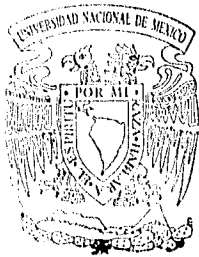


00464

4
1eJ



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN MEXICO:
ANALISIS ACERCA DE SUS PRINCIPALES ENFOQUES
TEORICOS - METODOLOGICOS Y PROBLEMATICAS
ABORDADAS, 1970 - 1990**

T E S I S

Que para obtener el Grado de
MAESTRIA EN SOCIOLOGIA
P r e s e n t a:

MARIA DEL CARMEN JIMENEZ ORTIZ

Director de la Tesis: Dr. Gilberto Silva Ruíz

Noviembre de 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Deseo expresar mi sincera gratitud a las siguientes personas:

Al Dr. Gilberto Silva Ruiz, director de esta tesis, por sus enseñanzas y su atinada y afable conducción.

A mis colegas y amigos Margarita Rodríguez Ortega y Héctor Cifuentes García, por su lectura atenta y sus sugerencias en bien de este trabajo.

INDICE

Pg.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO TEÓRICO	23
I.1 El vínculo sociedad-educación	24
I.2 Sociología y sociología de la educación	31
I.3 La sociología de la educación como un campo teórico	64
CAPÍTULO II. SOCIOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. ESBOZO HISTÓRICO 1867-1970.	71
II.1 La sociología positivista en México	75
II.2 La contrahegemonía al pensamiento positivista: el rescate de la mexicanidad	81
II.3 La organización de la investigación social en torno al problema de la heterogeneidad étnica y cultural	86
II.4 Creación del Instituto de Investigaciones Sociales	89
II.5 La instauración de la sociología académica	93
II.6 La sociología del desarrollo y de la dependencia	100
II.7 La institucionalización de la investigación en ciencias sociales	109
CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO, 1970-1990	121
III.1 La institucionalización de la investigación educativa	122
III.2 Características del crecimiento de la investigación educativa	139
III.3 La investigación educativa como un campo de conocimiento científico	162

	PÁG.
CAPÍTULO IV. LA INVESTIGACIÓN SOCIOLOGICA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1970-1990	176
IV.1 Constitución teórica de la investigación sociológica de la educación en México	179
IV.2 Clasificación temática de la investigación sociológica de la educación en México	205
CONCLUSIONES	238
ANEXO 1	246
ANEXO 2	247
BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA	248
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	281

"El papel de intelectual ya no consiste en colocarse 'un poco adelante o al lado' para decir la verdad muda de todos ; más bien consiste en luchar contra la formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento; en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso"

Michel Foucault

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un análisis sociológico de la investigación sociológica de la educación en México en el período 1970-1990. La inquietud por este tema proviene de mi experiencia como docente de la materia de Sociología de la Educación en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente de las dificultades para ubicar e integrar en el programa de ese curso los estudios sociológicos de la educación realizados en México. Por lo general, los conocimientos científicos acerca de las dimensiones sociales de la educación se adquieren a través de estudios realizados en otros contextos sociales, como Estados Unidos y los países europeos occidentales, y si bien esos hallazgos constituyen valiosas herramientas teóricas y metodológicas para el análisis sociológico de la educación, no deja de ser notoria la poca incidencia de las investigaciones nacionales en el estudio de estos temas. Tal situación me llevó a cuestionarme acerca de las peculiaridades del desarrollo de la sociología mexicana en relación a su débil presencia en la investigación científica de los procesos educativos.

La respuesta primaria y más lógica de ese hecho es, sin duda, el atraso de toda la investigación científica del país, ocasionado por obstáculos de diversa índole : económicos, políticos, institucionales, organizacionales, y que ha orillado a realizar una práctica investigativa fundada en la adaptación de los hallazgos externos. Sin embargo, este argumento no

bastaba, a mi juicio, para esclarecer los motivos por los cuales la educación no había sido un tema de interés privilegiado de la investigación sociológica mexicana.

Parecía que la sociología de la educación en México se centraba en la descripción, síntesis y esquematización de las teorías -clásicas y modernas- europeas y estadounidenses, lo que se dejaba traslucir en algunas publicaciones de principios de los años ochenta (compendios y artículos de revistas especializadas) en las que los autores nacionales daban cuenta de las características y los debates de las teorías sociológicas de la educación.

Esos trabajos contribuyeron, sin duda, a identificar las teorías, los métodos y los conflictos interpretativos de las diferentes escuelas de pensamiento que conforman a la sociología de la educación; sin embargo, en ellos no se contemplaban, por lo general, los aspectos relativos a la problemática, las peculiaridades y los aportes de la sociología de la educación en México, ausencia que llevaba a algunos autores a sugerir la necesidad de **sistematizar** ese conocimiento.

Esos esfuerzos de compendio, esas ausencias y esas sugerencias avivaron mi inquietud por estudiar las particularidades del desarrollo de la sociología mexicana en este ámbito a través de la identificación de los temas, los enfoques y las metodologías de las investigaciones, a fin de tener claro qué se había hecho; en suma, ubicar las limitaciones y los aportes de la sociología mexicana con respecto a la educación.

Para colmar esa inquietud me planteé, en primera instancia, la realización de un trabajo historiográfico de la bibliografía

de la investigación sociológica de la educación en México, considerando que eran los textos publicados los mejores representantes de los frutos de esa actividad científica. De esta manera, realicé una recopilación y revisión bibliográfica que me permitió percatarme de la dispersión de este quehacer investigativo, evidente en la dificultad de ubicar las obras: el rubro de "sociología de la educación en México" es bastante exiguo o no existe en los ficheros; las obras de este campo aparecen clasificadas en secciones como educación y sociedad, educación y condiciones sociales, aspectos o dimensiones sociales de la educación, educación y contexto social, o investigación educativa en México.

La recopilación bibliográfica me permitió contar, además, con un primer listado de los estudios sociológicos, que me aportaba elementos de un perfil del desarrollo de la investigación sociológica de la educación en México cuyos rasgos generales eran los siguientes: 1) la existencia de algunos estudios relativos a la problemática educativa mexicana y latinoamericana desde enfoques teóricos que comprenden la situación de subdesarrollo que vivimos, como lo son la teoría desarrollista y la teoría de la dependencia, lo que señala una peculiaridad de la investigación sociológica de la educación en México; 2) la ubicación del período en que esta producción es más numerosa, las décadas de los setenta y ochenta, cuando es notorio el crecimiento y la consolidación de proyectos e instituciones dedicados a la investigación social y educativa, período en que se centra este trabajo, 3) la ubicación de los lugares donde se han desarrollado investigaciones sociológicas de la educación.

que son en su mayoría centros dedicados a la investigación educativa en la ciudad de México, como el Centro de Estudios Educativos, el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM, el Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM) y el Departamento de Investigación Educativa del IPN, cuya producción investigativa, junto a la del Instituto de Investigaciones Sociales y la de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, es el acopio documental de mi trabajo de investigación, y 4) la propagación de una concepción tecnicista de la sociología de la educación, en los años setenta, que la considera más como una disciplina educativa que como una ciencia sociológica.

Este perfil contribuyó a centrar las pretensiones de mi trabajo, en el sentido de que, para ubicar las características de la investigación sociológica de la educación en México, había que integrar a la recopilación y revisión de sus estudios publicados en el período 1970-1990, un análisis sociológico de la configuración y desarrollo de ese saber sociológico, una exploración de los procesos implicados en su práctica científica.

La intención de realizar un análisis sociológico de la sociología de la educación en México, me llevó a reflexionar e indagar acerca de algunos aspectos problemáticos de diversa índole -epistemológicos, teóricos, históricos, institucionales, políticos y organizativos- que, a mi juicio, han incidido en su configuración y desarrollo en tanto práctica científica, y que pueden ser indicativos de las características -aportes, limitaciones y problemas- de la investigación sociológica de la educación contemporánea en México. Son estos aspectos problemáticos los que estructuran y dan cuerpo a este trabajo,

el cual se compone de cuatro capítulos.

En el capítulo I abordo los problemas epistemológicos y teóricos que conlleva la definición y la delimitación de los objetivos y dimensiones de la sociología de la educación, desarrollando las siguientes cuestiones: ¿cómo se ha entendido la relación entre sociedad y educación? ¿cómo ha estudiado la sociología a la educación? ¿cuáles son sus principales escuelas de pensamiento, sus enfoques y conflictos de interpretación teórica? ¿qué nexos existen entre la sociología y la sociología de la educación?

La finalidad de esta reflexión es explicitar la existencia de dos concepciones distintas acerca de la naturaleza de este campo de estudio: la que la considera como una ciencia educativa o disciplina técnica aplicada a la educación, y aquella que la sitúa como una rama o especialización de la sociología.

En la primera acepción, la sociología de la educación se define como una disciplina particular que integra sus enfoques de la educación a los de otras disciplinas para conformar la ciencia educativa. En la segunda expresión, la sociología de la educación se constituye con los problemas y hallazgos de la sociología, cuyos cuerpos conceptuales y metodológicos son el fundamento y las herramientas de los estudios sociológicos abocados a la educación; ésta, como parte de la sociedad, es un objeto de estudio de la sociología, y en la medida en que se han ido estructurando diversos enfoques e interpretaciones sociológicas sobre ella, la sociología de la educación se ha configurado como una rama especializada, entendiendo que, como tal, es parte y se nutre de los rudimentos teóricos y prácticos

que utiliza la sociología para el estudio de las problemáticas sociales.

El sentido de explicitar estas concepciones divergentes acerca del tipo de disciplina que es la sociología de la educación no es el de ahondar en cuestiones "puramente" científicas; en mi opinión, la divergencia trasciende dichas cuestiones y se sitúa en una dimensión política, de hegemonía y legitimación del carácter y de los derroteros de la sociología de la educación en la época contemporánea.

A mediados de los sesenta se expandió la idea -fuertemente influenciada por la investigación social empírica estadounidense y pregonada por algunos expertos de organismos internacionales- de que la educación es una ciencia que conjuga los enfoques "modernos" de diversas disciplinas, entre las cuales se encuentra la sociología de la educación, siendo su finalidad aportar conocimientos "técnicos" para el diagnóstico y diseño de las políticas de modernización, racionalización y planeación de los sistemas educativos.

En México, esta idea prosperó en la década de los setenta, cuando se instituyó la investigación educativa como una rama particular del quehacer científico y tecnológico del país. Uno de los fundamentos de tal instauración fue concebir a la educación como una ciencia social específica, distinguible, de las demás ciencias sociales. Esta transfiguración de la educación de objeto de estudio de las ciencias sociales a ciencia social en sí misma, se operó sin mayor reflexión acerca de los problemas epistemológicos que le subyacen, uno de los cuales es la integración conceptual y metodológica de una pluralidad de

disciplinas, entre ellas la sociología, en una sola ciencia educativa.

El enfoque "moderno" de la ciencia de la educación le otorga a la sociología de la educación el carácter de disciplina técnica aplicada a ese campo, visión que, de alguna manera, la desliga de las preocupaciones, hallazgos y debates de la sociología. Aunado a esto, en el ámbito de la investigación educativa mexicana se ha presentado una especie de ocultamiento y negación de los saberes y prácticas disciplinarios "tradicionales" sobre la educación; así, por ejemplo, la ubicación de los estudios sociológicos de la educación en los inventarios más completos de proyectos de investigación educativa realizados en los años ochenta resulta problemática, dado que sus clasificaciones no se elaboraron en base a disciplinas sino a una diversidad de temas y problemas del campo educativo, como "educación y contexto social", "educación y trabajo", "evaluación de la cobertura y calidad", "formación de personal", "procesos de enseñanza y aprendizaje", "planeación y administración", entre otros.

En virtud de este espectro tan amplio de temas y problemas de la investigación educativa, la distinción de los que ha abordado la sociología exige fijar algunos criterios que permitan establecer sus peculiaridades, pues, a mi juicio, la sociología puede estar presente no sólo en el tema "educación y contexto social, sino en otros, tales como "educación y trabajo", "planeación educativa", etcétera.

El procedimiento más adecuado para establecer esa definición y distinción es la recuperación de sus tradiciones de pensamiento, de sus teorías, métodos, hallazgos y debates. Desde

este punto de vista de su restitución teórica y conceptual, la sociología de la educación no puede ser considerada como una disciplina autónoma de la sociología, en virtud de que sus diversos enfoques e interpretaciones sobre los fines sociales y las formas de relaciones que se establecen en el ámbito educativo, provienen de la sociología general. Las teorías sociológicas de la educación : positivista, estructural-funcionalista, racional-comprensiva (interpretativa), materialista histórica (filosofía de la praxis, reproduccionista, de la resistencia cultural, y pedagogía crítica), que son las que forman el campo sociológico de estudios de la educación, se encuentran ligadas a los problemas y hallazgos de la sociología general.

El análisis de estas diversas escuelas de pensamiento sociológico de la educación permite situar la manera particular de su acercamiento y explicación de los procesos educativos. A la sociología le ha interesado estudiar los fines sociales de la educación: la socialización, la movilidad social, la reproducción social, la resistencia cultural, la transformación de la conciencia social; asimismo, se ha acercado al estudio de las acciones e interacciones sociales que se dan en el seno de las instituciones escolares, así como a la elaboración de diagnósticos y diseños de políticas educativas, y a la crítica de los efectos de los programas educativos del gobierno y de otros grupos de poder; ha visto a la educación como un hecho social cobijado por los intereses del Estado y ha explicado, entre otros, su papel de legitimación de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes.

La elucidación teórica de los objetivos y los enfoques de la sociología de la educación no basta, sin embargo, para comprender el proceso de su configuración y desarrollo como campo de conocimiento en México; exige, también, considerar algunos aspectos de la constitución histórica de la sociología mexicana e hilar en esa historia las particularidades de sus acercamientos y planteamientos en relación a la educación, asunto que desarrollo en el capítulo II.

Considero a la historia como una herramienta indispensable para comprender y explicar las causas y las complejidades de los procesos sociales, sean éstos los que se refieren a aspectos de la economía y de la política o los relativos a la ciencia y el pensamiento. En el caso específico de este trabajo, para comprender el desarrollo exiguo de la investigación de la educación en el ámbito de la sociología académica fue preciso un acercamiento a la historia social de la sociología mexicana: sus orígenes con Gabino Barreda en la segunda mitad del siglo XIX, la creación del Instituto de Investigaciones Sociales en 1930, la conformación de la sociología como disciplina académica en 1951, su crecimiento e institucionalización de sus investigaciones en la década de los setenta.

Una cuestión significativa que emerge de ese recuento histórico es que la investigación sociológica mexicana ha volcado sus esfuerzos en el análisis de los problemas acuciantes de la sociedad mexicana, sean los "grandes problemas nacionales" de principios de este siglo o los del desarrollo económico y social de los años cincuenta y sesenta, o los de la modernización contemporánea de la economía y del Estado. Así, sus temas de

interés privilegiados han sido, entre otros, el problema campesino, el crecimiento industrial, la estructuración de las clases sociales, el desarrollo productivo y tecnológico, la dependencia económica del extranjero, la marginación de las poblaciones, el atraso de nuestra organización política y los problemas de la democracia; en medio de estas preocupaciones, la educación ha sido considerada, generalmente, como un indicador del éxito o el fracaso de las políticas gubernamentales de desarrollo social o como un derecho social o un servicio escolar que compete a pedagogos y administradores.

Lo anterior hace comprensible que el incremento de los estudios sociológicos de la educación, notable en la década de los setenta, se encuentre vinculado no tanto al ámbito de la sociología sino al de la ciencia de la educación, concretamente al de la investigación educativa.

La institucionalización de la investigación educativa constituye un aspecto crucial en el desarrollo de la sociología de la educación, por ello el capítulo III de este trabajo está dedicado al estudio de su instauración como un área "singular" de la investigación social, de las características de su crecimiento y de los problemas que abriga su configuración como un campo de conocimiento científico.

El auge de la investigación educativa se despliega en la década de los setenta, momento en que se conjugan cambios significativos en todos los terrenos de la sociedad mexicana. Tras la crisis general - estructural y superestructural- de finales de los sesenta advino el tiempo de las reformas: económica, política, del Estado, de las instituciones, de los

discursos.

En esa década, en el marco de lo que se llamó "nuevo orden económico internacional" se dio un cambio de modelo de desarrollo que consistió en engarzar el crecimiento de la economía nacional a la inversión extranjera, al capital financiero internacional y a las veleidades del mercado mundial. Dicho modelo de desarrollo, al que primero se le llamó "equilibrado" y luego "compartido", nos insertó en el concierto global de la productividad y de la competitividad.

Para lograr estar a la "altura" de esas circunstancias se vio a la **planeación** como un recurso operativo esencial, que debía aplicarse no solamente en cuestiones de política económica sino en los demás sectores e instituciones del Estado. En el sector educativo la planeación fue un artificio de diversos cambios del sistema educativo tendientes a adecuar su funcionamiento a los nuevos niveles y necesidades técnicas de la productividad y la competitividad. En esta misma perspectiva, se consideró fundamental normar, planear, apoyar e impulsar la **investigación científica y tecnológica** del país, para lo cual se creó en 1970 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT].

Para establecer sus políticas y programas, el CONACYT convocó a los intelectuales, especialistas y expertos de las diferentes áreas científicas y tecnológicas, incluyendo a las ciencias sociales; entre éstas se encontraba la educación. Su presencia particular y distinguible como rama del quehacer científico y tecnológico adquiriría legitimidad y relevancia en virtud de que en el nuevo modelo de desarrollo la reforma de la

educación era un punto clave.

La institucionalización de la investigación educativa fue promovida y diseñada por un grupo de expertos con una indudable preparación técnica en planeación educativa obtenida en diversos organismos internacionales e instituciones extranjeras. Su concepción sobre la finalidad práctica de la investigación educativa era técnica-política, en el sentido de que le asignaban un papel fundamental en la toma de decisiones de los funcionarios del sector educativo.

A partir de esa noción, ese grupo de expertos se dio a la tarea de elaborar el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT [1978-1982] en el que se incluyó un diagnóstico de las necesidades de investigación que, a su juicio, reclamaba el sistema educativo mexicano, y a partir del cual se establecieron los temas prioritarios de la misma. Estos se referían centralmente a estudios de diagnóstico, de evaluación y de planeación del sistema educativo mexicano en sus diversos niveles escolares, así como a aquellos relacionados con la eficiencia de la enseñanza: actualización de contenidos, nuevos recursos didácticos, innovaciones tecnológicas en las metodologías de enseñanza y en los diseños curriculares, etcétera.

La presencia particular de la investigación educativa en la política de desarrollo de la investigación científica y tecnológica del país, propició la expansión de diversos espacios institucionales para su ejercicio. En la administración del sector educativo se crearon departamentos u oficinas de planeación y evaluación, y lo mismo ocurrió en las instituciones

de educación superior, en donde, además, florecieron diversos centros de investigación educativa y programas de maestrías en educación.

Con ello, el campo educativo adquirió carta de ciudadanía en el terreno académico, si bien esos centros no nacieron vinculados estructuralmente a las actividades académicas de las escuelas y facultades de ciencias sociales; se constituyeron, más bien como un área de trabajo nutrida de los esfuerzos de diversos profesionistas provenientes, por lo general, de las disciplinas sociales "tradicionales". En los ámbitos de formación de algunas de estas disciplinas, como la Sociología y la Psicología, también se presentó un crecimiento de ese campo al crearse opciones para el estudio de la educación tanto en licenciaturas como en posgrados. Aunado a ello, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978 propició también la expansión del campo con la apertura de diversas licenciaturas: Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa, Pedagogía, Educación Indígena, Educación de Adultos.

De esa forma el campo educativo devino un mundo vasto y complejo. En el marco de ese crecimiento, la investigación educativa diversificó sus objetivos, sus problemas prioritarios, sus teorías, sus metodologías y sus enfoques. Tal situación llevó a los directivos y expertos de esta área del CONACYT a intentar "encauzar" su desarrollo, para lo cual diseñaron una política prospectiva de este quehacer, contenida en un documento llamado "Plan Maestro de Investigación Educativa" (1981). Dicha política no pudo instrumentarse debido a diversos factores: falta de consenso de la propuesta en la "comunidad" de investigadores

educativos, el cambio de directivos del CONACYT en los ochenta que condujo a una reorganización de sus áreas y que significó la supresión del programa específico de investigación educativa, ésta fue integrada al área de ciencias sociales. La política de desarrollo de la investigación educativa pasó a manos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES).

A partir de 1983, la instauración de la gestión neoliberal de la crisis trajo consigo una política de "ajustes" y recortes al gasto social del Estado. Los magros recursos dedicados a la investigación científica y tecnológica se destinaron a lo que se consideró prioritario: las áreas tecnológicas, las ingenierías aplicadas a la "reconversión" industrial (cómputo, robótica, redes neuronales, etcétera). En esta época del predominio de la razón tecnológica instrumental para el aumento de la productividad, la investigación en ciencias sociales fue juzgada, desde el poder y el discurso dominante, como "improductiva", de ahí que se opusieran obstáculos administrativos-técnicos a su desarrollo, mediante el establecimiento de criterios "racionales" de asignación de los recursos, que incluían la evaluación técnica de la viabilidad y el impacto de sus proyectos. En el sector educativo y en las instituciones de educación superior, una nueva burocracia técnica formada por "expertos" y académicos ligados a las fuentes de financiamiento, se encargó de gestionar tal "racionalización" y racionamiento.

La política educativa se centró en dos aspectos que influyeron en los derroteros de la investigación educativa: i) la continuidad del proceso de desconcentración del sector

educativo, a partir de la cual el desarrollo regional de ese quehacer pasó a depender de los recursos financieros, materiales e intelectuales de cada entidad federativa; ii) la formación y actualización de los docentes como vía para elevar la calidad de la educación, lo que combinado con la instauración del sistema de estímulos económicos al aumento de la productividad, dio como resultado la figura controvertida del docente-investigador (de su propia práctica).

Mediante ese artificio la investigación educativa se fundió con la práctica docente, y en el marco de la carrera por obtener puntos para los ya mencionados estímulos (cuya necesidad se volvió imperiosa a causa de los bajos salarios), se presentó una dilatación y una confusión acerca de lo que constituye la investigación: a ella se integraron reportes de experiencias, diseños y actualización de programas escolares, redacciones de propuestas, recopilaciones bibliográficas, etcétera.

Varias preguntas emergieron: ¿es la investigación educativa parte del trabajo docente o constituye una actividad aparte?, ¿qué características particulares reviste la autoinvestigación del docente sobre los problemas de su práctica?, ¿está preparado y tiene tiempo el maestro para la investigación de su práctica? Cuestionamientos que se extendieron hasta la cualidad de la investigación educativa: ¿con qué recursos económicos, materiales y humanos se sustenta?, ¿en qué espacios se desarrolla? y ¿qué teorías, metodologías y enfoques fundamentan sus hallazgos?.

En diversos foros, congresos, ensayos y artículos, algunos investigadores aludían a una especie de caos conceptual en cuanto a la cualidad científica del campo educativo, a pesar de asumirse

el carácter interdisciplinario del mismo.

En los hechos, la interdisciplina del campo educativo se ha expresado como la conjunción de profesionistas de diversas disciplinas en un espacio de trabajo, lo que ha suscitado, en gran cantidad de casos, no tanto la integración sino la especialización y profundización en los problemas disciplinares específicos. Para muchos, entre los cuales me cuento, la consecución de la interdisciplina -si es posible- pasa por el esclarecimiento y sistematización de los enfoques teóricos, de las metodologías, de las limitaciones y de los aportes de la investigación sobre la educación realizada desde sus propias disciplinas.

Eso es lo que he intentado hacer en el capítulo IV, y último, de este trabajo: en él incluyo las que pueden considerarse como opciones teóricas y metodológicas seguidas por la investigación sociológica de la educación en México: la estructural-funcionalista vinculada a las concepciones desarrollistas y de planeación educativa, la que se liga a las teorías de la dependencia y del imperialismo educativo y cultural en América Latina, la de la marginación social y de la liberación a través de la investigación-acción educativa, la que se funda en las teorías reproduccionistas y vincula su crítica de la escuela capitalista a la de las políticas educativas gubernamentales, la que se inscribe en la tendencia de la "nueva" sociología de la educación y realiza sus esfuerzos recuperando diversas corrientes teóricas: neoweberianas, fenomenológicas, etnometodológicas e interaccionistas simbólicas.

Este último capítulo comprende, también, una clasificación

temática de la producción de la investigación sociológica de la educación realizada y publicada en el Distrito Federal en el período 1970-1994. En este punto, que no pretende ser un estudio exhaustivo de toda la producción bibliográfica, he tratado de evidenciar las preocupaciones preponderantes y los cambios de interés en ciertas temáticas, relacionándolos con las vicisitudes de la investigación educativa en dos lapsos: 1970-1982 y 1983-1994. Con esto último doy por satisfecha, también, mi inquietud inicial de ubicar qué se ha hecho y cómo en sociología de la educación en México.

La base conceptual en la que se apoya este trabajo es la Filosofía de la Praxis de Antonio Gramsci, que conjuga una visión dialéctica e histórica de la totalidad social con un desarrollo teórico profundo acerca de la importancia de la superestructura de la sociedad -la política y la ideología- de la cual forman parte tanto la ciencia como la educación. Gramsci ve en la superestructura no un mero reflejo mecánico de la base económica de la sociedad, sino un conjunto de procesos complejos y contradictorios cuya importancia objetiva radica en ser momentos de la hegemonía, es decir, de la dirección cultural de los proyectos económicos, políticos, educativos del Estado, conformado tanto por instituciones de gobierno (sociedad política) como por organizaciones particulares diversas (sociedad civil).

Con respecto a la educación, la teoría gramsciana permite situar su problemática en las dimensiones política- ética y

técnica: la educación no es solamente una cuestión técnica de elaboración de proyectos educativos y métodos de aprendizaje, sino que involucra, de manera esencial, una decisión política-ética acerca de la formación del hombre en una sociedad histórica dada. Tal decisión es el resultado de la confrontación de intereses de grupos diversos de la sociedad civil, de consensos y disensos, de negociaciones, de acciones o praxis políticas. En este proceso juegan un papel protagónico los intelectuales que, según Gramsci, conforman una casta de la sociedad -subordinada y privilegiada a la vez- cuya función política esencial es la elaboración de la hegemonía. Esta concepción de la situación social y del papel político de los intelectuales resulta nodal en este trabajo pues al abordar la investigación sociológica de la educación se alude evidentemente a un quehacer de intelectuales, en este caso, los profesionales de la investigación socio-educativa.

Otro de los aportes de esta teoría es la importancia que le atribuye a la educación en la formación de la conciencia y de la voluntad de los hombres, artífices ambos de la transformación de la sociedad. La actualidad de Gramsci es innegable cuando se plantea la pregunta ¿debemos formar hombres-máquinas u hombres cultos (trabajadores técnicos con una amplia conciencia social y política de su propio yo, de su sociedad, de su mundo)?

La respuesta, la decisión, es ante todo política y ética, aunque su elaboración, el cómo, requiera de la técnica.

La teoría de Gramsci constituye, en mi opinión, un potencial heurístico para el análisis del papel de la educación en las sociedades contemporáneas, en cuyo seno se observan cambios

significativos: producción tecnificada y automatizada, uso extensivo del conocimiento científico y tecnológico para acrecentar la productividad del trabajo y la competitividad en los mercados, desempleo abierto de todo tipo de trabajadores, cambios en el consumo y en los patrones culturales de vida de las poblaciones, trastocamiento de las funciones e instituciones educativas, etcétera. Todo esto habla de una etapa crítica en la que está en juego el valor social y político de la educación, que es objeto del debate sociológico.

Para algunos sociólogos, la educación es importante porque es la base, en tanto proveedora de conocimientos científicos y habilidades técnicas, de una nueva configuración social fincada en el poder de una élite tecnocratizada, que tiende a convertirse en una nueva clase social hegemónica. Así, se plantea que en las sociedades posmodernas o posindustriales el poder ya no se centra en la propiedad sino en el conocimiento.

Otros sociólogos, vemos en esta etapa una crisis estructural de las sociedades capitalistas modernas que, al agudizar las contradicciones, abre espacios para la transformación social, proceso en el que la educación juega un papel político-cultural e ideológico muy importante, en el sentido de que el cambio de sus cometidos sociales requiere la reflexión y la renovación de sus objetivos y valores, y esto no sólo en la dimensión filosófica de la ética, sino en su expresión más concreta a nivel de los proyectos políticos estatales y de las necesidades y aspiraciones de las poblaciones.

La educación resulta trascendente en este mundo contemporáneo en que la caótica "racionalidad" del "libre"

comercio, el uso destructivo de la ciencia y la tecnología, la acumulación de bienes en unas cuantas manos, la miseria de poblaciones enteras y el creciente deterioro ambiental, chocan de frente con el desarrollo impresionante del intelecto humano ocurrido en este siglo. Los proyectos educativos juegan un papel muy importante en la configuración de una conciencia humanística vinculada a los conocimientos científicos y técnicos, capaz de enfrentar los retos que impone la actual transformación estructural de las relaciones sociales.

En ese sentido, la sociología de la educación se interesa, o podría interesarse, en explicar y hacer coherentes los procesos culturales y educativos que están implicados en esta transformación social, así como en la configuración teórica-práctica de proyectos educativos alternativos más apegados a los intereses y necesidades de las poblaciones que hasta hoy permanecen al margen del progreso científico-tecnológico y de la participación consciente en este cambio.

En relación a estos intereses y objetivos de la sociología de la educación contemporánea me parece importante explicitar que la concepción de Sociología que guía este trabajo se nutre de los planteamientos de Pierre Bourdieu, para quien la finalidad de esta disciplina, forjada desde su fundación (con Durkhiem, Weber y Marx) en la dialéctica incesante de lógicas de pensamiento, de métodos y de prácticas diversas, es explicar y revelar las formas, los mecanismos y los procesos complejos de las relaciones sociales y de poder presentes históricamente en las sociedades. Sobre todo, me adhiero a las nociones de Bourdieu acerca de la

sociología de la educación como una sociología de la cultura, que se vincula tanto con la economía de la educación como con los mecanismos y las formas que las relaciones de poder asumen en el ámbito educativo. Este nexo nos lleva a romper con la idea de un conocimiento sociológico de la educación meramente técnico (diagnóstico, evaluativo y prospectivo) para situar la mirada en el vasto ámbito de la estructura económica, de la política y de la cultura.

La relevancia de la concepción bourdiana radica en que busca para la sociología, más allá de la prescripción (ingeniería social) y del activismo (intervención en las luchas sociales), una autonomía relativa que le permita despojarse de ataduras y dogmas para atender a sus problemas científicos específicos, que giran en torno de la explicación y el desvelamiento objetivo y coherente de las estructuras, los procesos y los mecanismos de poder y legitimación de las relaciones sociales.

Tal autonomía relativa requiere de una atenta vigilancia en cuanto a la determinación social y cultural de la propia acción científica en el sentido de ubicar socialmente a la sociología que se está haciendo; para tal efecto Bourdieu considera a la sociología de la sociología como un recurso indispensable, pues el sociólogo -sujeto histórico, determinado socialmente y que ocupa un posición tanto en el ámbito social como en el científico- configura y expresa sus prácticas y sus relaciones profesionales en medio de diversos factores e intereses económicos, políticos, sociales, de prestigio y de adquisición de estatus, modas académicas, etcétera, que conforman el microcosmos o campo de lucha y de relaciones sociológico.

La mirada atenta y vigilante de la circunstancia social y sociológica del campo entraña para Bourdieu una interrogación crítica al saber sociológico como vía objetiva que conduce a revelar la constitución de sus prácticas, relaciones, escuelas y comunidades científicas, procesos y sujetos en ellas implicados. Estas consideraciones resultan sumamente sugerentes para aquella sociología contemporánea que pugna por la superación del **ethos** técnico-burocrático y de los dogmas, y por hacer florecer -en medio de la crisis y la renovación- lo que Wright Mills llamara la **imaginación sociológica**.

CAPÍTULO I. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO TEÓRICO

En este capítulo me ocupo de explicitar los principios y supuestos que configuran el campo de la sociología de la educación, entendiendo por esto el conjunto de las teorías, interpretaciones e investigaciones de la sociología acerca de la educación, noción distinta a la de la perspectiva del moderno campo de la educación que contempla a los "enfoques sociológicos" como parte de su disciplina. Es decir, considero aquí a la educación no como un campo científico sino como un ámbito de la sociedad que es estudiado por la sociología, tratando de perfilar, a partir de ello, los objetivos, hallazgos y derroteros de la sociología de la educación.

Para ello expongo, en primer lugar, cómo puede entenderse el vínculo de la sociedad y la educación y de qué manera se ha acercado la sociología al estudio de lo que ha denominado funciones, dimensiones o aspectos sociales de la educación, con los que se ha significado el interés particular de la indagación sociológica en la explicación y análisis tanto de los fines de la educación en el contexto social general como de las formas institucionales y los mecanismos en que tales fines se expresan y se llevan a la práctica.

En segundo término, abordo la diversidad y diferenciación teóricas y metodológicas que caracterizan a la sociología y a la sociología de la educación, con el propósito de mostrar que las distintas teorías sociológicas son el fundamento conceptual de las interpretaciones de la sociología de la educación. Estas

interpretaciones constituyen un campo teórico, a cuyas peculiaridades conceptuales me acerco en un esbozo muy general y esquemático de sus principales escuelas de pensamiento con el fin de evidenciar que a pesar de las diferentes lógicas, de los debates y los conflictos de interpretaciones, existen dimensiones de análisis que son propias o particulares de una visión y de un enfoque sociológico de la educación.

A partir de ello, trato de explicitar, por último, los problemas que abriga la definición de la sociología de la educación como un campo teórico, en relación a la divergencia de concepciones en torno a su carácter y objetivos entre quienes la sitúan como uno más de los enfoques de la ciencia educativa y los que la consideran una disciplina netamente sociológica.

I.1 El vínculo sociedad-educación

La Sociología parte de considerar que existe un vínculo orgánico entre la educación y la sociedad, pues la primera es un elemento que se da en el ámbito más amplio de la segunda. En este sentido, la educación es intrínsecamente social: se asienta y se realiza en una totalidad social. No es un atributo singular, ni un bien y servicio neutrales, está sometida a y es parte de su contexto.

La totalidad social, la sociedad, es un conjunto complejo de relaciones sociales históricamente determinadas¹. Es un

¹"Concebimos el mundo como un proceso, como una materia sujeta a desarrollo histórico, a fin de partir de una visión racional en la gran concatenación histórica". Cf. Federico Engels, Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, Argentina, Cuadernos de Pasado y Presente, 59, 1975, pp.

proceso contradictorio que incluye antagonismos en la propiedad, producción y distribución de la riqueza social; jerarquías, dominio y explotación, y oposiciones a nivel político, jurídico, institucional e interinstitucional. Las formas de relación social son históricas, existen y devienen como efecto de la acción productiva y de la praxis política de los hombres.

En las sociedades capitalistas modernas, la producción y reproducción de la totalidad social se fundamenta en la apropiación de riqueza y de ganancias frutos de la explotación de la fuerza de trabajo, situación que genera la división de la sociedad en dos clases sociales fundamentales: la clase capitalista (propietaria) y la clase trabajadora no propietaria (obreros y empleados asalariados). La producción y distribución de la riqueza social se encuentran sometidas a esta relación que se reproduce constantemente ahondando sus contradicciones. Este antagonismo social básico encuentra sus correlatos en los demás componentes sociales: la política, el derecho, las instituciones, la ideología, lo que conforma a la sociedad capitalista en su conjunto.

La educación es parte de esa totalidad social y se ubica en el nivel superestructural, es decir, en los ámbitos de la política y de la ideología; entre éstos y las relaciones sociales de producción y de propiedad existe un nexo orgánico y dialéctico.

Como integrante de la superestructura social, la educación no es reflejo automático y mecánico de la base económica, sino un proceso histórico y contradictorio, producto de la voluntad

de sujetos actuantes que le dan coherencia y forma a las diferentes ideas, programas, proyectos e instituciones en que se realiza.

En su acepción más amplia, la educación puede ser definida como un proceso que implica la formación y la instrucción del hombre, su socialización progresiva², a fin de que éste adquiera una serie de habilidades manuales e intelectuales necesarias para su desempeño en la vida laboral y social. En este sentido la educación cumple, también, un papel político ya que conduce a la formación del hombre para que éste realice su praxis social y política.³

El objetivo educativo hegemónico en las sociedades contemporáneas es la instrucción y habilitación del hombre en destrezas y comportamientos necesarios para el trabajo productivo asalariado que se realiza en consorcios, empresas e industrias propiedad de la clase capitalista. El fin de la formación-instrucción es el trabajo enajenado.⁴

²Cf. Theodore W. Adorno y Max Horkheimer, Sociológica, Madrid, Ed. Taurus, 1966

³ Antonio Gramsci y Mario Manacorda, La alternativa pedagógica, Barcelona, Edit. Fontamara, 1981.

⁴"¿Qué constituye la enajenación del trabajo? Primero, que el trabajo es externo al trabajador, que no es parte de su naturaleza; y que, en consecuencia, no se realiza en su trabajo sino que se niega, experimentando una sensación de malestar más que de bienestar, no desarrolla libremente sus energías mentales y físicas sino que se encuentra físicamente exhausto y mentalmente abatido (...) Su trabajo no es voluntario sino impuesto, es un trabajo forzado. No es la satisfacción de una necesidad, sino sólo un medio para satisfacer otras necesidades (...) el carácter externo del trabajo para el trabajador se demuestra en el hecho de que no es su propio trabajo sino trabajo para otro, que en el trabajo no se pertenece a sí mismo sino a otra persona ", Carlos Marx Manuscritos económicos-filosóficos, en: E. Fromm, Marx y su concepto del hombre, México. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1971, p. 108.

Este fin tiene su expresión, y también su contraposición, en las acciones, relaciones y luchas prevalecientes en los diversos ámbitos donde se realiza la educación: ésta como socialización, instrucción, capacitación y reproducción, se lleva a cabo en diversas esferas de la sociedad civil y del Estado en su conjunto: familia, escuela, centros de trabajo, sindicatos, partidos políticos, asociaciones particulares, empresas de medios de comunicación, etcétera.

La educación, en su fin social, no puede ser comprendida si no se la mira como un producto del quehacer de todos esos espacios e instituciones que configuran un complejo conjunto superestructural ligado a las relaciones básicas de producción. De ahí que para comprender y analizar a la educación desde el punto de vista sociológico sea imprescindible concebirla como un proceso social implicado en las dimensiones económica, política e ideológica de la sociedad concreta de la cual forma parte.

Como un elemento de la sociedad, la educación cumple cometidos específicos acordes a las necesidades vigentes de grupos y clases hegemónicas: socialización-adaptación al **status-quo**, reproducción técnica e ideológica de los trabajadores, acreditación de habilidades profesionales para el desempeño de puestos en el mercado laboral, legitimación de la cultura hegemónica, etcétera. En tanto proceso dialéctico, la educación también desarrolla en su interior resistencias políticas y culturales a la reproducción ideológica, y propicia la formación del hombre culto al proveerle de los conocimientos científicos, técnicos y humanísticos para tal efecto.

Las características particulares que adoptan tales

cometidos, las modalidades en que se van fijando los objetivos y los valores de la educación, constituyen el objeto de estudio de la Sociología de la Educación.

Su fundador, Emilio Durkheim, le trazó la finalidad de explicar las funciones o necesidades que cubre la educación en la sociedad; una de ellas, a la que consideró como la principal, es la socialización metódica del ser social, es decir, la preparación del individuo para integrarse a su entorno social tanto moral como productivamente.⁵

El cumplimiento de esa función social de la educación compete a las instituciones: la familia y la escuela principalmente, esta última adquiere relevancia para el estudio sociológico en tanto es una institución normada, sancionada y garantizada por el Estado, que se organiza y expresa como un sistema de enseñanza o educativo.

En su desarrollo, el punto central de interés de la sociología de la educación ha sido el estudio de las diversas funciones o dimensiones sociales de la formación o enseñanza institucionalizada en los sistemas educativos. Al mismo tiempo ha contemplado como objeto de su análisis a las relaciones e interacciones de los sujetos sociales implicados en la institución escolar.

Se pueden distinguir, en general, cuatro grandes dimensiones sociales de la educación abordadas por la sociología:

1) **dimensión funcional-institucional**, que contempla las funciones de socialización, selección, movilidad social y la contribución

⁵Emilio Durkheim, Educación y Sociología, Barcelona, Edit. Península, 1975

de la educación al cambio, al desarrollo social y a la democracia fundada en la igualdad de oportunidades educativas; asimismo se investiga desde esta dimensión la relación de tal igualdad de oportunidades con la desigualdad social y escolar. Otro punto importante es el diagnóstico y diseño de las políticas educativas que contemplan los modelos, los proyectos, la planeación, la cobertura y la calidad de los sistemas educativos en sus diversos grados, niveles y modalidades.

2) **dimensión económica**, que se centra en el estudio de la función del sistema educativo de formar recursos humanos para el trabajo productivo y desarrolla aspectos como la inversión en capital humano, la relación entre escolaridad y posición en la estructura ocupacional, los vínculos del sistema educativo con el sistema productivo, las relaciones entre la educación y el mercado de trabajo y de las instituciones escolares con las empresas, la formación de recursos humanos para el uso de las nuevas tecnologías, el papel estratégico del sistema educativo en el desarrollo científico-tecnológico para la productividad y la competitividad globales.

3) **dimensión política-ideológica**, que aborda el análisis del papel de la institución escolar como reproductora de las desigualdades sociales del capitalismo en tanto aparato ideológico del Estado y enfatiza las formas jerárquicas, de autoridad y de poder manifiestas en las instituciones educativas. Asimismo, en esta dimensión se contempla el estudio de la configuración y la hegemonía de políticas y proyectos educativos como producto del conflicto de intereses de diversos grupos y clases sociales y se le otorga a la educación un papel importante

en la formación de una conciencia crítica para la transformación social.

4) **dimensión política-cultural**, que profundiza en el estudio del poder y la cultura en la escuela desde diversas ópticas y puntos de interés: la escuela como institución cuyas normas y hábitos reproducen y legitiman la cultura y el poder de la clase dominante; la influencia de la clase social, del sexo, de la raza y del origen familiar en las situaciones y condiciones escolares; la cultura y las luchas políticas de los sujetos implicados en los procesos educativos: estudiantes y profesores; la formación y el ambiente de trabajo de los maestros, su papel como intelectuales, la feminización y proletarización del trabajo docente, los procesos burocráticos y políticos de control de la enseñanza. También son parte de esta dimensión los estudios microsociales acerca del ámbito escolar : estructuración de la vida cotidiana en la escuela, el curriculum escolar como un conocimiento socialmente organizado, el curriculum oculto de las relaciones pedagógicas: la autoridad, la disciplina y las resistencias culturales; la acción pedagógica como una praxis liberadora y su papel en la construcción de una cultura democrática.

Si bien se puede plantear en términos generales que lo que caracteriza al enfoque sociológico de la educación es concebirla como un elemento de la sociedad, y que los objetivos de la sociología de la educación son el análisis y la explicación de los fines, las formas y los mecanismos de esa impronta social, eso no quiere decir que existan homogeneidad y consenso teóricos en cuanto a la posición y al papel de la educación en la

sociedad, ni tampoco en relación a los fines y a los métodos de la sociología de la educación. Esta ha utilizado para acometer sus análisis los conceptos, las categorías, los métodos y los instrumentos de diversas teorías sociológicas (o sociales) cuyo sello es el conflicto de interpretaciones sobre la realidad social, tanto al nivel estructural global como al nivel de las relaciones cotidianas y particulares. Así, la educación estudiada por la sociología ha sido objeto de diversas interpretaciones que se vinculan directamente con concepciones distintas y en ocasiones opuestas acerca de la sociedad. Por ello, la sociología de la educación nutre sus estudios y hallazgos de las nociones y los debates de la sociología.

I.2 Sociología y Sociología de la Educación

La educación no es una ciencia sino objeto de estudio de la ciencia. La sociología estudia a la educación, valiéndose de sus teorías y métodos, como un elemento de lo que es su objeto, la sociedad.

Se quiere decir con esto que el campo de la sociología de la educación no es un campo aparte de lo que constituyen las problemáticas, inquietudes y debates que animan el desarrollo de la sociología.

En su historia, la sociología ha sido objeto de diversas definiciones acerca del tipo de ciencia que es y de los objetivos que se propone. Así por ejemplo, se ha dicho que es una disciplina formal positiva, de la realidad histórica,

comprehensiva, de los caracteres generales de los fenómenos sociales y de su correlación, de la serie irreversible de situaciones humanas de conjunto. Entre sus propósitos se han expresado los siguientes: estudiar hechos generalizados sometidos a leyes bajo el concepto de tipo, investigar las actividades recíprocas: maneras y formas de socialización, estudiar el campo o sector de lo intersíquico, estudiar toda especie de la colectividad: pareja, grupo, masa, Estado, pueblo, nación, clase, profesión, etcétera; analizar el contenido subjetivo y objetivo de la vida humana⁶

Acerca de estas diferentes definiciones del carácter y de los objetivos de la sociología no existe una sistemática que ofrezca una visión integrada y de conjunto de lo que podría revelarse como una definición certera, válida para todos. Lo habitual ha sido, más bien, el conflicto y el debate de sus interpretaciones empezando por el problema metodológico de la objetividad científica, que ha dado lugar a dos tendencias de pensamiento opuestas acerca de la naturaleza de los fenómenos sociales y a la influencia de la subjetividad del investigador en su estudio: la positivista (erklären) y la comprensiva (verstehen). Otro punto fuerte de controversia es el desarrollado entre el funcionalismo y el marxismo en virtud de sus profundas divergencias teóricas, políticas e ideológicas acerca de la estructura de la sociedad, del Estado, de la relación teoría-práctica y del papel de la ciencia social en el cambio/transformación de la sociedad. De estos conflictos

⁶Vid. Antonio Caso, Sociología, México, Publicaciones Cruz O., S.A.: 3a. ed., 1990.

históricos y clásicos de la sociología se han derivado, en el correr del siglo, diversos debates entre el empirismo abstracto y el materialismo-histórico, entre la investigación social-técnica-empírica (ingeniería social) y la analítica-científica-académica, entre las posturas de las teorías críticas y las neopositivistas, entre las corrientes interpretativas y las estructuralistas, entre los estudios micro y los macrosociales. Este conflicto de interpretaciones se origina, nos dice Jeffrey Alexander, a causa de la naturaleza valorativa propia de la ciencia social, pues en toda teoría o sistema de pensamiento se encuentran subyacentes valoraciones políticas.⁷

En la actualidad las controversias señaladas irradian hacia múltiples puntos debido al virtual "agotamiento" de las teorías clásicas decimonónicas para explicar, comprender y transformar la realidad social contemporánea y al entrecruzamiento de fronteras teóricas-metodológicas de las diversas ciencias sociales en el estudio de problemas específicos. Estas circunstancias hacen a una situación de crisis de la sociología, profundizada por el debilitamiento del pensamiento crítico a raíz de la debacle del bloque socialista en los ochenta y por la hegemonía de un pensamiento neoconservador y neoliberal ligado estrechamente a un punto de vista técnico-empírico tanto de la realidad social como de la manera de investigarla.

En los últimos tiempos, la crisis científica o de paradigmas

⁷Jeffrey Alexander, "(...) Los descubrimientos de la ciencia social a menudo conllevan implicaciones importantes respecto al tipo de organización y reorganización deseables de la vida social", Jeffrey Alexander, "La centralidad de los clásicos", en: A. Giddens, et. al., La teoría social, hoy, Maderid, Alianza Ed., 1990, p. 27

de la sociología ha dado lugar a intentos muy serios de renovación y florecimiento, que incluyen la recuperación del saber sociológico clásico partiendo del hecho de que esta ciencia social ha sido construida por tradiciones y escuelas cuyos desacuerdos científicos han sido la base de su desarrollo. Así, desde una postura interpretativa, Alexander plantea la existencia de una necesidad funcional de los clásicos: la de integrar el campo del discurso y mantener una delimitación de la comunidad de científicos sociales; por otro lado, para P. Bourdieu los clásicos (Durkheim, Weber y Marx, entre otros) conforman el "capital común de conocimientos, conceptos, métodos y técnicas" de la sociología.⁶ Además de estas funciones, los clásicos nos permiten **problematizar**, es decir, observar problemas donde el sentido común ve "naturalezas", y nos acercan a las preocupaciones, a las elaboraciones sistemáticas y a la construcción de categorías, fundamentos de nuestras concepciones.

El debate clásico de las teorías sociológicas se encuentra expresado nítidamente en el campo de la sociología de la educación, integrado por diversas teorías sociológicas de la educación que se han cristalizado como escuelas de pensamiento: teoría positivista, estructural-funcionalista, filosofía de la praxis (materialismo-histórico), reproduccionista y comprensiva-interpretativa. Estas teorías conforman la infraestructura del debate clásico en sociología de la educación; a partir de ellas - ya sea por la crítica o la adhesión a sus planteamientos- se han desarrollado nuevas teorías que integran aspectos y hallazgos del

⁶J. Alexander, op. cit.
P. Bourdieu, Sociología y cultura, México, Ed. Grijalbo, 1990, p. 82

debate clásico con planteamientos contemporáneos, como la teoría de la resistencia y la pedagogía crítica.

Para tener una idea más específica del debate teórico-metodológico que ha alimentado el campo de la sociología de la educación es menester describir, aunque sea en forma general y esquemática, las lógicas de pensamiento, las concepciones de sociedad y educación y los aportes de estas escuelas de pensamiento.

Teoría positivista:

La Sociología nace en el siglo XIX como una disciplina positiva interesada en descubrir las leyes del orden y del progreso sociales: la estática y la dinámica sociales, descubrimiento que es necesario para poder prever, planear e instrumentar un equilibrio social.⁹

Al afirmar que en la etapa positiva o científica el pensamiento arriba a la racionalidad, Augusto Comte propugnó por una educación racional configurada por el estudio de las ciencias, cuyo resultado sería el establecimiento de un orden y una racionalidad en el pensamiento y en la acción de los hombres.

En la medida en que a través del método positivo de las ciencias (observación, experimentación, establecimiento de regularidades o leyes de comportamiento de los fenómenos físicos

⁹"(...) La sociología (...) es la ciencia de las instituciones -Familia, Estado, Iglesia. Como tal, la sociología debe tratar de los hechos pasados invariables. Si en la historia existen hechos invariables -siempre han existido la familia, el Estado, la religión- el sociólogo, como en su campo el físico, podrá dar leyes invariables, constantes y verificables. Hecha a imagen y semejanza de la física, la sociología de Comte se convierte en el estudio invariable de las instituciones humanas...". Ramón Xirau Introducción a la historia de la filosofía, "Augusto Comte y el positivismo", p. 313, México, UNAM, 11ª. ed., 1990

y sociales, comparación, etcétera) el pensamiento humano descubre la verdad de los hechos, una educación basada en tal método científico sería garante de la consolidación de un intelecto racional (verdadero y ordenado) y de una realidad también ordenada, alejada de las fantasías de la época teológica y distante también de la metafísica, de la crítica negativa que tan poco contribuye, según Comte, a la armonía y a la estabilidad sociales.¹⁰

Para Emilio Durkheim, padre del término Sociología de la Educación, el método para llegar a la verdad de la sociedad es también el método positivo, aunque diferenciándose de Comte en el sentido de considerar a la sociedad como un conjunto de hechos, cosas, y no como objetos creados por el espíritu humano. Los hechos sociales, "cosas", se explican por la observación de la regularidad de sus funciones y la comparación de datos históricos y empíricos que muestre sus semejanzas y sus diferencias en el tiempo y en el espacio.

Esta metodología positivista se guía por la formulación de reglas que señalan los hechos sociales susceptibles de ser explicados por la ciencia¹¹. El científico observa, experimenta y compara alejado de sus prejuicios y del pensamiento del sentido

¹⁰"[...] se emplea la palabra positivo como lo contrario de negativo. En este aspecto, indica una de las más eminentes propiedades de la verdadera filosofía moderna, mostrándola destinada sobre todo, por su naturaleza, no a destruir, sino a organizar [...] Esta última significación [...] ofrece hoy una importancia especial para caracterizar directamente una de sus principales diferencias no ya con el espíritu teológico [...] sino con el espíritu metafísico propiamente dicho que nunca ha podido ser más que crítico", Augusto Comte, Discurso sobre el espíritu positivo, Madrid, Alianza Editorial, 1980, p. 59

¹¹Cf. Emilio Durkheim, Las reglas del método sociológico, Buenos Aires, Ed. La Pléyade, 1972.

común; para poder establecer esta relación sujeto-objeto de conocimiento se debe seguir adecuadamente el método positivo. Sólo así se garantiza la objetividad, la verdad, de la explicación científica

La fijación mediante el método positivo de hechos regulares y homogéneos que dan cuenta de la realidad *sui-géneris* que es la sociedad, lleva a Durkheim al planteamiento de que la finalidad de la sociología es explicar tales hechos a través de ubicar la necesidad o función que cubren en el conjunto social.¹²

La objetividad de la explicación de las funciones estará dada por el "encuadre" situacional y temporal del hecho social investigado, y si bien utiliza al dato histórico lo hace con la finalidad de marcar los caracteres comunes de la cosa (hecho) que contribuyan a la afirmación de las funciones presentes que cumple.¹³

A partir de las anteriores nociones Durkheim elaboró su teoría sociológica de la educación estableciendo que la función social primordial de la educación es la socialización metódica de las generaciones jóvenes realizada por la acción de las generaciones adultas.¹⁴

Durkheim arriba a su anterior definición siguiendo con

¹²" (...) Derivado en parte del sentido matemático nativo de la palabra, este uso [del término función] se toma con más frecuencia explícitamente de las ciencias biológicas donde se entiende que la palabra función se refiere a los procesos vitales u orgánicos considerados en el respecto en que contribuyen al sostenimiento del organismo". Robert Merton, Teoría y estructuras sociales, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1964, p. 31.

¹³Vid. Héctor Díaz Polanco, et. al., Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, México, Juan Pablos Editor, 1985.

¹⁴ Emilio Durkheim, Educación y Sociología

estricto apego las reglas de su método sociológico. En primer lugar, niega la existencia de una educación universal e ideal. Al situar a la educación en su condición de tiempo y lugar la explica como un conjunto de prácticas e instituciones organizadas y solidarias con las demás instituciones sociales. Este conjunto constituye un sistema educacional real que lleva implícitos normas y valores a los que se van sometiendo gradualmente los individuos mediante la socialización metódica. Estas normas y valores son sociales, son obra de las generaciones anteriores.

El carácter de la socialización metódica como función social se explica por el hecho de que es absolutamente indispensable transmitir a las nuevas generaciones las normas, los valores, conocimientos y pautas de comportamiento colectivo que han sido creados y que son compartidos por la sociedad. Para Durkheim tal socialización reviste una importancia capital en la estabilidad y el progreso de la sociedad, en la medida en que implica volver social o moral al ser egoísta e instintivo (amoral) que es el individuo al nacer.

La educación, por otra parte, debe ser garantizada por el Estado a fin de que se transmitan a las nuevas generaciones los valores que lo sostienen. Estos valores generales y compartidos constituyen el rasgo homogéneo de la educación, y existe también un lado heterogéneo que se explica por la necesidad de la división del trabajo social: no todos los miembros del colectivo se educan de la misma manera, pues es necesario que exista diferenciación en la transmisión específica de conocimientos, habilidades y destrezas para cubrir las diversas tareas que exige la organización y sobrevivencia del conjunto social, al tiempo

que es necesaria la socialización de las normas éticas que rigen en cada profesión u oficio.

La función social educativa se realiza primordialmente en la escuela organizada como un sistema educativo público, es decir, garantizado por el Estado, órgano representante de la colectividad. El Estado al que alude Durkheim es el republicano representativo. Es el garante y promotor de la moral laica, de las normas y convenciones de la sociedad burguesa de fines del siglo XIX, de la Francia de la tercera República.

Filosofía de la praxis

La filosofía de la praxis fue desarrollada por Antonio Gramsci, estudioso social y luchador político italiano; su participación dirigente en el partido comunista y su oposición al fascismo condujo a la privación de su libertad durante el régimen de Mussolini. La mayoría de sus escritos datan de ese período, por lo que se les conoce como "Cuadernos de la Cárcel"; debido también a ello, sus concepciones y planteamientos acerca del papel político de la superestructura social no fueron ampliamente divulgados y estudiados sino hasta fines de los sesenta.

Gramsci estudia a la sociedad como una totalidad histórica y dialéctica y vincula orgánicamente a la relación social de producción con la acción política y el pensamiento o concepción del mundo de los hombres en un momento histórico. Los procesos económicos, políticos e ideológicos conforman una situación social dada, un "bloque histórico", como lo denomina Gramsci.

El bloque histórico es una unidad orgánica, necesaria, de la estructura o base económica de la sociedad y la

superestructura o esferas política e ideológica de la misma. Gramsci se opuso al mecanicismo economicista¹⁵ y concibió la relación de estos dos niveles como recíproca, dialéctica e histórica. La política y la ideología son momentos objetivos determinantes para un cambio en la estructura,¹⁶ puesto que en ellas se realizan tanto la formación de la conciencia como la praxis política y la lucha por la hegemonía.

La hegemonía implica dirección política y cultural, es decir, es una cuestión de Estado. Para Gramsci el Estado no se restringe al gobierno (sociedad política) sino que incluye instituciones y organizaciones particulares (sociedad civil) donde se trabaja para la hegemonía y el consenso; el Estado sería producto de un equilibrio entre la sociedad política (coerción) y la sociedad civil (consenso).¹⁷

El esfuerzo de la formación e instrucción del hombre es

¹⁵ "La pretensión (presentada como postulado esencial del materialismo histórico) de presentar y exponer toda fluctuación de la política y de la ideología como una expresión inmediata de la estructura, debe ser combatida teóricamente como un infantilismo primitivo, y prácticamente debe ser combatida con el testimonio auténtico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas...". A. Gramsci "Algunos problemas para el estudio de la filosofía de la praxis", en : Francois Ricci (comp.), Gramsci dans le texte, Paris, Ed. Sociales, 1977, p. 278

¹⁶ "(...) Hay que persuadirse de que no sólo es 'objetivo' y necesario un cierto instrumento, sino también una cierta educación, una cierta forma de convivencia, etc...", A. Gramsci y Mario Manacorda, op. cit., p. 163

¹⁷ "Este estudio lleva también ciertas determinaciones del concepto de Estado normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la sociedad política y la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)...", op. cit., p. 46

expresión de la voluntad de sujetos actuantes en las organizaciones e instituciones de la sociedad civil. Por ello, la educación es una cuestión de Estado (y no sólo de gobierno), e implica acciones políticas para el establecimiento de la hegemonía.

Estas acciones políticas no se realizan de manera espontánea y natural y tampoco son un mero efecto de la relación social de producción. Son producto de un trabajo especializado en la generación del consenso que realiza una categoría social específica de hombres cuya función es la dirección y cohesión política y cultural: los intelectuales. Estos no constituyen una clase social ni una categoría profesional autónoma de los intereses diversos de las clases sociales existentes; trabajan siempre unidos a tales o cuales intereses, y su actividad, si es orgánica (es decir, si corresponde al bloque histórico dominante) promueve la estabilidad social y el equilibrio estatal a través de las ideas, programas institucionales, normas organizativas y pautas culturales del Estado.

Los intelectuales se forman en diversas instituciones de la sociedad civil. Una de ellas es la escuela, en la cual Gramsci vio un problema de carácter técnico-político al señalar su desvinculación de la vida: los programas escolares no reflejan las relaciones sociales y la cultura de los alumnos; la enseñanza se organiza en el papel, en grados de educabilidad alejados de la experiencia y la vida del alumnado, y en este sentido, es una escuela retórica: le falta la base material de lo cierto.

Esa crítica a la escuela se vincula con su preocupación por elucidar un nuevo contenido cultural acorde a la moderna

organización del trabajo industrial que, indudablemente, genera un nuevo tipo de trabajador (se refiere Gramsci a la implantación de la producción en serie instaurada en la industria automotriz por Henry Ford).

Los nuevos métodos de organización del trabajo inciden sobre las formas de ser, de sentir y de pensar de los trabajadores. Las escuelas técnicas (profesionales) sustituyen a la vieja escuela humanística. Esta acción real de los procesos de trabajo en la formación del hombre, lleva a Gramsci a plantear que en la sociedad moderna industrializada se requiere de un nuevo tipo de enseñanza cuyo objetivo sea la formación de un trabajador técnico- intelectual, productor- especialista-dirigente. Para ello propone la creación de una escuela unitaria que vincule el trabajo con la cultura y la teoría con la práctica a través de una metodología de la enseñanza fundada en el conformismo dinámico y el desarrollo de la creatividad.¹⁸

Gramsci no contempló a la escuela unitaria como un efecto del industrialismo. La moderna industria lleva a la maquinización y obnubila la inteligencia del trabajador. Este hecho compromete a la acción cultural y educativa: ¿Cómo formar al nuevo trabajador? es la pregunta que se hace Gramsci.

Lejos de quedarse en la mera reprobación del embrutecimiento del trabajador por las nuevas condiciones de explotación a las

¹⁸ De la crítica de Gramsci al espontaneísmo educativo y al activismo escolar, limitado a algunas élites, surge su planteamiento sobre la necesidad de ejercer en los educandos, sobre todo en la primera etapa de su formación, un autoridad consentida (conformismo dinámico) para propiciar la disciplina necesaria para una segunda etapa, que se inicia con la pubertad, etapa creativa fundada en una "personalidad autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea...", op.cit., p. 124

que lo somete la industria moderna, se interesa por la superación de tal condición atendiendo al hecho de que es en la escuela donde han de formarse no hombres máquinas, sino hombres técnicos-intelectuales.

La resolución de la disyuntiva hombres-máquinas o técnicos-intelectuales es una resolución política que involucra la acción de sujetos con voluntad, es decir, no obedece a ninguna ley mecánica de causa-efecto sino a la responsabilidad y a la conciencia del individuo y de la sociedad.

La escuela es un espacio político de acción formativa-cultural donde se presentan oposiciones y confrontaciones a nivel de contenidos, de métodos de enseñanza, de proyectos de formación de docentes, es decir, una lucha por la hegemonía de proyectos educativos. A la organización programática de los contenidos de la enseñanza, a los métodos de impartición de tales contenidos, a la relación docentes-discentes, subyace un plan o proyecto político-educativo de formación del hombre hegemónico en cada situación histórica-social concreta.

Uno de los aspectos más importantes del planteamiento gramsciano es haber enfatizado y desarrollado con gran profundidad la importancia de la voluntad y de la **praxis** política de los individuos en los procesos educativos, y en haberle otorgado a estos procesos una misión política esencial: la formación de la conciencia, necesaria para superar las contradicciones estructurales del capitalismo moderno.

Teoría estructural-funcionalista

La teoría estructural-funcionalista de la educación se desarrolla

en los Estados Unidos aproximadamente a partir de la década de los treinta de este siglo.

Aparte del enfoque funcional retomado de Durkheim y de la antropología (Radcliffe-Brown y Malinowski), el estructural-funcionalismo va a fincar algunas de sus nociones teóricas, tales como la construcción racional de tipos ideales y el sentido de la acción social por el binomio medios-fines, en la interpretación comprensiva de la sociología desarrollada por Max Weber a fines del siglo XIX.¹⁹

El creador e impulsor de esta escuela sociológica es Talcott Parsons, quien intentó establecer una sistemática de análisis de la estructura social en su teoría general de la acción e interacción sociales. Consideró a la sociedad como un sistema estructurado compuesto por cuatro subsistemas de funciones y acciones sociales: 1) social (de integración del individuo a la sociedad), 2) cultural (de control y gobierno de las normas sociales), 3) de personalidad (acción del individuo al alcance de metas), 4) organismo conductual (de adaptación al medio social). Estos cuatro subsistemas conforman el sistema general

¹⁹ Para Weber "(...) Debe entenderse por sociología (...) una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por 'acción' debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La 'acción social', por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo". En este sentido, la acción social es una conducta voluntaria que se realiza mediante la relación entre medios racionales para el logro de fines racionales. La racionalidad se establece a través de la orientación del actor (individuo) en una determinada situación. Vid. Max Weber, Economía y Sociedad, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 3a. reimp. 1977, p. 5.

de acción e interacción social.

Las interrelaciones entre esos cuatro sistemas se explican tanto por el fenómeno de interpenetración, que se refiere a la interiorización de objetos sociales y normas culturales en la personalidad del individuo, como por la institucionalización de las estructuras constitutivas de los sistemas sociales.²⁰

Para analizar el funcionamiento del sistema de acción social, Parsons destacó la necesidad de realizar estudios empíricos estadísticos de los roles (papeles) y status (posiciones) de los actores (los individuos). Estos, al interiorizarse e institucionalizarse, conforman la estructura y la importancia funcional del sistema. Así se definen, también, las pautas culturales de conducta apropiada (racional) de personas que realizan diversos roles en los status correspondientes.

A partir de estas pautas culturales que muestran el comportamiento "ideal" o típico de los sistemas sociales y de la estructuración de éstos mediante roles y status, Parsons va a desarrollar su explicación de las funciones sociales de la educación, particularmente de la escuela considerada como un sistema social estructurado.

La estructura escolar cumple dos funciones primarias en la sociedad: la socialización y la asignación de roles y status futuros. En cuanto a la primera, Parsons retoma el sentido de adaptación e integración que le daba Durkheim, ya que ésta se refiere al desarrollo en los individuos de valores, compromisos

²⁰ Talcott Parsons, El sistema de las sociedades modernas, México, Edit. Trillas, 1974.

y capacidades que son prerequisites esenciales para el cumplimiento de sus roles futuros. La función de asignación, por otra parte, se relaciona con criterios homogéneos de cumplimiento de logros que son establecidos en el sistema escolar para seleccionar y clasificar a los individuos, según sus resultados escolares, en determinado status social y estrato ocupacional. Esta selección se inicia en la escuela primaria y se continúa hasta el fin de la carrera escolar, con la obtención de un certificado profesional.

La estructura escolar es el primer agente de asignación de status en la medida en que, según explica Parsons, aunque el adscrito (el familiar) es un antecedente importante para la adquisición de otros, es la escuela la que organiza, regula y controla la normatividad y los compromisos, en suma, las pautas culturales de interiorización e institucionalización del acceso de los individuos a determinadas posiciones sociales: igualación inicial de los alumnos (por edad y por status familiar), implantación de tareas comunes, evaluación sistemática de los logros de los estudiantes.²¹

Las funciones sociales de la estructura escolar se cumplen en el sistema general de interacción a través de la "igualdad de oportunidades" de acceso a la escuela y de la cobertura de la demanda total de acceso, garantizadas legalmente en las sociedades modernas, donde se ha presentado una revolución educativa cuya importancia se parangona a la de las revoluciones

²¹ Talcott Parsons, El sistema escolar como una estructura social, México, Universidad Pedagógica Nacional.

política francesa e industrial inglesa de los siglos XVIII y XIX.²²

En su opinión, el modernismo contemporáneo (el de la sociedad estadounidense de la posguerra), alentado por la "revolución educativa", se volverá más democrático en la medida en que se vaya estructurando una nueva sociedad dirigente conformada por los egresados de las universidades, individuos que han logrado adquirir conocimientos y habilidades para ejercer roles y status de directivos. El sustento de esto es la igualdad de oportunidades inicial y la realización diferencial de logros escolares.

Relacionado con lo anterior, Parsons desarrolló el concepto de movilidad social ascendente para explicar la mejora progresiva de status de los individuos a medida que se garantiza la oportunidad de ingresar a las instituciones escolares y de realizar en ellas un esfuerzo por colocarse en una mejor posición social.²³

La movilidad social ascendente no supone un proceso de igualación social puesto que la realización diferencial de logros escolares va colocando a los individuos en diferentes posiciones

²² T. Parsons, El sistema de las sociedades modernas, Cap. 6 "La nueva sociedad dirigente"

²³ La teoría del capital humano que se desarrolló en los Estados Unidos en la década de los cincuenta se emparenta con la idea parsoniana de la igualdad de oportunidades de acceso a las instituciones escolares, al postular que la educación es una inversión que repercute, individual y socialmente, en la formación y acumulación de capital humano (individuos capacitados y calificados técnicamente). Se considera que la inversión en este tipo de capital realizada por individuos, empresas y gobierno genera una mayor productividad del trabajo, que propicia el progreso económico de la sociedad y el ascenso social de los individuos (la movilidad social).

sociales. La estructura escolar garantiza la igualdad inicial, pero es responsabilidad del individuo cumplir con las tareas y los compromisos señalados por la escuela. La adquisición de su **status** depende de su capacidad de competir, del esfuerzo desplegado, de sus méritos, y en este tenor, la diferencia de las realizaciones de cada individuo hará que éste adquiera tal o cual posición en la estratificación social y ocupacional prevaeciente en el sistema general de interacción. Así, la desigualdad social viene siendo un efecto del desempeño escolar particular de los individuos.

Los planteamientos de Parsons sugirieron una serie de investigaciones empíricas, de "casos", de la educación estadounidense acerca de la correlación entre escolaridad y movilidad ocupacional y de la desigualdad de oportunidades educativas en relación a la raza, la religión y el origen nacional.²⁴

La preeminencia de la investigación empírica volvió hegemónica la idea de que la ciencia social, para ser ciencia, debía expresar verdades basadas en datos. La cuantificación sobre los fenómenos sociales para dar cuenta de su "veracidad" se volvió requisito indispensable, a tal grado que dejó completamente de lado la "cualidad de la cosa", es decir, los fundamentos teóricos de interpretación.²⁵

²⁴ Cf. J. Karabel y A.H. Halsey, "La investigación educativa: una revisión e interpretación", en: Poder e ideología en educación, [1976] Traduc. Jorge G. Vatalas, México, Universidad Pedagógica Nacional, s.f.

²⁵ "[...] La investigación social empírica se convierte ella misma en una ideología en cuanto asienta como absoluto la opinión pública; a ello induce un concepto nominalista e irreflexivo de la verdad, que desliza la voluntad de tous so capa de verdad a

Para la investigación social empírica, lo importante no es la explicación de los fenómenos sociales, sino la localización de las disfunciones institucionales que el cambio social genera, con el fin práctico de reformarlas, es decir, de "ajustar" su funcionamiento.

Teoría reproductivista

Esta corriente de pensamiento se desarrolla en Europa, particularmente en Francia, en la década de los sesenta en contraposición a los planteamientos sociológicos estructural-funcionalistas. Su rasgo distintivo es el desarrollo del concepto de la reproducción ideológica como papel fundamental de la educación en la sociedad.

Los principales exponentes de esta corriente de pensamiento son Louis Althusser, Charles Baudelot y Roger Establet, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron²⁶. A pesar de los diferentes matices de sus explicaciones estos autores tienen en común el enfocar su atención en la reproducción ideológica y en considerar a la institución escolar como un aspecto social imbricado en las contradicciones propias de la relación social de producción capitalista (base o estructura económica de la sociedad).

La relación entre la base económica y las esferas política,

secas, porque no cabría descubrir ninguna otra; y esta tendencia se encuentra extraordinariamente marcada, sobre todo, en la investigación social empírica norteamericana...". T. W. Adorno y M. Horkheimer, op. cit.

²⁶ Louis Althusser, Ideología y aparatos ideológicos del Estado, México, Ed. Quinto Sol, 1970; Charles Baudelot y Roger Establet, La escuela capitalista, México, Edit. Siglo XXI, 1975; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Edit. Laia, 1977

jurídica e ideológica (superestructura) es directa y lineal: la primera determina las cualidades y el funcionamiento de las segundas. Esas instancias superestructurales son mecanismos, aparatos del Estado capitalista, cuyo papel es la reproducción ideológica, es decir, lograr el consentimiento y la legitimación social de la dominación de la clase capitalista. Entre ellas se encuentra, como una de las más importantes, la educación, en particular la institución escolar.

El fundamento de la sociedad lo constituyen las relaciones sociales de producción. En la sociedad capitalista estas relaciones se expresan y sintetizan en la contradicción existente entre el trabajo y el capital, entre la clase obrera y la clase capitalista. Según lo expresó Carlos Marx, el proceso más importante para la sobrevivencia de esa contradicción social es la reproducción ampliada del capital, proceso que implica tanto la reproducción material, es decir, de los medios de producción, como la social, o sea, la del obrero (representante del trabajo) y la del capitalista (representante del capital).²⁷

Los teóricos reproduccionistas parten de este planteamiento y acentúan que el proceso de reproducción de los trabajadores, tal y como es requerido por la sociedad capitalista moderna, contempla, además de los aspectos propiamente económicos (nivel de salarios, intensificación de jornadas laborales, etcétera), procesos vinculados a la ideología en donde la escuela va a jugar un papel muy importante.

En la sociedad capitalista, la escuela es, por fuerza,

²⁷ Carlos Marx, El Capital. Crítica de la Economía Política, T. I., México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1971, Cap. XXIII "La ley general de la acumulación capitalista", pp. 517-606

capitalista, puesto que si no lo fuera no sería posible la reproducción ideológica y la habilitación técnica de los trabajadores.

En las sociedades capitalistas contemporáneas, la escuela ha devenido la institución más importante para la reproducción ideológica: por un lado, la capacitación de la fuerza de trabajo se efectúa en las escuelas puesto que la relación maestro-aprendiz de oficios en los centros de trabajo se ha extinguido; por otro lado, en todo país que se reconozca como civilizado y moderno, los niños tienen el derecho y el deber de asistir a la escuela y aprender en ella su futura profesión u oficio, no existe otra vía certificada socialmente para hacerlo.

Cautivos en las escuelas los futuros trabajadores son ahí habilitados manual, intelectual e ideológicamente para asumir su posición futura en el mercado laboral capitalista. En este sentido, la institución escolar sirve, de manera preeminente, a la reproducción de los intereses de la clase económica y políticamente dominante: la burguesía, en la medida en que en la escuela se viven procesos cotidianos de validación y aprehensión de conocimientos, de maneras de ser y de comportamiento.

Esta tarea educativa que pareciera "normal y natural" es un mecanismo de reproducción ideológica. La explicación del funcionamiento de este mecanismo fue desarrollada por los teóricos reproduccionistas siguiendo vías diversas: la interpelación del sujeto [Althusser], la división material del sistema educativo en dos redes de escolarización: una para trabajadores técnicos manuales y otra para dirigentes

intelectuales (Baudelot y Establet), la violencia simbólica ejercida por un poder cultural arbitrario para la legitimación del capital cultural dominante (Bourdieu y Passeron).

No solamente en Francia se desarrollaron planteamientos y explicaciones reproduccionistas de la educación, también en los Estados Unidos e Inglaterra se realizaron, en la década de los setenta, investigaciones que criticaban a la teoría estructural-funcionalista e indagaban acerca del vínculo entre el poder económico y político con las formas de control y de comportamiento que se enseñan y aprenden en las instituciones escolares.²⁸

Uno de los aportes de la escuela reproduccionista fue el considerar a los procesos ideológicos como mecanismos activos de las instituciones, como la escuela, que enraizan en el proceder de los individuos de todas las clases sociales, reproduciendo así el dominio de la clase capitalista. Esos mecanismos constituyen maquinarias casi automáticas de control, asimilación y aceptación de valores y normas, establecidos y legitimados como generales en la sociedad, pero que son la expresión de la ideología y la cultura de la clase dominante.

Aunque en un principio la escuela reproduccionista se basa en algunos postulados de la teoría marxista, llega a desconocer el papel del sujeto en la historia y a invalidar la praxis política como un factor esencial en la transformación social. El

²⁸ Ejemplos de esas investigaciones son las de Samuel Bowles y Herbert Gintis, La instrucción escolar en la América capitalista (La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica), México, Ed. Siglo XXI, 1981, y la de Basil Bernstein, Class, codes and control, London, Routledge (and) K. Paul, 1974, 2 vols.

individuo en la reproducción es un sujeto sujetado, toda vez que se encuentra sometido y determinado por los artificios subrepticios de control y de poder establecidos en la sociedad. Las relaciones sociales están estructuradas y son estructurantes de un sistema mecánico; las relaciones sociales, y también la ideología, la escuela y las demás instituciones, pierden su carácter contradictorio e histórico.

La teoría reproducciónista suscitó reacciones críticas a sus postulados. Por un lado, surgió lo que se denominó "nueva" sociología de la educación que, en su afán de distinguirse de los "determinismos estructuralistas", preconizó la validez de la concepción comprensiva e interaccionista en los estudios educativos. Por otro lado, se desarrolló la teoría de la resistencia, que recuperando algunos de los aportes de Antonio Gramsci, rechazó la concepción mecánica de la escuela como capitalista y enfatizó el papel de la voluntad y de la praxis en los procesos escolares.

Teoría comprensiva-interpretativa

El enfoque comprensivo e interaccionista centra su atención en la investigación de las relaciones que se establecen en la escuela y en el salón de clases. Esta orientación "microsocial" llevó a los sociólogos ligados a la misma a considerar a su tendencia como una "nueva" sociología de la educación, tratando de diferenciarla radicalmente de la sociología "macrosocial", es decir, la que ubica el estudio de la educación en el contexto de la estructura social.

La concepción comprensiva, cuyos fundamentos se encuentran en la sociología de Max Weber, se refiere a la necesidad de investigar los fenómenos sociales a partir de la significación y valoración que los sujetos participantes atribuyen a los mismos. A partir de ello, se establece que los hechos sociales son conformados cotidianamente a través de procesos de interacción de significados que estructuran las acciones sociales de los individuos. De ahí que uno de los puntos clave de los estudios microsociales sea la interpretación de los significados, tal y como lo planteara Alfred Shütz, sociólogo austriaco cuya obra Fenomenología del mundo social intenta relacionar las nociones weberianas de las tipificaciones de la acción social con la filosofía fenomenológica de Husserl.²⁹

El eje central del planteamiento de Shütz es el análisis del mundo de la vida cotidiana, de la realidad de sentido común que cada individuo comparte con sus semejantes de una forma dada por supuesta; en su concepción, la primera tarea de las ciencias sociales es la indagación de los principios generales según los cuales el hombre organiza sus experiencias en la vida cotidiana.³⁰

Otra de las nociones básicas dentro de esta corriente es la del interaccionismo simbólico desarrollada por el psicólogo

²⁹Edmundo Husserl fue un filósofo alemán de principios de este siglo, que situó sus investigaciones en el campo de la fenomenología, intentando analizar y conocer la experiencia inmediata a través de los actos de la conciencia o "vivencias", precisando las formas en que esa experiencia se presenta al sujeto.

³⁰Cfr. R. Anzaldúa, G. Carranza, M.C. Jiménez, J. Peña y M. A. Sánchez, Antología del Seminario de Investigación Etnográfica, México, Universidad Pedagógica Nacional, Academia de Pedagogía, s/f

estadounidense George Mead, y que adquirió importancia en los años cincuenta. En su obra, Espíritu, persona y sociedad, Mead proporciona los planteamientos básicos para el estudio de la génesis del desarrollo de la personalidad, concibiendo a la sociedad como un factor determinante de la creación del yo y de la conducta del individuo. Confiere a la interacción "cara a cara" mediante la comunicación como lenguaje gestual (interacción simbólica) una importancia crucial para el desarrollo de la personalidad. En la interacción social de los individuos se presenta la expresión de actitudes emocionales mediante el lenguaje gestual que expresa ideas subyacentes de un individuo reconocidas por el otro: es un símbolo significativo que representa un cierto significado. Es mediante este proceso que se va estructurando la personalidad del individuo, quien va adoptando las actitudes de los otros individuos hacia él y de ellos entre sí e incorporando ese proceso como un todo a su experiencia individual.³¹

A partir de los planteamientos de Mead y de Shütz, P. Berger y T. Luckmann desarrollaron en los sesenta su teoría sociológica del conocimiento, partiendo del supuesto de que a través de una serie de procesos sociales un conjunto de conocimientos llega a quedar establecido como realidad. Este conocimiento será el conocimiento de sentido común, es decir, lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana.³² La vida cotidiana está conformada por los comportamientos que son interpretados por los

³¹Cfr. op.cit.

³²Peter Berger y Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1968

grupos sociales adjudicándoles determinados significados y valores, que orientan la conducta social y conforman el conocimiento de la realidad de un grupo determinado. Esta realidad está constituida por una serie de objetos que han sido designados de una forma particular por los otros antes de que el sujeto naciera, como el lenguaje, que al ser usado en la vida cotidiana le proporciona a los sujetos las objetivaciones indispensables para que la vida cotidiana adquiera significado.³³

Estas concepciones han constituido el marco teórico idóneo para el desarrollo de la investigación etnográfica en educación, dedicada a la observación y registro acucioso de las experiencias cotidianas en el aula y a la descripción de las relaciones educativas "cara a cara". La investigación etnográfica en la escuela alcanzó popularidad en los Estados Unidos e Inglaterra a fines de los sesenta como una alternativa a los "determinismos" macrosociales y a los métodos cuantitativos y experimentales aplicados a los problemas sociales.

Una de las principales críticas que ha enfrentado ese tipo de investigaciones es el de la explicación teórica- contextual de lo observado. Sus indagaciones sobre la vida cotidiana de tal o cual grupo escolar se quedan en un nivel descriptivo y poco generalizable, al obviar el papel de los procesos sociales generales como las contradicciones de la economía, la estructura de las clases sociales, la dominación política, etcétera, que enmarcan e inciden en las relaciones áulicas.³⁴

³³R. Anzaldúa, et. al. op.cit.

³⁴ "(...) Si el trabajo empírico se limita a la observación de la interacción dentro del salón de clases, puede no conseguir fijarse en el proceso por medio del cual el poder político y

Otro de los desarrollos importantes derivado de esta corriente comprensiva interpretativa es el de la "sociología del conocimiento educativo" o "sociología del currículum". Uno de sus principales exponentes es Michael Young, sociólogo inglés, que al analizar y criticar los límites de la sociología de la educación tradicional (funcionalista, marxista y weberiana), aboga porque la sociología de la educación se interese en la investigación de lo que para él ha sido un gran descuido: los métodos de organización, selección y evaluación del conocimiento escolar.³⁵

Señala como tarea central de esta sociología el estudio del currículum escolar, al que considera una construcción institucional e interaccional realizada en las escuelas y vinculada a una estructura social más amplia en la medida en que se relaciona con diversos intereses y valores. Propone la investigación empírica del desarrollo del currículum enfocando en particular la relación maestro-alumno. Esta relación en tanto realidad intersubjetiva cotidiana es un objeto de estudio de la sociología de la educación.

Por otra parte, una derivación más de la teoría comprensiva es el desarrollo de la investigación-acción y participativa, que considera que el propósito de la investigación es la búsqueda de

económico establece estrictos límites a lo que es 'negociable'. Los análisis dentro del salón de clases de la 'nueva' sociología de la educación no están, en suma, relacionados con la estructura social, y tienden, por consiguiente, a ignorar los apremios bajo los cuales operan los participantes humanos..." J. KARABEL y A.H. HALSEY, op. cit., p. 107

³⁵Michael Young, "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado", en: Monique Landesman (comp.), Currículum, racionalidad y conocimiento, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988

un conocimiento ligado a la realidad y a las acciones sociales y la optimización de la comunicación de los investigadores con los investigados. Se concibe a este tipo de investigación como una ciencia social aplicada cuyo objetivo es comprender las intenciones de la gente que actúa, conocer la forma en que interpreta sus estructuras sociales y desarrollar actividades comunes, tendientes al cambio social a través de sus organizaciones y de su concientización de la necesidad de actuar en la resolución de sus problemas.³⁶

La investigación-acción y participativa se desarrolló en los años setenta sobre todo en los países latinoamericanos donde diversas instituciones (organismos internacionales, iglesia, gobierno, organizaciones no gubernamentales) han financiado programas y proyectos de desarrollo de la comunidad para atender, las necesidades de capacitación y de educación de las poblaciones marginadas. Este tipo de investigación tuvo una especial incidencia en los programas de alfabetización de los adultos como una praxis educativa de concientización para la liberación mediante el aprendizaje con y de la realidad concreta, y uno de sus principales desarrollos teórico-prácticos se encuentra en el

³⁶"(...) las aplicaciones de la ciencia social van más allá de los límites tecnológicos provenientes de las ciencias naturales, en cuanto los modelos tecnológicos se orientan a la búsqueda de invariables (leyes naturales, mecanismos causales), etc.). (...) en general más son los problemas de factibilidad (inclusive en las ciencias naturales) que los de predicción: 'necesitamos una sociología moldeada no tanto en el paradigma de la ciencia natural, sino en la comprensión (Verstehen) de los significados, acuerdos y reglas sociales... implica una comunicación con los 'objetos' de investigación y no la simple observación o manipulación experimental de estos objetos...' (Himmelstrand, 1978, p. 167)" Anton De Shutter, Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, México, CREFAL, 1983, p. 174

método de la palabra liberadora de Paulo Freire. Aparte de esto, la investigación-acción se ha utilizado desde los ochenta para propiciar la reflexión de los maestros en torno a la comprensión y la mejora de su prácticas docentes.

Teoría de la resistencia y pedagogía crítica

Esta teoría se desarrolla principalmente en los Estados Unidos en la década de los setenta y uno de sus portavoces y crítico más connotados es Henry Giroux.³⁷

La teoría de la resistencia está muy ligada al enfoque interpretativo de los significados desarrollado por la "nueva" sociología de la educación y se preocupa por la observación y descripción de los procesos culturales que se desarrollan en el salón de clases. Recupera la concepción gramsciana de praxis política y cultural al concebir a las escuelas no sólo como espacios de reproducción sino también de resistencia cultural.

Las experiencias cotidianas en el salón de clases muestran, según esta teoría, que no es tan sencillo implantar la ideología dominante, pues en la interacción educativa están presentes también los significados propios de la cultura de los alumnos, lo que hace que se desencadenen mecanismos de resistencia a aquellos significados que la institución escolar erige como válidos, generales y universales.

³⁷ Henry A. Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en: Cuadernos Políticos, no. 44, julio-dic. 1985
"Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa", en: Patricia De Leonardo (antolog.), La nueva sociología de la educación, México, Ed. Caballito, SEP, 1986

Para la teoría de la resistencia es importante dejar de ver a las instituciones escolares como meros lugares de reproducción, "asilos" o "cárceles", y ubicarlas más concretamente como espacios de confrontación cultural que mantienen, también, una relación contradictoria con el dominio y el control impuesto en la sociedad.

Si bien el enfoque de la resistencia cultural supera el tajante estructuralismo reproductivista, su interés por registrar las formas de resistencia que surgen en el salón de clases condujo a una falta de atención en el contexto social y político general en que se inscriben tales resistencias. Los estudios realizados se limitaron a describir formas de resistencia en los que se creía ver la pugna entre los significados culturales, sin llegar a una elucidación de qué se puede considerar como una resistencia cultural en el contexto de la política global, del poder y de las formas de control institucional y social y qué alcances políticos tienen o pueden tener las resistencias culturales presentes en el aula.

Estas críticas a la teoría de la resistencia condujeron al desarrollo de una teoría más abarcativa de la educación, que busca vincular las estructuras de poder y control sociales con la acción de los participantes en los procesos escolares, teoría que ha recibido el nombre de Pedagogía crítica.

Los fundamentos teóricos de esta interpretación son: los aportes de Gramsci sobre la hegemonía y el papel de los intelectuales, las concepciones de Paulo Freire acerca de la acción educativa y cultural para la liberación humana, la crítica de la Escuela de Frankfurt a la racionalidad tecnocrática y las

nociones sociológicas del curriculum como un aspecto del poder económico, político e ideológico de la sociedad.

Esta vertiente de pensamiento, desarrollada en los Estados Unidos en la década de los ochenta por Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple, entre otros, intenta superar los determinismos estructurales y estructurantes de la teoría de la reproducción y las limitaciones de la teoría de la resistencia. Para ello propone vincular la teoría y la práctica educativas a través de una concepción marxista-culturalista y pragmatista, y de la construcción de nuevos conceptos y categorías que den cuenta de la relación escuela-sociedad y ofrezcan un nuevo lenguaje y alternativas de acción a los educadores (norteamericanos) que se traduzcan en la promoción de una reconstrucción social y política.³⁸

El interés fundamental de la pedagogía crítica es la conformación de una alternativa de trabajo educativo que cubija una praxis cultural democrática; en este sentido, se concibe a los profesores como intelectuales transformativos, cuya labor no debe limitarse a enseñar contenidos de asignaturas programadas en un curriculum, sino que deben convertirse en líderes morales,

³⁸ "(...) ¿Cómo pueden los educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? (...) ¿De qué modo les es dado a los enseñantes trabajar en apoyo de una pedagogía capaz de forjar colectivamente una cultura pública democrática? (...) ¿Cómo desarrollamos nosotros de hecho un discurso público que integre el lenguaje del poder y los fines con el lenguaje de la intimidad, de la amistad y de la solicitud? (...) Cuestiones como éstas son las que plantea la pedagogía crítica (...) cuestiones importantes y pertinentes para la condición humana, cuestiones formuladas como parte de un esfuerzo más general por la liberación humana (...)", Peter McLaren, "Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza", en: Henry A. Giroux, Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Ed, Paidós, 1990, p. 15

políticos y pedagógicos en el esfuerzo por transformar las condiciones de opresión reinantes.

La labor del profesor como intelectual transformativo se realiza mediante la práctica pedagógica, que es definida como un campo cultural donde se interconectan tanto el conocimiento, como el discurso del docente (el lenguaje que utiliza) y el poder. La práctica pedagógica es una práctica política que debe tomar en cuenta la experiencia de los estudiantes y desarrollar un discurso crítico, es decir, debe concebirse y convertirse en una relación educativa política de cultura y de experiencia, que conduzca a la formación de una conciencia democrática en los estudiantes.³⁹

Para que pueda propiciarse tal práctica pedagógica de los profesores como intelectuales transformativos, es menester superar la racionalidad instrumental que prevalece en la formación de los docentes⁴⁰ así como la desvalorización del trabajo del educador. Esto requiere del impulso de una concepción crítica de la formación docente que la contemple como una acción

³⁹ "Si los estudiantes han de desarrollar una conciencia política, deben empezar teniendo muy claro que la enseñanza escolar es un proceso político (...) porque está producida y situada en un conjunto de relaciones sociales y políticas del que no puede abstraerse (...) a los estudiantes se les ha de dar la doble oportunidad de comprender la naturaleza política del proceso de la enseñanza escolar y de utilizarla como un modelo microcósmico en el que aplicar su capacidad crítica y sus análisis, todo lo cual se demostrará beneficioso una vez que dejen la escuela y se integren en el conjunto de la sociedad...", op.cit., p. 97

⁴⁰ "Este tipo de racionalidad instrumental encuentra una de sus expresiones más poderosas en la formación de los futuros profesores (...) los programas para la formación de docentes en Estados Unidos han estado dominados (...) por una orientación conductista y por el énfasis en el dominio de áreas de asignaturas y de métodos de enseñanza.", op. cit., p. 173

vital para el desarrollo de una sociedad libre. Sólo así los profesores estarán en condiciones de desarrollar un discurso crítico y de instaurar en el aula una práctica pedagógica democrática.

Del anterior planteamiento se desprende que para la pedagogía crítica lo más importante es la relación pedagógica y la acción de los profesores en el marco de una praxis humana a partir de la resistencia crítica a prácticas dominantes y opresivas.

La pedagogía crítica atribuye a los sujetos inmersos en la relación educativa capacidad de resistir y voluntad de actuar; sin embargo, esta teoría no ha desarrollado aún cómo será posible pasar del deber ser al ser de esa praxis humana educativa, cómo los profesores se convertirán en intelectuales transformativos y cómo podrá instaurarse una relación educativa para la democracia en el contexto de la autoridad, del poder y del control sociales prevalecientes.

Sin duda, la pedagogía crítica es un aporte importante en cuanto a la potencialidad transformativa de la escuela y de la labor de los docentes; sobre todo resulta muy valiosa en el contexto norteamericano donde la población (trabajadora) está inmersa en el consumismo, en el utilitarismo de la técnica y en el confort individualista, donde la escuela pública ha sido fuertemente atacada por la razón instrumental del poder corporativo privado y donde el sueño de la democracia, tal cual la definía John Dewey, parece ser eso, una quimera.

La importancia de esta corriente de pensamiento reside en la construcción de una nueva teoría crítica humanista que

enfatisa el potencial transformador de la escuela y de la acción de los docentes, en el sentido de propiciar, desde una práctica pedagógica democrática, la liberación de la sociedad de la opresión existente.⁴¹

El desarrollo de la sociología de la educación como "campo" incluye a todas estas vertientes de pensamiento de la relación sociedad-educación. Sin embargo, su evidente falta de sistematicidad, el conflicto interpretativo que abriga; la vertiginosa especialización y fragmentación de los saberes sociales, aunada al inefable carácter político-ideológico de la investigación social, conducen a una ambigüedad y controversia acerca de su peculiaridad como "campo" y de los objetivos de sus indagaciones.

I.3 La sociología de la educación como un campo teórico

La notable fragmentación y especialización de los estudios de la sociedad ocurrida en este siglo, en lo económico, lo político, lo social, lo cultural, etcétera, ha llevado también a abrir la casilla de lo educativo.

⁴¹Como veremos en el capítulo IV, varias de las teorías sociológicas de la educación hasta aquí señaladas han sido soportes conceptuales de la investigación sociológica de la educación en México. Notablemente, en la década de los setenta, la teoría estructural funcionalista, combinada con las teorías del desarrollo y de la dependencia latinoamericana se convirtió en la interpretación dominante. Junto a ella se desarrollaron también estudios inspirados en los postulados de la teoría reproductivista; otros, retomaron varios aspectos de la corriente comprensiva-intepretativa, algunos de ellos se ligaron a la noción de marginación social.

El carácter y objetivos de la sociología de la educación, se han tornado cosa difícil de asir a causa del fraccionamiento en el análisis de la realidad educativa, que ha dado lugar a especialidades diversas muy cercanas a la sociología, como Economía de la educación, Antropología de la educación, Política y educación, junto a otras como la Psicología Educativa, la Administración Educativa y la tradicional Pedagogía.

Este cúmulo de disciplinas sociales abocadas al estudio de la educación ha conducido a plantear la existencia de un **campo educativo**, como la suma de enfoques y perspectivas particulares de cada una de ellas. De ahí se ha inferido que la educación es un **ciencia interdisciplinaria** y que las disciplinas que la conforman son **disciplinas educativas**. En este contexto, a la Sociología de la Educación se le atribuye una necesaria intervención en lo social y ¿qué es lo social?: Lo institucional en su concreción empírica, finalidad estrecha que contraviene a su complejo y rico desarrollo teórico señalado anteriormente.

El ubicar a la sociología de la educación como una ciencia educativa restringe sus objetivos, desaparece sus debates y borra su tradición como un rama o especialización de la sociología. De ahí la controversia de opiniones en cuanto a concebirla como una ciencia educativa o como una ciencia sociológica.

El clásico de la sociología de la educación, Emilio Durkheim, significó con ese término la posibilidad del desarrollo de un **saber sociológico específico** en ese campo, cuyo objetivo sería explicar los fines o funciones sociales de la educación.

Dicho saber y los hallazgos de la Psicología Social constituirían, en su opinión, la **Ciencia de la Educación**, cuya

necesidad fincó -desde la concepción positivista de la ciencia- en el carácter no científico de la Pedagogía, a la que definió como un conjunto de reflexiones teórico-prácticas ligadas a los resultados de la ciencia.

Tal aseveración fue motivo de múltiples debates acerca del carácter restringido que la concepción de Durkheim la otorgaba a la ciencia de la educación, además de que en el siglo XX no se operó ese desarrollo objetivo esperado por la racionalidad positivista como un ciencia epistemológica y metodológicamente integrada.

Lo que sí aconteció fue la aplicación de diversas ciencias sociales al estudio de la educación; se planteó entonces la existencia de las ciencias de la educación: Pedagogía, Sociología, Psicología, Historia, Geografía, Economía, Antropología, Filosofía, Administración, etcétera.⁴²

En cuanto a la naturaleza y finalidad de la Sociología de la Educación en ese conjunto de ciencias, se dio en los años de la posguerra, a raíz de la expansión mundial del empirismo y pragmatismo de la investigación social estadounidense, un fuerte debate entre ésta y el positivismo clásico.

Para algunos autores positivistas, en Estados Unidos la sociología de la educación se desarrolló, más bien, como una sociología escolar dedicada a diseñar reformas de los sistemas de enseñanza. Ese carácter pragmático y utilitario de sus estudios lo diferencia de las preocupaciones netamente científicas de explicar las funciones sociales de la educación.

⁴²Cf. Gastón Mialaret, Ciencias de la Educación, Barcelona, Ed. Oikos-Tau, 1977

sus formas de relaciones, sus vínculos con la estructura social, su realidad objetiva como hecho social.⁴³

Desde esa perspectiva, la índole y los objetivos de la sociología escolar empírica estadounidense son cualitativamente distintos a los de la sociología de la educación. Para diversos autores, ésta es un campo de estudio de la sociología con cuyos métodos se investigan científicamente los fenómenos de la educación, o bien, una sociología especial que provee un conocimiento científico de los procesos socio-educativos, o una rama sociológica que estudia las relaciones entre la educación y la sociedad, o bien, el estudio de las instituciones y de los aspectos sociales relacionados con la educación.⁴⁴

Sin embargo, la hegemonía mundial de la sociología y en general de la investigación social empírica estadounidense, ejercida a través de las acciones de diversos organismos internacionales, condujo, a mediados de los sesenta, a la expansión de una concepción "empírica-científica", consistente en considerar a la educación como una ciencia que conjuga los enfoques "modernos" de diversas disciplinas, entre las cuales se encuentra la sociología educativa, siendo su finalidad la elaboración de diagnósticos y el diseño de propuestas técnicas para la modernización, racionalización y planeación de los

⁴³Cf. Fernando de Azevedo, Sociología de la Educación, México, Ed. Fondo de Cultura Económica [1942], 14a. reimp. 1992

⁴⁴Cf. Fernando de Azevedo, op. cit.; Juan Carlos Agulla, Educación, Sociedad y Cambio Social, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973; P. W. Musgrave, Sociología de la Educación, Barcelona, Ed. Herder, 1982, S. De Coster y Hotyat, F., Sociología de la educación, Madrid, Ed. Guadarrama, 1975.

sistemas educativos.⁴⁵ El origen y el fin político de estos planteamientos es evidente. En México, como se verá en el capítulo III de este trabajo, ejercieron una fuerte influencia en el desarrollo de la investigación educativa a partir de los setenta, a cuyo abrigo creció la investigación sociológica de la educación.

La definición de la índole de las ciencias, más aún de las sociales, es atravesada en cada situación concreta por múltiples aspectos, epistemológicos, teóricos-metodológicos, históricos, económicos y políticos. En la sociología estos últimos son determinantes, en el sentido de que son parte esencial de su configuración y desarrollo.

La sociología no es sociológicamente comprensible sin sus debates, sus conflictos de interpretaciones sobre los diversos procesos y problemas de la sociedad, que surgen de los distintos intereses y posiciones sociales de los intelectuales que en ella participan. La sociología contiene, por así decirlo, la dialéctica de la sociedad en la que existe y a la que estudia.

El nudo de la controversia está siempre en lo que se considera ideológico y lo que es científico. Vale decir: no existe pureza científica que valga ante los apremios de la ideología por consensar las políticas. Como se ha visto, el criterio de la "cientificidad desinteresada" ha sido muy relativo en la definición certera de la sociología de la educación, lo que no obsta para considerar a la sociología educativa moderna, fundada en el empirismo, como una ideología que vincula sus

⁴⁵Cf. Ph. Coombs, La crisis mundial de la educación, Barcelona, Edit. Península, 1971

intereses a los de las clases y grupos hegemónicos en los ámbitos nacional e internacional, y que impone prácticas y modas al quehacer sociológico de la educación.

La educación es un proceso social sumamente vasto: interesa al individuo, a la familia, a la comunidad, al Estado, y se desarrolla en múltiples y variados espacios; es una especie de "microcosmos inconcebiblemente complejo", en cuyas acciones e interpretaciones interviene una multiplicidad de saberes y de intereses. Es un ámbito de confrontación de proyectos sobre la formación de los hombres y de las sociedades; su organización y su práctica pueden propender a la liberación y a la transformación, o al control y reproducción de lo establecido.

Quizá la pretensión de volver a la educación una ciencia provenga del interés de dirigirla hacia ciertas prácticas y expresiones, ciertos enfoques y saberes, puestos como válidos y verdaderos bajo el nombre de "científicos". Esto de alguna manera es o se llama positivismo.

Desde mi posición e intereses, en tanto que socióloga, considero que la definición del campo de la sociología de la educación puede intentarse desde una visión más amplia, no desprendiéndola de los problemas de la cultura, de la economía, de la política, de la ideología, que son también los de la sociología. En el apartado anterior [I.2] se pudo apreciar cómo este campo no es ajeno a las vicisitudes teóricas y metodológicas de la sociología, y la vastedad de enfoques e interpretaciones que lo han venido conformando. Desde esta característica de su devenir teórico, la sociología de la educación forma parte de la sociología, al igual que otras tantas

de sus especialidades (del trabajo, urbana, rural, etcétera.)

Ahora bien, para reconocer las peculiaridades de la configuración de la sociología de la educación en México, no basta con registrar los enfoques teóricos de sus estudios y sus confrontaciones. Estos tienen historia y se realizan en un contexto, razón por la cual en el siguiente capítulo se esbozan algunos de los aspectos históricos de la conformación de la sociología mexicana y de las formas específicas en que se ha ocupado de la educación.

CAPÍTULO II. SOCIOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. ESBOZO HISTÓRICO 1867-1970

En este capítulo expongo el proceso social histórico de la configuración de la sociología y de la sociología de la educación en México.

Puede decirse que el tema histórico, trascendental, del pensamiento social y sociológico mexicano ha sido el del desarrollo o modernización del país, es decir, el crecimiento económico y la superación de la pobreza. Desde diversas concepciones, posiciones políticas e interpretaciones teóricas, la sociología en México ha participado en los esfuerzos políticos y sociales para conseguir tal propósito. Uno de ellos ha sido el de la educación. De ahí que, si bien no propiamente como estudios sociológicos de la educación, los procesos educativos no hayan sido del todo ignorados por el pensamiento sociológico.

Por lo general, como a continuación lo veremos, las nociones de la sociología mexicana acerca de lo que es el desarrollo económico y social se ha alimentado del pensamiento y de los "modelos" de los países avanzados de Occidente. Esto no podría ser de otra manera: la sociología, en tanto disciplina científica que estudia a la sociedad, no es una invención mexicana, incluso, no es originaria de América. Su nacimiento se sitúa en el Occidente europeo.

La preocupación por comprender y explicar las relaciones sociales de los individuos se remonta a la antigüedad clásica. Los filósofos griegos reflexionaron acerca de los vínculos que

la virtud moral establecía entre los individuos y la polis. Platón y Aristóteles , por ejemplo, concibieron la existencia de una unión natural entre el individuo y la sociedad atribuyéndole a la racionalidad del alma humana la virtud de la justicia, principio fundante de la vida social.

A pesar de que el interés por la vida social del hombre es tan antiguo la ciencia sociológica sólo apareció hasta el siglo XIX como producto directo de la razón de la era moderna, es decir, de aquella que se vuelve necesaria para poder explicar los cambios profundos operados en las relaciones sociales de una sociedad feudal a una sociedad capitalista.

En el siglo XVIII el desarrollo de los métodos científicos y del pensamiento ilustrado propiciaron la aparición de una crítica radical a todos los fundamentos de la sociedad feudal; ésta fue calificada de irracional y contraria a los sentimientos de libertad, igualdad y fraternidad propios de la naturaleza humana. Los pensadores ilustrados concibieron la idea de la posibilidad y la necesidad de construir un orden social racional basado en el progreso intelectual del hombre.

En los albores del siglo XIX, como una reacción ante la radicalidad del pensamiento ilustrado que pretendía acabar de tajo con el anciano pasado feudal, y también como una necesidad de la clase burguesa de consensar la aceptación de los cambios operados en su favor y la necesidad de un orden social, se desarrolló un pensamiento sociológico que concibió a las instituciones sociales (la familia, la nación, el Estado) como organismos resultado de una larga y lenta evolución. Con esto se intentaba destacar que las sociedades y las instituciones no eran

producto de una acción racional deliberada sino de un proceso orgánico de evolución fundado en la herencia de valores, costumbres, formas de organización, etcétera, de las generaciones anteriores, herencia que habría que rescatar para propiciar la recuperación del orden.

Así, se pensaba que las "instituciones se hallan orgánicamente entretrejidas, de modo que el cambio o la reforma de una parte altera las complejas relaciones que mantienen la estabilidad de la sociedad como un todo. Las instituciones son medios positivos por los que se satisfacen las necesidades humanas básicas. Si se alteran o se dañan esos medios, el resultado será el sufrimiento o el desorden."⁴⁶

Estas ideas fueron el prelude de la sociología. A principios del siglo XIX, Saint-Simon estableció que la sociedad moderna, es decir, la naciente sociedad industrial, podía ser estudiada y comprendida por una ciencia a la cual le dio el nombre de **Fisiología Social**.

Para este pensador francés la sociedad debía concebirse como un cuerpo orgánico, similar al cuerpo humano y estudiarse como un verdadero ser animado, desde su nacimiento y en las diferentes etapas de su crecimiento. En este sentido, la Fisiología Social se encargaría de estudiar la historia de la especie humana y de las instituciones que han servido a su conservación y al mejoramiento de su salud general. La Fisiología Social "constituida por los hechos materiales que se derivan de la observación directa de la sociedad y una higiene que contenga los

⁴⁶ Irving Zeitlin, Ideología y Teoría Sociológica, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1986, p. 68

preceptos aplicables a estos hechos son las únicas bases positivas sobre las cuales se puede establecer el sistema de organización que reclama el estado actual de la civilización".⁴⁷

Los planteamientos de Saint-Simon se convirtieron en una fuente de la que abrevaron las diversas tendencias de interpretación sociológica de la era burguesa.⁴⁸ Augusto Comte retomó las ideas centrales de la Fisiología Social saint-simoniana, y le otorgó a esta ciencia positiva el nombre "oficial" de Sociología, asignándole el cometido de descubrir las leyes naturales del progreso y del mejoramiento social.

La máxima comtiana de "orden y progreso" condensó la idea de que el progreso social ocurrido en las instituciones sociales de su época requiere para su consolidación del establecimiento de un orden racional. Las revoluciones y luchas sociales en que se debate la sociedad europea conducen al estancamiento y al caos, por eso es necesario confiar a un ciencia positiva la tarea de descubrir y explicar las leyes naturales que rigen la estática y la dinámica sociales. La finalidad de este estudio científico es el de intervenir en el establecimiento de un orden social fundado en una moral colectiva positiva, científica y racional.

El positivismo comtiano tuvo la virtud de conjugar la necesidad de estabilidad social con el imperativo del cambio. Su idea de que para progresar es necesaria la paz social se convirtió en un eficaz ardid ideológico utilizado por la

⁴⁷ C.H. de Saint-Simon, La physiologie sociale, Oeuvres choisies. Introduction et notes de George Gurvitch, Presses Universitaires de France, 1965

⁴⁸ "...la herencia sociológica de Saint-Simon es de tal riqueza que en el siglo XIX todos los fundadores de la sociología la retomaron, utilizándola cada cual a su manera." Id. p. 42

burguesía para consolidar su hegemonía. La institucionalización del cambio en el marco del orden establecido y la idea de la necesaria instauración de una moral colectiva racional y científica para terminar con los disturbios sociales, fueron el fundamento normativo de las instituciones de la nueva era capitalista.

Comte pasó a la historia como el padre de la Sociología, pues hizo de su teoría positivista de la sociedad una doctrina, una religión: sus planteamientos fueron considerados por sus discípulos como los fundamentos científicos de esta disciplina. Es bajo la égida de Comte, que llega y se desarrolla en la segunda mitad del siglo XIX la Sociología en México.

II.1 La Sociología positivista en México

Más que como una ciencia o una profesión producto de estudios académicos, la sociología apareció en México como un pensamiento social que se encargó de dar cohesión ideológica a las élites surgidas del movimiento de Reforma y, a finales de siglo XIX, a la oligarquía dominante representada en la persona del dictador Porfirio Díaz.⁴⁹

La sociología positivista fue introducida en México por Pedro Contreras Elizalde y Gabino Barreda quienes fueron discípulos de Augusto Comte en Francia, y a su retorno a México

⁴⁹ "(...) La doctrina de Comte fue en México la justificación ideológica de la lucha de la burguesía mexicana contra el viejo orden clerical- militarista", Leopoldo Zea, El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1968

participaron como funcionarios del régimen liberal de Benito Juárez.

La instauración del positivismo en México fue obra, sobre todo, de Gabino Barreda, verdadero intelectual orgánico, que supo conciliar las ideas del liberalismo con las del positivismo para dar coherencia a acciones políticas, educativas y culturales, que volvieron hegemónico un tipo de pensamiento fincado en la necesidad del orden estatal e institucional como único medio para llevar a nuestro país a una etapa de progreso social.

"Libertad, orden y progreso" fue el telón de fondo para la creación en 1867 de la Escuela Nacional Preparatoria, institución cuyos contenidos y métodos fueron concebidos para formar una élite intelectual científica, ordenada, capaz de dirigir con ideas claras y objetivas el progreso de la nación. Se pensaba que con estos estudios se forjaría una mentalidad del mexicano opuesta a la improvisación y al desorden, a la violencia y al caos que, según el diagnóstico de los intelectuales positivistas, eran los males mayores que aquejaban a la sociedad mexicana. Así, la educación era un medio esencial para la reorganización social de México y para su paso a la etapa científica, tal como se establecía en el plan del progreso universal del positivismo comtiano.

En un principio, el positivismo adquirió un carácter revolucionario pues su lucha se dirigía en contra de la hegemonía conservadora del clero al cual se quería arrancar la supremacía en la educación llamada "moral". Para los positivistas la moral no tenía porqué estar unida a la religión sino a lo social: la formación de ciudadanos moralmente buenos debería ser una

atribución del Estado ejercida a través de la instrucción pública obligatoria; para Barreda, la instrucción obligatoria formaba parte de la estática social y era un medio para remediar los males que aquejaban a la sociedad mexicana. En la medida en que en la escuela se enseñara el método científico, ésta se convertiría en un lugar de demostración y prueba de todas las ideas y creencias y se desterrarían definitivamente las anticuadas formas de pensar irracionales, teológicas y metafísicas.⁵⁰

De la Reforma a la dictadura, el pensamiento positivista fue el dominante de la intelectualidad dirigente. Entre Gabino Barreda y Justo Sierra existe una concepción común de la sociedad basada en las ideas de Comte y de Spencer, y una interpretación de la sociedad mexicana fincada en esas ideas.

La sociedad es concebida como un organismo ordenado y en evolución, sujeto a las leyes del mundo orgánico, entre las que sobresale la ley de corte darviniano, que desarrolló Spencer, y que plantea la supervivencia social del más fuerte. Para arribar al progreso, es decir, a una etapa científica, la sociedad mexicana requiere de la instauración de un Estado fuerte que propicie la paz y el orden. Esta idea sirvió para legitimar el régimen porfirista, y para aplicar una serie de políticas en las que se cobijaba o apoyaba a los "fuertes", es decir, a las clases económica y políticamente dominantes, despreciando todos aquellos derechos, necesidades, costumbres y cultura de los "débiles", los

⁵⁰Cf. Leopoldo Zea, op. cit.

pobres, es decir, la gran mayoría de la población.⁵¹

Aunque la sociología no era estudiada como una disciplina académica, connotados intelectuales de la élite dirigente - los también llamados "científicos"- aludían a la importancia de una ciencia social cuyo cometido era ayudar a instaurar el orden y a superar las crisis sociales, sobre todo en la "caótica, desordenada y atrasada" sociedad mexicana:

Manuel Ramos, en su Estudio de las relaciones entre la sociología y la biología afirmaba la posibilidad de la existencia de una ciencia social que estudiara el nacimiento, desarrollo, estructura y funciones de la sociedad, tal como la biología lo hacía con los organismos vivos. Las investigaciones de la ciencia social servirían para mejorar el organismo social, por lo cual las acciones gubernamentales deberían apoyar su actuación en tales investigaciones, y las instituciones sociales deberían erigirse y funcionar en concordancia con el orden "natural" de la sobrevivencia del más fuerte, ley biológica válida para todo hombre.

Para Justo Sierra, por su parte, "la ciencia muestra a los hombres que el orden social no es distinto del de la naturaleza, que siendo la sociedad un organismo está sujeta a las leyes del

⁵¹"... en defensa de los intereses de los cuales son portavoz, nuestros futuros científicos aducirán en contra de los derechos de los pueblos de indios, con ideas de orden social, patria o progreso, el derecho de los despojadores de sus tierras. Los indios son seres inferiores, sin derechos, porque están incapacitados para sostenerlos (...) La tierra debe estar en manos de hombres que la hagan progresar, que la pueden explotar haciéndola producir riquezas (...) El progreso está por encima de cualquier otro sentimiento. Y esto es lo que no pueden entender los indios. Aman sus tierras y las reclaman, sin comprender que por obra del progreso estas tierras han pasado a manos del latifundista, que las explota en su propio beneficio, que resulta ser el beneficio de la patria." Ibid., p. 295

mundo orgánico". En tanto que Porfirio Parra, otro prestigioso funcionario, insistía en la importancia del positivismo como método educativo, no sólo para establecer el orden social, sino como un medio importante en la superación de los "defectos" de la raza mexicana o latina en general: "el positivismo tiene como misión formar hombres prácticos, realistas. De esta formación depende, por un lado, el orden social de México y, por otro, la supervivencia de México como nación; por un lado, hace posible la convivencia de los mexicanos y, por otro, hace de México un país respetable. De lo primero depende lo segundo; es decir, del orden social depende la fuerza de la nación mexicana, y de la educación de los mexicanos dependen ambas cosas".⁵²

Aunque el positivismo estuvo presente como ideología dominante no fue aplicado rigurosamente en los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que puede ser considerada como su producto más cercano. En los primeros años, no se incluía a la sociología como asignatura, en parte porque no existía un profesorado formado, y en parte, también, por la oposición de algunos intelectuales tanto liberales como conservadores que consideraban que el positivismo propiciaba la anulación de la libertad de conciencia individual en aras de un orden social.⁵³

⁵²Cf. William D. Raat. El positivismo durante el porfiriato (1876-1910). México, SEP/Setentas, 1975, pp. 239 y 349

⁵³"La Sociología no pudo figurar en el programa -dice Horacio Barreda-, y la Moral científica sólo pudo deslizarse abrigándose bajo el ala del curso de Lógica. Este mal fue algo inevitable. Al reformar la educación pública sobre bases positivistas, Gabino Barreda tuvo necesidad de un profesorado que no existía, siendo menester utilizar a aquellos profesores cuya formación se aproximase más al tipo de enseñanza positivista que se quería implantar..." Ibid., p. 203

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

La sociología apareció en el plan de estudios de la ENP hasta 1896 en el octavo y último semestre en forma de "Conferencias sobre sociología general con acento en el progresivo perfeccionamiento de los pueblos".⁵⁴ La cátedra estuvo a cargo del maestro Alberto Escobar de 1896 a 1908, para quien "la sociología es una ciencia que estudia las leyes o principios generales a que están sujetas las sociedades, en su organización, funcionamiento y evolución"⁵⁵

Por lo demás, dadas las restringidas estructura y cantidad de los estudios profesionales de aquella época, la Sociología fue enseñada y divulgada en cátedras aisladas de la carrera de Derecho; su carácter de asignatura ligada a la Jurisprudencia persistirá hasta bien entrado el siglo XX, aunque en 1902 fue incluida en el plan de estudios de la Normal para primaria elemental con el nombre de "Nociones de Sociología y Economía Política".

El pensamiento sociológico positivista fue el eje conceptual de la incipiente organización de la educación pública mexicana a mediados y fines del siglo XIX; podemos destacar, en este sentido, un nexo entre sociología y educación, pero considerando que en tanto la propia sociología no existía como una disciplina particular, no podemos hablar propiamente de una sociología de la educación.

El objetivo de los intelectuales positivistas, de los cuales ninguno era sociólogo, no fue el desarrollo teórico, metodológico

⁵⁴Cf. Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911, México, Ed. Porrúa, 1983, p. 442

⁵⁵Cf. Moisés González Navarro, Sociología e Historia en México, México, El Colegio de México, Jornadas 67, 1970, p. 34

e investigativo de la educación mexicana, más bien la teoría sociológica positivista les nutrió de ideas e interpretaciones para realizar acciones políticas y de organización de instituciones educativas.

La educación fue vista como una **necesidad social** para propiciar el orden y el progreso; el establecimiento de una educación científica se consideraba garante de la superación de la subjetividad clerical y metafísica, con lo cual se haría posible el arribo de nuestro país a la "civilización". El modelo a seguir eran las sociedades europeas, Francia en particular, de donde habían llegado las ideas de Augusto Comte y de Herbert Spencer.

II.2 La contrahegemonía al pensamiento positivista: el rescate de la mexicanidad

Puede considerarse que un síntoma de la crisis del régimen dictatorial de Díaz fueron las críticas a la validez de los planteamientos de los intelectuales positivistas o "científicos".

En la primera década del siglo XX la nueva generación de intelectuales liberales provenientes de los estratos medios urbanos criticaron acremente al positivismo, considerándola una filosofía oficial anacrónica y anárquica, contraria al movimiento filosófico contemporáneo y ajena a la realidad social del país y a la necesidad educativa de las nuevas generaciones.

Se cuestionó la clasificación comtiana de las ciencias impuesta en la ENP por no corresponder a las facultades de

aprendizaje de los jóvenes, así como por las imprecisiones que contenía el método "positivo" en cuanto a su utilidad para las ciencias humanas⁵⁶.

La crítica más sistemática y sustentada al pensamiento positivista fue realizada por el grupo de intelectuales reunido en el Ateneo de la Juventud, que fue fundado en 1909 y que tuvo entre sus miembros a José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, entre otros.

El Ateneo de la Juventud fue apoyado y financiado por algunos funcionarios liberales y "progresistas" del gobierno de Díaz, como Justo Sierra, Ezequiel Chávez y Pablo Macedo. Este hecho muestra que la unidad intelectual del grupo de los "científicos" se estaba rompiendo y que la hegemonía de la dictadura tocaba a su fin.

Los jóvenes que pertenecían al Ateneo eran filósofos humanistas y liberales. Su oposición al dominio del pensamiento positivista, al que consideraron ajeno a la espiritualidad y al sentimiento de libertad del pueblo mexicano, los llevó a proponer el rescate y desarrollo de "lo mexicano" y a la configuración de una filosofía nacionalista, fincada e imbricada en el pensamiento humanista universal.

José Vasconcelos en su ensayo "Don Gabino Barrera y las ideas contemporáneas", critica la ley de los tres estadios comtiana considerándola "un andamio metafísico metodológico que se había utilizado para describir diversas realidades", y se contrapone a esta teoría de evolución gradual afirmando la importancia de las teorías sobre lo propio y originario de cada

⁵⁶ Cf. E. Meneses Morales, op.cit.

pueblo.⁵⁷

Antonio Caso, por su parte, señalaba que, al dejar de lado la tradición del pensamiento religioso y liberal de los mexicanos, el positivismo se revelaba como una filosofía incompleta, razón por la cual el cometido de la nueva generación de intelectuales, a la que él pertenece, será el de desarrollar la conciencia nacional sobre la base de la espiritualidad de lo mexicano, es decir, sobre los principios de la religión cristiana y del pensamiento liberal.

Alfonso Reyes consideraba que la intelectualidad positivista había caído en una contradicción con su propia filosofía, pues si bien sustentaba la idea del progreso y evolución constante de las sociedades, se negaba a dar cabida a las ideas y tendencias contemporáneas del pensamiento. La escuela se había convertido en un lugar amurallado, donde no se estaba permitido acercarse a la vida. La empresa de conocer la actualidad de las ciencias, de la filosofía y de las humanidades se convertía en una atribución individual, lo que se contraponía con el derecho del pueblo mexicano a educarse⁵⁸.

El Ateneo de la Juventud se disolvió en 1913, pero dejó sembrada la semilla del nuevo tipo de pensamiento que sería el hegemónico al término de la lucha armada. Como sabemos, estos jóvenes intelectuales participaron como organizadores y promotores de acciones políticas, culturales y educativas para consensar y legitimar el poder y las instituciones de los grupos

⁵⁷William D. Raat, op. cit., p. 163

⁵⁸Alfonso Reyes, Universidad, Política y Pueblo, México, UNAM. 2a. ed. 1985, p. 109

hegemónicos surgidos del movimiento revolucionario de 1910.

Tocó a esos intelectuales la labor de configurar un pensamiento nacionalista de soporte y cohesión de las instituciones, y desarrollar el consenso en favor de la paz social.

Al término de la lucha armada se inició ~~el~~ proceso de la reconstrucción y consolidación del Estado. Se requería ante todo afianzar el poder político y dar fin a las asonadas. Era urgente controlar y centralizar el poder, por lo que la reorganización estatal posrevolucionaria emuló el carácter profundamente centralista del porfiriato. Sin embargo, el pensamiento social le dio otro sesgo: se planteó la prioridad de propiciar el sentimiento cívico de amor a la patria y del respeto a las instituciones.

Las instituciones surgidas de la revolución deberían estar al servicio de la resolución de los "grandes problemas nacionales", y se pensaba que uno de los principales era la diversidad étnica y cultural del pueblo mexicano, tal como lo afirmara Andrés Molina Enríquez en sus diversos estudios "sociológicos" sobre la raza.⁵⁹

La concepción organicista de la sociedad mexicana se iba matizando: existía un atraso cultural que, a pesar de ser producto de una evolución "natural", podría superarse mediante una labor social e institucional atinada. Era necesario un

⁵⁹ Andrés Molina Enríquez fue un prestigiado estudioso de los problemas nacionales, los que consideraba sociológicos o sociales. En sus escritos, no distinguía entre la disciplina sociológica y los problemas que abordaba, para él ambos eran sociológicos: la ciencia y los hechos sociales. Vid. Moisés González Navarro, op. cit.

esfuerzo organizado por sacar de su ignorancia a la mayoría de la población. La forja de la patria requería de otro tipo de hombres, que tendría que ser formado.

La acción educativa se volvía prioritaria. El fin social de la educación -crear un sentimiento y una conciencia nacional⁶⁰- sólo podría cumplirse si los proyectos y actividades específicas de las instituciones encargadas del ramo se fundaban en el hecho insoslayable de la diversidad racial y cultural. Esto requería emprender estudios serios, científicos, de las características peculiares de los grupos sociales que configuraban la sociedad mexicana.

Como consecuencia de esta necesidad, la investigación social adquirió cierta importancia. La antropología y la sociología, disciplinas aún en ciernes en México, se harán cargo del estudio monográfico de diversos grupos indígenas del país. También se realizarán algunos estudios de los problemas educativos desde un enfoque sociológico.

⁶⁰"Los presidentes a partir de Alvaro Obregón intentaron desarrollar y organizar México y englobaron a todas las fuerzas sociales, hablando de unidad nacional (...) En esta etapa de la Revolución Mexicana, los intelectuales tratan de hacer una obra organizada, modernizando la educación y la cultura en México. Vasconcelos concibe la educación como participación del pueblo y se empieza una gran campaña de alfabetización con la edición de libros populares (...) Los cambios revolucionarios hacen que se vuelvan los ojos a las tradiciones folklóricas y autóctonas del pueblo". Gabriel Careaga, Los intelectuales y la política en México, México, Ed. Extemporáneos, 1971, pp. 46, 50 y 51

II.3 La organización de la investigación social en torno al problema de la heterogeneidad étnica y cultural

La idea de modernización prevaleciente en los primeros años de este siglo tenía como modelo a los países industrializados, donde se edificaban grandes urbes que concentraban el humo de las chimeneas fabriles y el consumo de las masas. Este modelo contrastaba con el perfil rural, pueblerino, multiétnico y multicultural de nuestra sociedad. Se pensaba que este perfil evidenciaba nuestro atraso económico, social y cultural, además de que constituía un obstáculo para conseguir la estabilidad política y la consolidación de las instituciones del Estado.

El atraso económico se resolvería, pretendidamente, con el impulso a la industrialización y la creación de infraestructura, mientras el atraso social y cultural, sobre todo este último, se enfrentaría mediante la investigación de las características de vida de los diversos grupos étnicos, y una adecuación de la acción educativa a sus necesidades. Así, al crearse la Secretaría de Educación Pública, en 1921, José Vasconcelos, primer secretario del ramo, instauró las Misiones Culturales que, junto a la escuela rural mexicana, llevaron educación e instrucción a los grupos étnicos más apartados del país.

El problema de fondo era la explicación y configuración de un perfil propio de la raza mexicana. Se suponía que la "debilidad y sumisión" del indio y la "flojera y vagancia" del mestizo eran producto de una atrofia orgánica, natural, de nuestro pueblo. Por eso se concebía la existencia de un problema biopsicosocial de la raza mexicana: en un Congreso Pedagógico

realizado en la ciudad de México en 1917, el primer tema a tratar fue "La herencia psicológica normal y morbosa de las razas indígenas, criolla y mestiza y sus caracteres sociológicos".⁶¹

En el mismo sentido de considerar a la raza como un "problema", Julio S. Hernández en su obra La sociología mexicana y la educación nacional (1916) señalaba que el mestizaje indoeuropeo había resultado poco afortunado, pues había producido una raza híbrida llena de defectos, vicios y debilidades. Paulino Machorro Narváz en su obra La enseñanza en México (1916), también señalaba el problema de la diversidad étnica como causa de la falta de unidad nacional.

Estos planteamientos se hicieron presentes en el Segundo Congreso de Maestros, realizado en 1920 en la ciudad de México, cuyo dictamen sobre la orientación y reorganización de las escuelas normales de la República señalaba que el "programa educativo de las escuelas normales deberá tener la biología como base, la metodología como medio y la sociología como fin".⁶²

El estudio sistemático de las características de los grupos étnicos fue impulsado y realizado por el antropólogo Manuel Gamio. Formado en la escuela antropológica funcionalista norteamericana, consideró el problema indígena como una de las mayores preocupaciones de México y de América Latina, ante lo cual propuso el conocimiento científico de sus causas y los medios para resolverlo.

⁶¹Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934, México, Centro de Estudios Educativos, 1986, p. 190

⁶²Ibid., pp. 225, 231 y 286. Al señalarse a la sociología como fin debe entenderse lo social y no lo sociológico.

Una aportación de Gamio a la investigación en ciencias sociales en México fue que fijó la utilidad práctica de la misma: sostenía que a través de la investigación social se podrían superar paulatinamente las condiciones desfavorables de los grupos indígenas, toda vez que la persistencia de sus defectos obedecía a que las políticas sociales aplicadas no estaban fundadas en estudios sociales integrales acerca de sus problemas y necesidades.

La utilidad de la investigación social sería auxiliar de manera seria y efectiva a las acciones del gobierno en pro de la "sustitución de los factores desfavorables de la anormal evolución de los pueblos indoibéricos"⁶³. Ello requería de investigadores-realizadores que aún no estaban formados, razón por la cual Gamio señalaba que el país estaba urgido no solamente de esfuerzos alfabetizadores, sino, además, de escuelas de altos estudios.

Gamio se distinguió, también, por plantear como una necesidad de las ciencias sociales la interdisciplina: si las ciencias sociales estudian los problemas con miras a proponer soluciones (de ahí su carácter práctico) es preferible, para aportar las mejores, el esfuerzo investigativo conjunto de la sociología, la antropología, la psicología, la economía, la historia, etcétera⁶⁴. Los planteamientos de Gamio respecto a la importancia práctica de la investigación social constituyeron

⁶³Moisés González Navarro, op. cit., p. 63

⁶⁴"Los cultivadores de las ciencias sociales particulares (...) no deberían trabajar aisladamente, porque sus conclusiones son unilaterales, dado que todos los aspectos de la evolución de un grupo social son 'interdependientes e interfuncionales'", cit. en: Moisés González Navarro, op. cit., p. 64

un fundamento para la creación de instituciones destinadas a ese quehacer, como el Instituto de Investigaciones Sociales.

II.4 Creación del Instituto de Investigaciones Sociales

La década de los treinta es una época crítica tanto a nivel mundial (el derrumbe económico de 1929, el triunfo del fascismo y del nazismo en Europa occidental, el establecimiento del socialismo en los países del Este europeo, el ambiente de "entre-guerras") como a nivel nacional (levantamientos de obreros y campesinos, endeble equilibrio del poder político, desempleo, desnutrición, analfabetismo, etcétera). Se busca la explicación de estos problemas y la aportación de soluciones "científicas", por lo cual se considera necesaria la fundación de institutos y centros de investigación.

En 1930 se crea el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional de México, con el objetivo de "realizar el estudio científico de asuntos y problemas sociales, referentes de manera especial a México", según lo expresaba el entonces rector Ignacio García Téllez.⁶⁵

Sin embargo, ese objetivo no fue cumplido cabalmente durante los primeros diez años del Instituto, pues a pesar de que se

⁶⁵Cf. Ledda Arguedas y Aurora Loyo, "La institucionalización de la Sociología en México", en: L. Arguedas, et. al. Sociología y ciencia política en México, (un balance de veinticinco años), México, UNAM, 1979

creía en la relevancia de la investigación social no se lograba configurar una organización de las disciplinas, los temas, los problemas y los objetivos particulares de los estudios sociales.

Además, el Instituto no contaba con un número suficiente de investigadores formados: entre los fundadores y primeros colaboradores estaban, por ejemplo, Narciso Bassols y Lombardo Toledano, abogados de profesión e intelectuales orgánicos del régimen cardenista, interesados no tanto en investigar los problemas sociales sino en actuar directamente en las acciones políticas de reorganización y corporativización del Estado que se presenta en ese período.⁶⁶

Otro aspecto importante a señalar como obstáculo para la eficacia del Instituto y la consolidación de las ciencias sociales fueron las divergencias que existían en ese tiempo entre el gobierno y la Universidad; las luchas por la autonomía universitaria frente al gobierno, repercutían en la ausencia de coordinación de los estudios e investigaciones universitarios con las políticas que impulsaban las dependencias públicas.⁶⁷

⁶⁶Narciso Bassols fue designado por Cárdenas Secretario de Educación Pública, dando gran impulso a la llamada educación socialista y a la educación tecnológica; en esta época se crea el Instituto Politécnico Nacional. Lombardo Toledano fue el principal promotor de la fundación de la Confederación Mexicana de Trabajadores (CTM)

⁶⁷Mientras, los maestros solicitaban a los intelectuales les clarificaran los cometidos sociales de la educación "La Liga Nacional de Maestros pedía a los prominentes intelectuales Luis Cabrera, Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, que opinaran sobre los fines de la educación... pedían en concreto que se les dijera cuál era el nuevo concepto de sociedad y, de acuerdo con el Estado, cuáles eran las modificaciones sociales por las que debían trabajar ¿Democracia para ser gobernados por la sumisión a la jerarquía? ¿Desarrollo de la individualidad, desenvolvimiento de la igualdad? Si no se definían estos objetivos, la educación resultaría estéril". Ernesto Meneses Morales, op. cit., p. 589

Para el gobierno, la Universidad seguía siendo un espacio de formación de élites profesionales: médicos, abogados, etcétera, que no eran una prioridad de la política educativa, pues en ese entonces se pugnaba por organizar los estudios tecnológicos superiores dirigidos a una población más amplia, y formar los recursos humanos que necesitaba el país para el desarrollo de la industria.

En 1939 se reorganizó el Instituto bajo la dirección de Lucio Mendieta y Núñez, y se estableció un programa de sus actividades dividido en cinco secciones, donde aparecía la Sociología, entre áreas como Medicina Social, Ingeniería y Arquitectura sociales, Economía y Trabajo, y Biblioteca, Archivo y Relaciones Exteriores.⁶⁸

Lucio Mendieta y Núñez le dio gran importancia a la sociología y trató de precisar los alcances y los límites de su quehacer: "...en último análisis, corresponde al sociólogo el trabajo propiamente sociológico de integración, de síntesis, de interpretación y de generalización que haga posible la expresión política, actuante, de la ciencia; pero para que el trabajo del sociólogo sea válido, necesita descansar sobre datos que es imposible obtener sin el conocimiento científico y la técnica adecuadas; conocimiento y técnica que no se pueden aunar en una sola persona por sabia que se la suponga."⁶⁹

Otra labor importante de Mendieta y Núñez en favor de la sociología fue la creación de la *Revista Mexicana de Sociología*.

⁶⁸Lucio Mendieta y Núñez, Memoria del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1939-1951, México, Imprenta Universitaria, 1952, p. 6

⁶⁹Id., p. 7

primera publicación periódica del país especializada en temas concernientes a esta disciplina. Entre los principales colaboradores de la revista se encontraban Manuel Gamio, José Gaos, José Medina Echavarría, Luis Recaséns Siches, quienes promovieron ampliamente la investigación y la apertura de espacios institucionales para la difusión y desarrollo de las teorías sociológicas.

El tema fundamental de las investigaciones del Instituto fue el de la diversidad cultural y étnica de la población mexicana. Bajo el influjo de los planteamientos y de las investigaciones de Manuel Gamio, el Instituto se dio a la tarea de realizar una "Investigación biotipológica sobre las razas indígenas de México" ⁷⁰, cuyo resultado fue un compendio de estudios monográficos sobre las características de la vida social de los grupos étnicos.

La preponderancia de este tipo de investigaciones duró casi una década, como se puede deducir del índice de artículos publicados en la Revista Mexicana de Sociología de 1939 a 1951, presentado por Mendieta y Núñez en su obra ya citada: del tema de etnografía social se publicaron 27 artículos, mientras que de otros temas, como sociología de la educación se publicaron solamente cuatro (Ver cuadro Anexo I)

En lo que concierne a los artículos publicados sobre ese tema, sus títulos son demasiado dispares en cuanto a lo abordado: "Carácter de la educación entre los antiguos mexicanos"; "Algunos intereses comunes de la sociología y de la dirección educativa"; "Regionalismo e Internacionalismo en la Educación", y "Sociología

⁷⁰Id. p. 8

educacional peruana".⁷¹

Con ello se hacía evidente que la sociología de la educación no se había desarrollado como un campo de interés teórico y metodológico. Esto no podría ser de otro modo, ya que, antes de que se desarrollaran los diversos campos de los estudios sociológicos, era imprescindible que se consolidara la sociología tanto académica y profesionalmente, y por lo demás, la educación misma.

II.5 La instauración de la Sociología académica

En la década de los cuarenta la sociología no era todavía objeto de una carrera profesional, aunque se dieron pasos importantes que conducirán a su afianzamiento en el ámbito académico como lo fueron: la creación de la editorial Fondo de Cultura Económica en 1940, gracias a la cual fue posible conocer obras fundamentales de la sociología como las de Max Weber y Carlos Marx, y de El Colegio de México, en 1941, en donde se dio cabida a un Centro de Estudios Sociológicos y se fortalecieron las publicaciones de los estudios sociales.⁷²

También fue relevante la fundación, en 1949, de la Academia

⁷¹Cf. L. Mendieta y Núñez, *op. cit.*

⁷²Cf. Francisco Paoli Bolio (coord.), Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, 1990

Mexicana de Sociología y la realización de diversos Congresos Nacionales, organizados a principios de la década de los cincuenta por el Instituto de Investigaciones Sociales y la UNESCO, cuyo sentido fue inscribir a la "sociología mexicana" en el contexto del debate internacional y abrir un espacio para la reunión, el conocimiento y el intercambio de experiencias de investigadores sociales nacionales y extranjeros.⁷³

Este conjunto de actividades y de instituciones de divulgación de las ciencias sociales son los datos más cercanos a la creación en 1951 de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, que albergó a cuatro carreras profesionales: Ciencias Políticas y Administrativas, Ciencias Diplomáticas, Periodismo y Ciencias Sociales (Sociología, a partir del tercer plan de estudios, en 1967).

Varias razones justificaban la creación de estas nuevas carreras profesionales. La primera es su carácter más técnico que humanístico;⁷⁴ en segundo término, cada una de ellas contiene los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos que la hacen posible como disciplina.⁷⁵ Se pensaba, además, que la

⁷³Otro dato importante es el reconocimiento del sociólogo como profesional y de la Sociología como disciplina autónoma después de la Segunda Guerra Mundial. Vid. Raúl Benítez Z., Las ciencias sociales en México, México, CONACYT, COMECO, 1987

⁷⁴"(...) Colocar a la sociología en el casillero de las ciencias del espíritu, es reducirla a un trasnochado propósito metafísico y arrancarla (...) de las realidades humanas". Horacio Labastida, "Sobre la utilidad de las ciencias sociales", Revista Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM, ENCPS, Año III, enero-marzo 1957, No. 7, p. 40

⁷⁵"La utilidad de las ciencias sociales deriva de su propia categoría científica; pero esa misma utilidad hace que el sociólogo asuma una importante responsabilidad; la de enfrentar su realidad con una actitud rigurosamente científica(...)". art. cit., p. 41

sociedad mexicana requería de profesionistas capacitados en el análisis, comprensión y alternativas de resolución de los problemas sociales diversos del país, para lo cual era necesaria una formación no sólo reflexiva sino también práctica, una que no sólo nos condujera a la explicación sino también a la acción de solución.⁷⁶

Sin embargo, el supuesto carácter práctico de la sociología, no se reveló en la primacía de la enseñanza de metodologías empíricas. En sus planes de estudio prevaleció, más bien, el pensamiento sociológico europeo⁷⁷; teorías como las de E. Durkheim, G. Simmel y P. Sorokin fueron los abrevaderos de los primeros sociólogos profesionales en México.

En esta época (los cuarenta y los cincuenta) se consideraba que la sociedad mexicana estaba progresando gracias al desarrollo y consolidación de las instituciones públicas y a las políticas gubernamentales de impulso a la industrialización. Los problemas del atraso cultural de las etnias así como los educativos ya no eran considerados como problemas nacionales, sino como aspectos problemáticos de incumbencia de las instituciones.

Se había creado una nueva fisonomía social y cultural del país de la que los estudios sociológicos debían dar cuenta. Una obra ejemplar en este sentido fue la de José Iturriaga La

⁷⁶"La Escuela [de Ciencias Políticas y Sociales] tiene (...) que preocuparse no sólo por los problemas de la teoría social y política (...) sino por los problemas reales del México contemporáneo, su evolución posible y sus posibles soluciones". Pablo González Casanova, "La utilidad nacional de ciencias políticas y sociales", rev. cit., p. 1

⁷⁷El primer plan de estudios de la carrera de Sociología fue organizado a partir del que regía en la Ecole de Sciences Politiques et Sociales de la Universidad de Lovaina de Bélgica, Vid. L. Arguedas y A. Loyo, op. cit.

estructura social y cultural de México. Es una descripción detallada de los avances y de los problemas del desarrollo agrícola, industrial, educativo y cultural de nuestro país en la década de los cuarenta.

El punto de vista de Iturriaga es que la sociedad mexicana, sin perder sus valores, debe aprovechar los beneficios de la civilización. La civilización se refiere a las sociedades industrializadas, urbanas, que aprovechan los avances tecnológicos para darse una vida confortable, como sucede en los Estados Unidos. Desde esta óptica, Iturriaga presenta datos que nos comparan con el vecino país del norte para mostrar nuestros atrasos, pero, al mismo tiempo, nos compara con otros países centroamericanos para mostrar los logros de las políticas económicas y sociales del gobierno mexicano.

En relación al aspecto educativo, trata de demostrar los logros del gobierno de Miguel Alemán a través de datos procedentes de dependencias oficiales. Reconoce que los problemas más graves de la educación en México son el analfabetismo formal y el funcional y la deserción escolar, aunque no da alternativas puntuales para solucionarlos. Para Iturriaga, estos y otros problemas, como el problema campesino, son producto del atraso en nuestros niveles de civilización, y los progresos en la educación técnica y universitaria registrados hasta ese momento, dice, son aliento para seguir en el camino del desarrollo industrial, condición indispensable para construir una sociedad civilizada, urbana, moderna.⁷⁸

⁷⁸ José E. Iturriaga, La estructura social y cultural de México, México, Fondo de Cultura Económica, 1951

En este estudio sociológico la educación es uno más de los rubros que deben ser tomados en cuenta al hacer una revisión de los avances del "progreso" (es decir, de la industrialización) del país propiciados por las políticas oficiales.

La importancia de esta obra radica en que se pretende una mayor objetividad de la investigación al utilizar datos estadísticos para demostrar lo argumentado; sin embargo, tal objetividad se pierde a causa de la simbiosis evidente entre la ~~construcción teórica~~ del investigador y la ideología hegemónica oficial, en cuanto a la valoración positiva acrítica de las acciones gubernamentales, del "incesante" progreso del país y de las "bondades" del modelo de desarrollo industrial.

La sociología buscaba vías para participar de los proyectos oficiales: los futuros profesionistas podrían dedicarse al establecimiento de un lenguaje técnico que justificara las acciones gubernamentales, les diera coherencia y apariencia de "científicas": ésta podría ser, además, una forma de hacer de la sociología una ciencia "práctica"

En la década de los cincuenta, al abrigo de los esfuerzos industrializadores, se presentó un proceso de "modernización cultural". Las clases medias urbanas emergentes adoptaron y adaptaron ciertos rasgos del **american way of life**. El capital extranjero implantó sus fábricas y corporaciones dirigidas por sus **managers**; mientras la industria nacional y transnacional producían manufacturas a granel, el sector agrícola se estancaba y los campesinos iniciaban su migración a las ciudades y al vecino país del norte (mientras "problema indígena" seguía sin resolverse).

A esta fisonomía nueva del país, producto directo del modelo de desarrollo denominado "sustitución de importaciones", debería corresponderle un esfuerzo por superar los problemas educativos y de "atraso cultural". La modernización, así entendida, requería de hombres formados, socializados y preparados, para participar en nuevas tareas industriales, burocráticas y de servicios.

En 1953 se realizó el primer Congreso Nacional de Sociología de la Educación, "a fin de que el fenómeno educativo fuera estudiado desde el punto de vista sociológico y se lograra hacer de la educación un verdadero derecho social"⁷⁹

En dicho evento se abordaron orientaciones diversas de la sociología de la educación: desde las funciones sociales del sistema escolar hasta los problemas particulares de la educación en México, pasando por los fines universales de la educación, que en ese momento eran la democracia y la paz.⁸⁰

Las conclusiones y las alternativas emanadas del Congreso fueron las siguientes: a) elevar a la categoría de precepto constitucional el principio de considerar a la educación como derecho social. b) elevar a la categoría de precepto constitucional la obligación del Estado de proteger a la juventud y c) darle una orientación social a los programas educativos con el fin de promover el desarrollo integral del educando.

El tono de estas conclusiones evidencia, por un lado, que la problemática educativa no era un tema sistemático abordado por los sociólogos, que el sentido de esta incipiente preocupación

⁷⁹Instituto de Investigaciones Sociales, Estudios Sociológicos, (Sociología de la Educación). Cuarto Congreso Nacional de Sociología, México, UNAM, 1953, p. 19

⁸⁰Id.

de análisis era la reforma de las leyes, es decir, que seguía siendo de mucho peso la concepción de la Jurisprudencia sobre este aspecto, que se pensaba que la sociología podía sugerir alternativas y acciones a los proyectos educativos gubernamentales, y que el papel de la sociología de la educación era asumir, validar y propagar las ideas y programas educativos de los organismos internacionales, la UNESCO en particular.

El Congreso Nacional de Sociología de la Educación no tuvo el impacto de propiciar la consolidación de este campo específico de intervención de los sociólogos; esto fue así, en gran parte, porque la sociología académica era aún muy joven y no contaba con profesionistas suficientes; otro factor fue que los espacios institucionales para el cabal desarrollo de la disciplina eran todavía muy limitados y, por lo mismo, era imposible pensar en equipos de investigadores que analizaran de manera especializada los problemas sociales.

En este época, por lo demás, los estudios en sociología no lograban afianzarse como una necesidad social y se caracterizaban por ser demasiado teóricos y ajenos a las problemáticas de la sociedad mexicana.

Estas limitaciones fueron subsanándose paulatinamente a medida que se formaban los profesionistas y se abrían los ámbitos académicos de desarrollo de la disciplina. En 1957 se creó la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con sede en Chile, donde muchos de los egresados de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales estudiaron sus posgrados; al mismo tiempo, otros egresados tuvieron la oportunidad de estudiarlos en Europa y los Estados Unidos.

Estos profesionistas son los que, a su regreso, al integrarse a la docencia y a la investigación, construirán nuevos espacios de intervención académica y actualizarán los estudios profesionales a través de la incorporación de diferentes tendencias de explicación y análisis de los problemas sociales de México y de América Latina.

II.6 La Sociología del desarrollo y de la dependencia

Al término de la Segunda Guerra Mundial, la recién creada Organización de las Naciones Unidas promovió la expansión y afianzamiento de diversos organismos internacionales dedicados a la investigación social y al diseño de estrategias y programas en pro de la "paz y la prosperidad de las naciones". Uno de esos organismos fue la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) cuya función sería la de estudiar los problemas del desarrollo económico de la región.⁸¹

En el marco de la hegemonía mundial, económica y militar, de los Estados Unidos, de la "guerra fría", de la expansión internacional del capitalismo monopólico y del auge económico e industrial de algunos países latinoamericanos durante la década

⁸¹La noción de desarrollo económico relaciona el crecimiento económico con el cambio social y cultural, lo que significa el paso de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, paso que constituye un proceso compuesto por diversas etapas. Vid. Javier Elgueta, Las teorías del desarrollo social en América Latina. México, El Colegio de México, 1989

de los cincuenta, las concepciones desarrollistas de la CEPAL ejercieron gran influencia en los estudios sociológicos latinoamericanos. Los problemas sociales de la región fueron explicados como un efecto de estructuras económicas y culturales tradicionales, los cuales podrían atenderse mediante programas e investigaciones sobre planificación del desarrollo.⁸²

La planificación del desarrollo consistía en propiciar una transición racional y programada de una sociedad arcaica a una moderna, a través de políticas sociales y de desarrollo tecnológico sustentadas con "ayuda" internacional; el modelo a seguir era, por supuesto, el estadounidense.

Uno de los más connotados representantes de la sociología del desarrollo fue, sin duda, José Medina Echavarría, sociólogo español que fungió como primer director de la FLACSO y fue también funcionario de la CEPAL.⁸³

Inspirado en la teoría desarrollista y en el estructural-funcionalismo, Medina Echavarría promovió el análisis de las sociedades latinoamericanas a partir de la existencia de una "transformación histórica" de una civilización campesina (primitiva) a otra de base técnica-industrial (moderna). Esta transformación, según su criterio, se hacía evidente en el desarrollo económico que se presentaba en varios países, lo que

⁸²Tales investigaciones fueron emprendidas por el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, que fue creado en 1962, con sede en Santiago de Chile, bajo la égida de la CEPAL, y en el cual han participado economistas y sociólogos de América Latina. (Vid. ILPES, Discusiones sobre planificación, México, Ed. Siglo XXI, 18a. ed., 1990)

⁸³Vid. Adolfo Gurrieri. La obra de José Medina Echavarría, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1980

se consideraba como una muestra de la expansión incesante de la producción industrial.

El problema en los países latinoamericanos era la conducción planificada del tránsito de la sociedad arcaica a la moderna, a través de una acción técnica orientada a ese fin en diversos sectores de la sociedad, entre los cuales se incluía al sector educativo.

Medina Echavarría consideraba a la educación como una inversión necesaria para la formación de los cuadros técnicos que requería el avance tecnológico industrial. Traspolando los planteamientos de T. Parsons a las sociedades latinoamericanas, planteaba que la educación es un mecanismo de transformación social porque los sistemas educativos tienen como funciones la de seleccionar a los más talentosos, la de la movilidad social y la de promoción del ascenso social del individuo; asimismo, le señalaba a la educación un importante papel como instrumento de progreso técnico, al adaptar al individuo al avance tecnológico y al utilizar en sus métodos de enseñanza-aprendizaje las nuevas tecnologías.

A Medina Echavarría se debe también la promoción de la necesidad de la planeación educativa, que se desarrollará con fuerza en México en la década de los setenta, cuya pretensión será la de conducir "racionalmente" y con eficacia a los sistemas educativos hacia los logros de las metas u objetivos que le señalan las necesidades del desarrollo económico. Medina Echavarría dio, también, las pautas de interpretación teórica para explicar tales objetivos: señaló, basándose en la teoría de los tipos ideales de Max Weber, la importancia para los países

atrasados de contar con modelos de desarrollo a los cuales dirigirse, modelos provenientes de los países altamente industrializados.⁸⁴

Según Medina Echavarría, la teoría del desarrollo económico y de la planeación social debían ser el marco de investigaciones sociológicas empíricas que arrojaran los diagnósticos básicos para promover el desarrollo; por esta razón, en la FLACSO, de la cual fue director en el período 1957-1958, se ponía especial atención al estudio de la metodología empírica y se insistía en la investigación de la región latinoamericana. Esta política de estudios puede vincularse estrechamente con las pautas de la política expansionista de Estados Unidos hacia los países latinoamericanos, en el sentido de "modernizar" las formas de control del comercio y ampliar la masa de consumidores de sus productos, la afluencia de sus capitales y de las compañías transnacionales. Todo esto aunado a la necesidad de contar con intelectuales orgánicos preparados para establecer el consenso de esas políticas expansionistas.

En la década de los sesenta, la sociología del desarrollo o del cambio social emparentada con los postulados de la teoría estructural-funcionalista norteamericana se convirtió en la explicación hegemónica de la sociedad y de la educación de Latinoamérica. En nuestro país, sus planteamientos, si bien no encontraron mucho eco en el ámbito académico, fueron adoptados por el gobierno y condujeron a la instauración de diversos planes económicos y sociales, a través de los cuales se pretendía

⁸⁴José Medina Echavarría, Filosofía, educación y desarrollo, México, Ed. Siglo XXI, 1979 [1a. ed. 1967]

conducir a la sociedad mexicana a la civilización moderna, tipo Estados Unidos.

La teoría desarrollista fue acremente criticada a finales de los sesenta en el ámbito de la sociología académica. Los diagnósticos empíricos de este tipo de estudios sociológicos fueron puestos en tela de juicio ante las nuevas formas en que se manifestaba la pobreza de una gran parte de la población mexicana.

Como hemos visto, la teoría del desarrollo plantea que éste consiste en el cambio de una estructura social rural a una urbana. A mediados de los sesenta, se habían creado las grandes urbes de donde se suponía se irradiaba el progreso, pero éste no aparecía: persistía la pobreza del campesino a la par que los "polos de desarrollo", las ciudades, se convertían también en conglomerados de problemas sociales.

Ciudades como México, Guadalajara y Monterrey crecían estrepitosamente y con ellas los problemas urbanos: los cinturones de miseria, la falta de servicios públicos, la contaminación, la basura. Aunque la "sociedad normal", es decir, la llamada clase media, la comúnmente consumidora, se encontraba feliz de contar con las ventajas de las urbes: automóviles, supermercados, etcétera. La realidad es que se había configurado una especie de híbrido, un "gran rancho electrónico" de contrastes aterradores: "Marías" que vendían en las calles, "señoras" que se paseaban en su auto último modelo, para poner un ejemplo.⁸⁵

⁸⁵ "[...] El desarrollo es un banquete con escasos invitados, aunque sus resplandores engañen, y los platos principales estén reservados a las mandíbulas extranjeras", Eduardo Galeano, Las

El modelo de explicación de la sociología desarrollista se topó con esas contradicciones "irracionales" de las "modernas" sociedades subdesarrolladas, con las injusticias reproducidas cotidianamente a causa de la inefable producción de ganancias y concentración de riquezas y la racionalidad instrumental del modernismo. Así, los problemas de la sociedad mexicana exigían de los profesionistas la búsqueda de nuevas vetas de explicación y comprensión.

Se buscaba una nueva interpretación de la realidad de las sociedades latinoamericanas y de los problemas de su desarrollo. La respuesta fue la teoría de la dependencia estructural, impulsada también por la CEPAL, que enfatiza el carácter histórico del atraso de los pueblos latinoamericanos como un efecto de las relaciones de dominación internacionales.

El desarrollo económico alcanzado en algunos países de América Latina (como Argentina, Brasil y México) se explicó como un desarrollo dependiente, es decir, sujeto a las necesidades de reproducción del capitalismo a nivel mundial.

La situación estructural de dependencia se manifiesta en el papel de los países latinoamericanos en la división internacional del trabajo como proveedores de materias primas, manufacturas y mano de obra baratas. Dada esta circunstancia de dominio estructural, el desarrollo económico de estos países (periféricos) es dependiente, es decir, está sujeto a las condiciones de la economía de los países industrializados (metrópolis) de ahí que las pretensiones de alcanzarlos y ser como ellos, tal y como lo plantea la teoría desarrollista, sea

venas abiertas de América Latina, México, Ed. Siglo XXI, 1977

cuestionable.⁸⁶

La teoría de la dependencia tuvo mucho impacto en los estudios profesionales de sociología, en el sentido que propició un cuestionamiento sobre la formación profesional occidentalizada fincada en teorías y categorías extranjeras no acordes a la realidad social de nuestros países. Se planteó, así, la necesidad de comprenderla y explicarla a la luz de sus propias características y circunstancias históricas.⁸⁷

Con la teoría de la dependencia, la ciencia social avanzó en la caracterización de las realidades latinoamericanas, enfatizando las contradicciones económicas y sociales que enfrentan y la necesidad de conquistar su desarrollo autónomo a través de una transformación profunda de las relaciones de dominio nacionales e internacionales.

Por otra parte, en México la crisis social de la década de los sesenta (movilizaciones de maestros, de médicos, de ferrocarrileros, de burócratas, de estudiantes, y en lo externo, el recrudecimiento de la guerra fría, el triunfo de la revolución cubana, entre otros acontecimientos) propició un ambiente intelectual de cuestionamiento a las políticas gubernamentales

⁸⁶La teoría de la dependencia se desarrolla a mediados de los sesenta en Brasil y Chile. Sus principales representantes son F. Cardoso, E. Faletto, R. Mauro Marini, A. Gunder Frank, T. Dos Santos, A. Quijano. Vid. G. Boils Morales y A. Murga F. (comps.), Las ciencias sociales en América Latina, México, UNAM, 1979, y Vania Bambirra, Teoría de la dependencia: una anticrítica, México, Ed. Era, 1978

⁸⁷La teoría de la dependencia es un ajuste crítico de los sociólogos con los modelos teóricos en que se formaron y conduce a la revalorización de la dimensión política en la historia de los países latinoamericanos. Fernando H. Cardoso, Francisco C. Weffort, "Ciencia y conciencia social", en: G. Boils y A. Murga (comps.) op. cit., pp. 55-76

por considerarlas contrarias a los postulados de mejora social de la revolución mexicana y de la Constitución. Se inicia, así, la crítica profunda a la ideología oficial del "milagro mexicano".⁸⁸

En la sociología académica se dio un paso muy importante al plantearse la investigación de la problemática nacional desde un punto de vista crítico que la disociaba claramente de las concepciones oficiales, y la llevaba a buscar categorías y métodos para acercarse de manera más objetiva a los problemas nacionales, persistentes a pesar de los diversos sexenios de gobiernos "revolucionarios".

Esta vertiente de la sociología crítica académica se inaugura con la obra de Pablo González Casanova, La democracia en México, que ejemplifica una nueva forma de analizar la estructura política y social del país, más objetiva y rigurosa. Se busca superar el "colonialismo cultural" de los estudios sociológicos utilizando "categorías propias de los países subdesarrollados".⁸⁹

A mediados de los sesenta, diversas corrientes críticas de la sociología se incluyeron en los estudios profesionales: la

⁸⁸Cf. Manuel Villa Aguilera, Ideología oficial y sociología crítica en México: 1950-1970, México, UNAM, Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Latinoamericanos, serie Estudios 16, s.f.

⁸⁹ Pablo González Casanova, La democracia en México, México, Ed. Era, 1980. (1a. ed. 1965), p. 19. Se ha visto a esta obra como fundante de la Sociología académica en varios sentidos: por el desarrollo de la noción de estructura, porque demarca el espacio de competencia de la Sociología en relación a otras ciencias sociales, y porque proporciona un marco ético para su desarrollo profesional, en el que el compromiso político del sociólogo, más allá de sus preferencias teóricas, se sitúa en la nación. Cf. Fernando Castañeda, "La constitución de la sociología en México", en: F. Paoli Bolio, op. cit.

teoría de la dependencia, el marxismo y los estudios críticos sobre la estructura política y social del país.

Desde entonces, numerosos investigadores se dieron a la tarea de escudriñar los aspectos fundamentales de nuestra estructura social y política vinculados con las circunstancias históricas y económicas nacionales e internacionales.

Los aspectos estructurales de nuestra sociedad han sido estudiados de manera muy extensa y puntual, no así los superestructurales, en donde se ubica la educación. En un artículo publicado por el Instituto de Investigaciones Sociales en 1968 se señalaba que la prioridad de estudio eran los problemas económicos, políticos y sociales, y la educación no se contemplaba como uno de ellos, pues aparecía, como segunda prioridad, en el rubro de fomento de los servicios públicos que atendía problemas relacionados con el equipo escolar y cultural.⁹⁰

Aunado a lo anterior, es importante señalar que aunque la sociología nació como una profesión "práctica", el carácter crítico y el afán de objetividad de los estudios de la década de los sesenta, llevó a diferenciar claramente los espacios de la acción social y de las políticas públicas con los estrictamente académicos, y esto condujo a dos tipos de ejercicio de investigación social, la académica, cuyos proyectos revisten una autonomía relativa, en el sentido de que son producto de lo que los estudiosos consideran importante explicar e investigar; y

⁹⁰Leticia Ruiz de Chávez P. y Gitta Alonso Gómez, "Los problemas sociales que deben ser estudiados en México", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XXX, Vol. XXX, No. 2, abril-junio, 1968, I.I.S., UNAM

otra, ligada a las políticas gubernamentales y a diversas acciones institucionales.

Esta distancia entre la investigación sociológica académica y las necesidades de las políticas gubernamentales va a sufrir algunas modificaciones a partir de la década de los setenta, cuando la investigación en ciencias sociales adquirió "carta de ciudadanía" al ser considerada "oficialmente" como tal y susceptible de financiarse y regularse en sus programas investigativos.

II.7 La institucionalización de la investigación en ciencias sociales

En los años setenta se cimentó la base institucional del desarrollo de la investigación científica y tecnológica del país con la política de planificación estatal de este aspecto hasta entonces descuidado. La instauración de esa política obedeció a varios factores de orden internacional y nacional.

A nivel internacional se presentaban nuevas formas de subordinación de los países subdesarrollados en relación a los intereses de los consorcios internacionales, generadas por las modificaciones que el creciente uso de la tecnología estaba imprimiendo a los procesos productivos y de intercambio en los países desarrollados.

La ciencia y sus aplicaciones tecnológicas habían cobrado

desde la posguerra una importancia esencial para la reproducción capitalista en su fase monopólica, y este hecho iba imprimiendo modificaciones profundas en las relaciones sociales no sólo en el nivel de la organización de los procesos de trabajo y en las capacidades y habilidades de los trabajadores, sino en toda la organización social : la política, las instituciones (familia, escuela, iglesias, medios de comunicación) y en las formas de pensar al hombre, a la sociedad, al mundo y al universo.

En los países subdesarrollados, como el nuestro, la tecnología pasaba a ser un factor esencial de la siempre anhelada modernización. En los setenta, en el marco de lo que se llamó "Nuevo Orden Económico Internacional", se inició la instauración paulatina de la lógica de la competitividad internacional, a través de la apertura comercial, con énfasis en la transferencia de tecnología de los países avanzados.⁹¹

Se trataba de un nuevo modelo de desarrollo en el que se propendía a la ampliación del consumo de la tecnología moderna y de los productos resultantes de ella. Un punto esencial para ello era la promoción y adecuación nacional de la cultura científica y tecnológica mundial.

El desafío de los países dependientes, según los organismos

⁹¹El Nuevo Orden Económico Internacional fue una propuesta elaborada por los países del Tercer Mundo (subdesarrollados) para garantizar mejores condiciones de intercambio y cooperación con los países del "Norte" desarrollado. Se consideraba que este nuevo orden sería decisivo para lograr el desarrollo de los países pobres. En 1974 fue aprobada en la Asamblea de las Naciones Unidas la "Declaración sobre el establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional", en la que se reclamaba, entre otras medidas, la promoción de transferencia de tecnología a los países en vías de desarrollo. Vid., Heinz W. Arndt, Desarrollo económico. La historia de una idea, Argentina, Ed. Rei, 1992

internacionales, era conseguir el desarrollo a través del avance científico y tecnológico. Este debería formar parte de las políticas del Estado, por lo cual se recomendaba la creación de instituciones gubernamentales dirigidas a la organización y el financiamiento de la investigación científica y tecnológica. Estas recomendaciones formaron parte del Plan Regional de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo elaborado por la UNESCO en 1971.⁹²

En ese marco de reajustes y directrices de las relaciones internacionales, el gobierno mexicano configuró la política científica y tecnológica, a través de la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo encargado de la planeación, fomento, coordinación y financiamiento de proyectos de investigación científica y tecnológica que estuvieran vinculados a las prioridades del desarrollo económico y social del país.

El CONACYT convocó a algunos científicos e intelectuales a participar en la elaboración del Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología (1973), donde quedarían establecidas las directrices de la investigación científica y tecnológica del país.

Tal convocatoria era expresión de una recomposición de las formas de negociación política del gobierno, luego de que el autoritarismo y la represión de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971, así como el rechazo de la sociedad a la corrupción,

⁹²Cf. Alfredo Andrade C., "La institucionalización de las ciencias sociales y las políticas de desarrollo científico en México", en: Acta Sociológica, UNAM, FCPS, Año 1, Nueva Época, Oct- Dic. 1988, No. 2

al corporativismo y al caciquismo gubernamentales, le obligara a restablecer el consenso y la legitimidad social, sobre todo con la intelectualidad que se había erigido como un nuevo sujeto de concertación política. Aunado a este cambio en las formas de concertación política se presentó un proceso de tecnificación y expansión de la política social, que implicó el establecimiento de políticas sectoriales: de educación, de salud, de vivienda, etcétera, con lo cual se abrió paso a la racionalización técnica de la acción estatal.⁹³

Por otra parte, en los primeros años de esta década se presentó un crecimiento importante de instituciones formativas y de investigación en ciencias sociales. Desde la UNAM, bajo la rectoría de Pablo González Casanova, se configuró un proyecto de "nueva universidad", que propendía a la expansión de los servicios educativos de nivel medio-superior y superior, con la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades y de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, sobre la base de una formación interdisciplinaria que intentaba fusionar el aprendizaje de las ciencias exactas, los estudios tecnológicos y las ciencias sociales. Se pretendía acercar la universidad a la atención de las necesidades de la población lo cual llevaba implícita la integración de la teoría con la práctica y de la docencia con la investigación y el servicio.⁹⁴

En esta década, la sociología saltó los muros de Ciudad Universitaria y se expandió a las recién creadas Universidad

⁹³Fernando Castañeda, *op. cit.*, p. 427

⁹⁴Este proyecto de universidad fue modificado sustancialmente al renunciar Pablo González Casanova a la rectoría de la UNAM en 1972.

Autónoma Metropolitana y Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, así como al Colegio de México en el Centro de Estudios Sociológicos; también se abrieron los posgrados, y en algunas universidades del interior de la República se crearon carreras e institutos de investigación en Sociología.

En concordancia con los cambios de negociación política y el crecimiento que se estaba operando en la docencia e investigación en ciencias sociales, el CONACYT incluyó a esta área como parte de su política de desarrollo de la investigación científica y tecnológica, aunque para poner coto al carácter crítico de estas ciencias consideró a sus proyectos como estudios de **tecnología social**.⁹⁵

La concepción del CONACYT acerca de los fines de las ciencias sociales les otorga un carácter práctico en la solución de los problemas del "cambio social", a través de la gestión política-técnica de las fuerzas sociales: " (...) el ejercicio de la ciencia podrá contribuir a dar solución a problemas prácticos del cambio social (...) su contribución debe ser decisiva en el plano político, lo que será posible si logra producir formulaciones teóricas, interpretaciones y conocimientos que contribuyan a la generación y movilización de las diversas fuerzas sociales"⁹⁶

Para cumplir con tales propósitos, la investigación en ciencias sociales enfrentaba, según el diagnóstico del CONACYT,

⁹⁵Cf. Enrique Leff, "Dependencia científica- tecnológica y desarrollo económico", en: P. González Casanova y E. Florescano (coords.) México Hoy, México, Ed. Siglo XXI, 1979

⁹⁶CONACYT. Aportaciones de los comités de ciencias sociales para la formulación del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, México, CONACYT, 1976, pp. 21 y 23

diversos problemas: la dependencia de la investigación básica y aplicada nacional a la generada en el extranjero (Europa y Estados Unidos), lo cual llevaba a una ausencia de elaboración teórica propia para abordar y proponer soluciones a los obstáculos del desarrollo de la sociedad mexicana; la dependencia directa de la investigación social al financiamiento tanto del sector público como del privado, lo que inhibía la autonomía en la creación y orientación de los proyectos de investigación; y la notoria desarticulación, segmentación y cerrazón de las diversas disciplinas sociales, con la consiguiente ausencia de comprensión global de los problemas sociales, la dispersión y atomización de los conocimientos y de los investigadores y la falta de coordinación y comunicación institucional de los diversos centros públicos y particulares e institutos de educación superior donde se realiza la investigación social.⁹⁷

En pocas palabras, existía una clara ausencia de planeación de la investigación en ciencias sociales, lo que junto a la penuria de equipo y apoyo logístico para su ejercicio (bibliotecas, hemerotecas, archivos, acceso a centros de documentación, bancos de datos y escasez de personal técnico calificado) daban un panorama sombrío y caótico de este quehacer.

La inserción de las ciencias sociales en los programas de desarrollo científico del CONACYT condujo a la elaboración de estudios diagnósticos de la investigación social realizada en las instituciones de educación superior.

En 1977 se fundó el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C. (COMECOSO), una de cuyas primeras actividades fue la

⁹⁷Ibid.

elaboración de inventarios de los proyectos de investigación. "El COMECSO desde su fundación se planteó la necesidad de establecer un sistema que permitiese conocer lo que se hace en investigación científica. Desde 1978 se llevaron a cabo diversas actividades, como el Seminario 'El desarrollo institucional y problemas de las Ciencias Sociales en la República Mexicana', que se constituyó en el punto de partida de acciones orientadas a romper el aislamiento de la comunidad de centros que realizan investigación científica (...)"⁹⁸

Los diagnósticos realizados durante los setenta y ochenta nos indican que la investigación en ciencias sociales estaba apenas floreciendo y que su institucionalización era precaria; adolecía de una infraestructura adecuada y no contaba con lineamientos claros para su financiamiento, además de ser un quehacer sumamente concentrado en la ciudad de México.⁹⁹

Un obstáculo para el desarrollo y consolidación de la investigación en ciencias sociales ha sido que la política de presupuesto para el área ha obedecido a criterios restringidos de tecnología social.

De manera preponderante se ha caracterizado al investigador

⁹⁸Cf. Alfredo Andrade C., "art. cit." p. 75

⁹⁹En 1983, a petición del CONACYT, el COMECSO realizó una encuesta sobre los centros de investigación en ciencias sociales y humanidades del país. En esta encuesta se captaron alrededor de 390 centros de investigación, de los cuales el 42 % se fundaron a principios de la década de los ochenta. La mayoría de los centros, el 68 %, pertenecen a universidades e institutos de educación superior, y en cuanto a su ubicación regional se encontró que 180 centros (46 %) se situaban en la zona metropolitana y el 54% restante se distribuía entre todas las demás entidades federativas. Carlota Guzmán Gómez, Los proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades en México (1983-1984), México, UNAM, FCPyS, tesis de licenciatura, 1986, p. 50

social como un "experto" de la gestión del cambio social y como un "analista" al servicio del sector público. Estos papeles le fueron asignados a los profesionistas de este ramo desde la posguerra por organismos internacionales y por "técnicos sociales expertos" de Estados Unidos, como Paul Lazarsfeld, para quien la investigación social, además de emanciparse de la filosofía, debería ser realizada por especialistas de la "gestión racional" de la administración pública y de empresas privadas.¹⁰⁰

En México, esa idea tecnicista de la investigación social se expresa en el surgimiento de una especie *sui generis* de tecnocracia en donde participan economistas y sociólogos¹⁰¹, cuya misión es "tecnocratizar la ideología oficial", es decir, dotar a los grupos hegemónicos de explicaciones y herramientas discursivas para producir el consenso que requiere la gestión de las fuerzas sociales.

La "ingeniería social" o la "técnica de la gestión social" se ha legitimado como un conocimiento eficaz para la intervención en el cambio social. desde esta perspectiva el análisis crítico del significado profundo de este cambio para el país no cobra ninguna relevancia ni utilidad.

Lo anterior se imbrica con la dispersión y el aislamiento del quehacer sociológico, lo que produce un "ejercicio profesional subordinado, con muy poca posibilidad de reflexión

¹⁰⁰Michel Pollak, "Paul F. Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica", en: Varios, Materiales de Sociología crítica, Madrid, Ed. La Piqueta, 1986

¹⁰¹Cf. Víctor Alba, Las ideas sociales contemporáneas en México, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1960

propia, sistematización, difusión y evaluación del conocimiento"¹⁰².

Existe, además, una marcada estratificación social de la profesión, ejemplificada en tres tipos distintos de sociólogos: el tecnócrata-asesor, ligado fuertemente a los grupos de poder hegemónicos, el analista, que trabaja como empleado en dependencias del sector público y el académico, profesor e investigador de universidades e institutos de educación superior.

Entre estos tres tipos de sociólogos no existe vinculación alguna, y se podría decir que en ninguno de esos ámbitos ha logrado consolidarse la investigación sociológica como un espacio organizado con programas sustentables y relativamente autónomo, donde se aborde con originalidad y rigor el análisis de los problemas educativos de la sociedad mexicana contemporánea. El ámbito más cercano a esto es el académico, que se caracteriza por conflictos internos y el aislamiento interinstitucional además de que son pocos los profesionistas que tienen la posibilidad de dedicarse de lleno a la investigación, pues una parte considerable de su tiempo la absorbe el ejercicio de la docencia.

Desde mediados de los ochenta, la crisis económica, la política de topes salariales, de restricción del gasto social, de racionamiento de presupuestos para programas de investigación, la competencia por los "estímulos", etcétera, han inhibido la organización de un trabajo colectivo y colegiado, lo que se hizo evidente con el cambio de la política de becas del CONACYT, la supresión de plazas de ayudantes de investigador/docente en la

¹⁰²María de Ibarrola, " El papel de la docencia en la identidad del sociólogo", Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 135, año XXXV, enero-marzo, 1989, p. 22

UNAM, el control de la política sindical de los maestros de esa institución por las AAPAUNAM, etcétera. En este contexto, la creación de equipos sólidos y permanentes de investigación y la consolidación de comunidades científicas es uno de los desafíos de la sociología mexicana contemporánea, además del que se relaciona con su defensa misma como campo científico, luego de que por efectos de la ideología tecnocrática neoliberal prevaeciente se pusieran en tela de juicio sus conocimientos, sus estudios y hallazgos por considerarlos improductivos y de poco impacto social.

En este capítulo he tratado de ofrecer un esbozo histórico de la organización de la sociología en México y de sus preocupaciones, planteamientos y propuestas en relación a la educación hasta la década de los setenta. En este recuento es factible distinguir, de manera muy general, dos períodos en el pensamiento sociológico de la educación. En el primero de ellos, el pre-académico, existe una preocupación por el problema de atraso cultural y educativo del pueblo mexicano y por la creación de instancias institucionales de atención a ese "problema nacional". En el segundo período, el de la sociología académica, su atención se centra en el estudio de las cuestiones estructurales políticas y sociales de la modernización del país, contemplando a la educación como una necesidad básica o un indicador del desarrollo.

Hasta finales de los sesenta, la sociología no había desarrollado estudios específicos sobre la educación aún cuando, como lo vimos, la sociología del desarrollo le otorgaba a la

misma un papel protagónico en el cambio social. Tampoco los movimientos magisterial y estudiantil de esa época condujeron a la sociología a interesarse metódicamente en este tema.

No obstante, en diversas obras antológicas publicadas a partir de los setenta sobre los problemas de la estructura política y social del país se incluyó a la educación, específicamente al sistema educativo como uno de ellos. La educación empezaba a destacarse como un "problema" en dos sentidos: como problema social y como problema de investigación sociológica atinente a especialistas en el tema.¹⁰³

El crecimiento institucional en la formación e investigación de la sociología de los setenta, quizás como reflejo de las nuevas políticas sectoriales del gobierno, fue a la par un proceso de especialización manifiesto en la apertura de opciones vocacionales y especialidades en los planes de estudios, una de ellas fue la educación: la UAM la contempló desde su apertura como un campo de formación de sus licenciaturas en sociología, y en la UNAM, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se abrió como opción vocacional de la licenciatura y como seminarios de especialización de los posgrados.

Sin embargo, el desarrollo de la investigación sociológica de la educación no se ubicó de manera preponderante en la sociología académica, sino en el contexto de la investigación educativa, cuya institucionalización y crecimiento se operó

¹⁰³ Ejemplos de este tipo de obras son: Varios, El Perfil de México en 1980, Vol. 2, México, Ed. Siglo XXI, 1970; Miguel Wionczek, et. al., La sociedad mexicana: presente y futuro, México, SEP/Setentas, 1971; Pablo González Casanova y Enrique Florescano (coords.) México, hoy, México, Ed. Siglo XXI, 1979; Pablo González Casanova (coord.), México ante la crisis, México, Ed. Siglo XXI, 1985

también, como lo veremos a continuación, en la década de los setenta al abrigo de la política de desarrollo científico y tecnológico del CONACYT.

CAPÍTULO III. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO, 1970-1990

En este capítulo me interesa destacar algunos aspectos que considero relevantes del proceso de institucionalización de la investigación educativa en México como un área particular de la política de desarrollo científico y tecnológico.¹⁰⁴

Dicho proceso se enmarca en nuevas modalidades de política y gestión del "desarrollo nacional", vinculadas a cambios en el papel "benefactor" de los Estados nacionales latinoamericanos, así como a variaciones en las relaciones dependientes de nuestros países en el concierto internacional. La "modernización" de las tres últimas décadas de este siglo ha implicado la instauración de una "lógica instrumental" en la política económica y social, la cual se ha extendido y legitimado a través del uso de un lenguaje técnico que privilegia la planeación, la eficiencia, la eficacia, la racionalidad y el control de las instituciones.

En el caso de la investigación educativa, para tratar de abordar de manera coherente ese proceso complejo trataremos, en primer lugar, de su institucionalización en el marco de las políticas de planeación del desarrollo nacional; en segundo lugar, de algunas características de su crecimiento y, en tercer lugar, de los problemas a los que se ha enfrentado para consolidarse como un "campo de conocimiento científico."

¹⁰⁴Es importante aclarar que el término de investigación educativa comprende una gran variedad de estudios realizados desde diversas disciplinas, enfoques teóricos y metodológicos.

III.1 La institucionalización de la Investigación Educativa

La institucionalización de la investigación educativa data de los años setenta, en que se inicia la era de los planes, de los programas, de las evaluaciones y diagnósticos para "controlar y eficientar" los presupuestos estatales. Es en esta década en que se expande la idea de que el desarrollo depende de la planeación y en que se cambia el enfoque de un desarrollo económico de "sustitución de importaciones" a uno más ligado a las vicisitudes del capitalismo internacional, que pretendía "modernizar" a los países subdesarrollados a partir de la "ayuda" externa y de la inserción de estas economías a la competencia tecnológica mundial, vía planes de desarrollo "estabilizador", "compartido", de reconversión industrial y de "renovación moral", de reformas administrativas y establecimiento de planes, programas y metas en todas las instituciones e instancias de gobierno.

Es en este marco político-administrativo, al que subyace de manera constante una crisis económica y social profunda, en que se ubica la instauración y, diríamos, consolidación de la investigación educativa, a la cual no le serán ajenos, como veremos, estos preceptos "racionalizadores técnicos" del Estado.

La aparición de la investigación educativa en los discursos académicos y oficiales, es decir, la legitimación de su existencia como posibilidad de conocimiento particular y particularizable, se vincula a la instauración de las políticas estatales de apoyo al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Hasta la década de los setenta no se había presentado el interés gubernamental de propiciar el desarrollo de la

investigación educativa, como lo muestra el hecho de que sólo existía dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) una instancia encargada de este quehacer, el Instituto Nacional de Pedagogía, que había sido fundado en 1936 y cuyo impacto se reducía a la realización de algunos estudios descriptivos y estadísticos de poca consistencia conceptual e incidencia práctica limitada a la resolución de algunos problemas de la dotación del servicio escolar, tales como los de técnicas de enseñanza, higiene escolar, estadística escolar, orientación profesional, perfil de los maestros de primaria, condiciones socio-económicas de las escuelas oficiales, etcétera.¹⁰⁵

La poca proyección institucional y científica de este organismo es una muestra de que la investigación educativa no tenía, aún, carta de ciudadanía en el contexto oficial y académico. En 1971, sin embargo, se le cambia el nombre por el de Instituto Nacional de Investigación Educativa, una de cuyas labores más relevantes fue la de realizar el primer inventario de investigaciones sobre educación en México, proyecto auspiciado por el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Organización de Estados Americanos (OEA).¹⁰⁶ En 1979, en virtud del crecimiento de instancias de la SEP dedicadas a la investigación, este instituto deja de ser una dependencia centralizada y se le incorpora a la Dirección de Investigación

¹⁰⁵Francisco Larroyo, Historia comparada de la educación en México, México, Ed. Porrúa, 1983
SEP, Subsecretaría de Enseñanza Primaria y Normal, Instituto Nacional de Investigación Educativa, Reseñas de investigaciones educativas (1962-1972), México, SEP, Imprenta Juan Pablo, 1972

¹⁰⁶OEA-SEP-INIE, "Primer inventario nacional de investigación educativa", Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEA, Documento 4 A y B, México, 1970

de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos cambios son parte de la tendencia a configurar la existencia particular de la investigación educativa con apoyos del CONACYT y establecer, al abrigo de este organismo, una política nacional de desarrollo de este quehacer.

Las características de esa política y de la "personalidad" adoptada por la investigación educativa se conjugan con el predominio de una concepción técnica-instrumental, eficientista, del "desarrollo nacional", y, dentro de éste, del desarrollo científico y tecnológico. La era de la planeación hacia su estrepitosa entrada y todo, absolutamente todo, debía sujetarse a las metas programadas, a la "racionalización" de los medios y las estrategias, y a la evaluación de sus resultados.

Como se señaló anteriormente, esta idiosincrasia de la planeación, sobre todo la educativa, se expandió en la década de los sesenta y provenía de la incidencia de los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO, OEA) en el desarrollo de las ciencias sociales latinoamericanas, que marcaba pautas de pensamiento y análisis "desarrollistas" en la formación de "expertos" para la legitimación y consolidación del cambio cultural y educativo necesario para el "progreso y la modernización" de nuestras sociedades.¹⁰⁷ Es en esta tendencia de pensamiento social en que podemos ubicar el surgimiento del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, algunos de cuyos investigadores, verdaderos expertos en planeación educativa, van a configurar la política de desarrollo nacional de investigación

¹⁰⁷Cf. al pensamiento de José Medina Echavarría y al papel de la FLACSO en la formación de esos "expertos". [Vid. *supra* II.6]

educativa, a través de numerosos estudios diagnósticos y prospectivos realizados en y para el CONACYT.¹⁰⁸

La importancia que se atribuía a la planeación de la educación fue el motor que impulsó el crecimiento vertiginoso de "unidades" de investigación educativa en la SEP y en las instituciones de educación superior. Para muchos era importante realizar esfuerzos de diagnósticos, evaluaciones, prospectivas, etcétera, puntos nodales de la planeación. A un nivel conceptual, se pensaba que la planeación (o planificación) educativa era un término que servía para abarcar al conjunto de la investigación educativa, ya que funcionaba como instrumento para la ubicación de problemas y elaboración de soluciones e innovaciones técnicas y metodológicas de los sistemas educativos.¹⁰⁹

En tanto la planeación se imponía como una cuasi- razón de Estado, era menester crear las condiciones para realizar este tipo de investigación educativa institucional e institucionalizada. Y es esta forma y este objetivo de indagación lo que le dará presencia y personalidad a la investigación educativa, que pronto, aunque no por mucho tiempo, se desligará, en cuestión de política de financiamiento y desarrollo nacional.

¹⁰⁸Entre esos investigadores podemos mencionar a Pablo Latapí, fundador del CEE, y director del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT, a Carlos Muñoz Izquierdo, a Silvia Schmelkes y a Jean Pierre Vielle.

¹⁰⁹ Carlos Muñoz Izquierdo señalaba en un trabajo que sirvió de base del "Seminario para Directores de Centros Latinoamericanos de Investigación Educativa", realizado en 1972, que por investigación educativa debe entenderse "el género de investigación para la planificación de la educación, que permite recortar el amplio mundo de los estudios sobre educación a su dimensión operativa". Vid. Carlos Muñoz Izquierdo, "Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina", Revista del Centro de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. II, No. 4, 1972, p. 15

del destino de las "demás" ciencias sociales.

En 1974 el CONACYT consideró en sus programas de financiamiento a la investigación educativa, diferenciándola de las ciencias sociales. Los argumentos para establecer tal separación provienen del planteamiento de la UNESCO acerca de la necesidad de realizar inventarios específicos de las ciencias y técnicas de la educación con el fin de diagnosticar y promover su desarrollo dada su importancia en el plano del conocimiento científico y, en este sentido, para el progreso de las naciones: por otra parte, se "presentía" que la investigación educativa podría dejar de ser un "campo residual" de otras disciplinas y convertirse en un conjunto relativamente autónomo, cuyos inventarios, diagnósticos y prospectivas correspondieran a un grupo de expertos distinto y relativamente independiente.¹¹⁰

El florecimiento de este tipo de investigación educativa se acompaña del planteamiento acerca de la crisis de la educación, que fue pregonado y hegemonizado, a partir de mediados de los sesenta, por diversos organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, BID) encargados de instrumentar las políticas de "ayuda" a los países en "vías de desarrollo", como el nuestro.

El fundamento conceptual de la existencia de tal crisis educativa es economicista y tecnocrático, en la medida en que considera a los sistemas educativos como proveedores de mano de obra calificada y pone el eje de la función educativa en la

¹¹⁰Vid. Jean-Pierre Vielle, Las instituciones mexicanas de investigación educativa, 1973-1974, México, SEP, 1975
Jean-Pierre Vielle y Carlos Pallán F., "Investigación en Educación: su importancia para la política científica y tecnológica", en: Revista de la Educación Superior, México, ANUIES, Vol. VIII, No. 4, oct. - dic. 1979

inversión de capital humano para los fines del desarrollo de la productividad de las empresas, a través de la creación y consumo de tecnología. Siguiendo estos conceptos, la crisis educativa se refiere a la existencia de un desequilibrio entre el sistema educativo y el sistema productivo, puesto que - se dice - la inversión que se hace en la educación no es lo suficientemente productiva, en virtud de que los recursos humanos que genera no son los **adecuados** a las demandas del mercado laboral.

La crisis de la educación se refería, según los expertos internacionales, a varios fenómenos presentes en los sistemas educativos, tales como el ya mencionado desfase entre la educación y las necesidades de productividad de las empresas, la masificación de la enseñanza, el agotamiento de las formas de financiamiento de los servicios educativos, el retraso de la educación en relación al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. De estos fenómenos se desprendía la necesidad de la planeación educativa y de la innovación tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que - según siempre los expertos- iba haciendo la "peculiaridad" de la investigación educativa con respecto a las disciplinas sociales que se acercan al estudio de la educación.

La investigación educativa -se planteaba- debe modernizarse y superar su tradicional enfoque filosófico y descriptivo, convertirse en **investigación especializada** de economistas, administradores, sociólogos y psicólogos, que le confieran un nivel científico "respetable y moderno" a través del estudio de las prioridades y problemas básicos y prácticos que plantea la

crisis educativa.¹¹¹ La investigación científica sería, entonces, aquella realizada por expertos en el manejo de la lógica, el lenguaje y los instrumentos de la racionalidad técnica, con fines de diagnóstico y prospectivas para la planificación de los sistemas educativos.

De alguna manera, estas ideas trazaban los derroteros de nuestra investigación educativa, y no en forma despreciable, si tomamos en cuenta que para acceder a los fondos y apoyos, nacionales y extranjeros, los proyectos de investigación debían ser acordes con esos planteamientos, y atender las problemáticas educativas urgentes detectadas por los "expertos" nacionales e internacionales: los diagnósticos, evaluaciones, programaciones y planificaciones de los sistemas, la tecnología educativa, la eficiencia y eficacia de la educación con miras al desarrollo de la productividad, etcétera.

El discurso de los "expertos" internacionales - y el dinero que generalmente los acompaña¹¹²- cambió el enfoque de los

¹¹¹ Cf. Ph. Coombs, op. cit.

En 1965, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) organizó una mesa redonda sobre "La educación avanzada y el desarrollo de América Latina". En ella, Ph. Coombs, a la sazón director del Instituto Internacional de Planeamiento de la UNESCO, promovió la idea de que la finalidad de la educación es la producción de recursos humanos, y que para cumplirla era necesaria la planificación de los sistemas educativos. En ese mismo año, en México, se creó la Comisión Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, cuya tarea era la realización de estudios para diseñar un sistema de educación con fines de desarrollo, en donde se le diera una importancia creciente a la preparación para el trabajo. Vid. Manuel Pérez Rocha, Educación y Desarrollo. La ideología del Estado mexicano, México, Ed. Línea, 1983. Así, la educación y la investigación educativa se arropaban bajo el manto de la tecnocratización.

¹¹² El dinero -dice Coombs- es una fuerza absolutamente esencial de cualquier sistema educativo. Proporciona el poder de compra necesario con el cual la educación obtiene sus fuerzas humanas y físicas. Ph. Coombs, op. cit.

problemas educativos: de ser cuestiones filosóficas, pedagógicas y didácticas de los procesos de enseñanza, se convirtieron en un asunto de **técnica-política**, de análisis del sistema educativo como parte de la planeación para la productividad. El **estructural-funcionalismo sociológico** y la **teoría del capital humano** y la **sociología desarrollista** sirvieron para legitimar "científicamente" la necesidad de que nuestro país entrara en la dinámica de la racionalidad y la eficiencia, y la conveniencia de acudir a la "ayuda" externa para mejor conseguirlo.¹¹³ Esas concepciones sociológicas contribuyeron a dibujar el discurso de los expertos nacionales en investigación educativa¹¹⁴, que se emparentó, a su vez, con el discurso de los funcionarios gubernamentales acerca de la eficiencia, la racionalidad, la innovación (a través de la tecnología educativa) y la educación

¹¹³ "(...) El concepto de progreso, aplicado a nuestras sociedades, se tornó indisoluble del aporte externo (...) Este mecanismo se expresó (...) en la concepción de progreso utilizada respecto a Latinoamérica por los antropólogos, sociólogos, economistas y pedagogos representantes de la concepción desarrollista dominante en los organismos internacionales. La pedagogía desarrollista se nutrió en la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa, originada en el pensamiento metropolitano, pero fortalecida por el trabajo intelectual de latinoamericanos que a ella contribuyen desde instituciones tales como la CEPAL, quienes le proporcionaron conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la penetración capitalista". Adriana Piuggrós, Imperialismo y educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen, 1980, pp. 117-118

¹¹⁴ Para sustentar el género de investigación operativa de la planificación educativa, Carlos Muñoz Izquierdo establece que su marco de referencia es 'funcionalista', o más bien, estructural-funcionalista ya que ve a la educación como un sub-sistema en interacción con los otros sub-sistemas sociales, retomando, aunque en forma implícita, los conceptos de T. Parsons acerca de los sistemas de acción e interacción sociales. Vid. Carlos Muñoz Izquierdo, "art. cit.", p. 17. [Sobre la teoría estructural-funcionalista de T. Parsons, vid. supra I.2]

técnica; todo esto, estampado en reformas, planes y programas para la modernización del sistema educativo mexicano, los cuales supuestamente debían ser resultados de la investigación educativa.

Así pues, la investigación educativa fue adquiriendo "carta de ciudadanía" en el conjunto de la política de desarrollo científico-tecnológico, lo que se hizo evidente en los esfuerzos por establecer la normatividad y las directrices institucionales en las que debía enmarcarse este quehacer, así como en el crecimiento de "unidades" de investigación, sobre todo en la SEP y en las instituciones de educación superior.

La instauración de este modelo de investigación educativa fue obra del CONACYT, donde se abrió un espacio particular de intervención de un equipo de investigadores expertos en la materia, que habían sido partícipes de diversos encuentros y seminarios internacionales sobre planificación educativa, y que estaban formados para configurar una política de desarrollo de este quehacer. La consecución de este objetivo implicó la elaboración de inventarios nacionales acerca de las instituciones que realizaban investigación educativa y de diagnósticos sobre el tipo y finalidad de tales pesquisas¹¹⁵.

Los resultados de tales inventarios y diagnósticos mostraban, según los criterios de los expertos nacionales, una actividad investigativa de la educación precaria y desarticulada, sin objetivos precisos y alejada de las decisiones y necesidades

¹¹⁵ Vid. Jean-Pierre Vielle (coord.), op. cit., y "La investigación educativa en México. Su contribución al estudio y desarrollo de la educación", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, México, Vol. VI, no. 3, 1976.

de la planificación y de las prácticas educativas; también se notaba la ausencia de un diagnóstico claro de la problemática del sistema educativo nacional, a partir del cual se establecieran las prioridades de la investigación educativa. De esta forma se veía como una necesidad institucional el establecimiento de directrices y criterios normativos para la regulación, eficiencia y eficacia de la investigación educativa que sería financiada con los recursos del CONACYT. Con esto se abría la posibilidad de crear un sistema nacional de investigación educativa con pautas precisas acerca de la relevancia temática y conceptual, pues los objetivos de este quehacer, una vez institucionalizado, serían, por un lado, vincularse a las necesidades de los funcionarios encargados de las decisiones de planeación educativa y, por otro lado, a las de los llamados usuarios de la investigación, es decir, los maestros de todos los niveles del sistema educativo.

A partir de este enfoque racional- instrumental de la investigación educativa se instauró en el CONACYT el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1978-1982) que se propuso realizar tres funciones principales: 1) indicativa, para orientar a todos los organismos, investigadores y usuarios acerca del campo de estudio de la investigación educativa, 2) promocional, para impulsar el desarrollo institucional de la investigación educativa, que incluye acciones tendientes a la formación de recursos, la comunicación, la coordinación, la expansión de los servicios de documentación, la difusión y la cooperación internacional e interinstitucional, 3) operativa, para apoyar técnica y financieramente a proyectos de

investigación específicos.¹¹⁶

Con estas funciones, detalladas rigurosamente, se intentó darle una presencia técnica y neutral a la política de investigación educativa; sin embargo, como ya hemos señalado, existe, en los fundamentos de la misma, una postura conceptual e ideológica que está ligada a grupos hegemónicos internacionales y nacionales que limitan el desarrollo del conocimiento sobre la educación a los cánones de la eficiencia y eficacia, para mejor atender las necesidades de la planeación y de la política educativa, aplicando los recursos a proyectos de investigación acordes con ellas.¹¹⁷ Los subsidios del mencionado Programa del CONACYT a los proyectos de investigación se otorgaban considerando prioridades surgidas de las anteriores necesidades; sus temas específicos se ligaban a ciertas exigencias técnicas de la gestión educativa, tales como la evaluación y el desarrollo experimental de programas y proyectos educativos.

Con el afán de conjuntar, legitimar y consensar el establecimiento de la política de desarrollo de la investigación educativa bajo esos cánones, a instancias del CONACYT se realizaron reuniones y seminarios cuyo cometido era establecer

¹¹⁶ Pablo Latapí Sarre, "El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1978-1982)", en: La investigación educativa en México, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1994, pp. 97-108

¹¹⁷ Cabe mencionar también la importancia creciente que empresarios, gobierno y funcionarios le otorgaban al rumbo de la política educativa (formación de recursos humanos para la productividad). En 1978 se realizó un seminario sobre educación superior al que asistieron representantes de dichos sectores, en el que se enfatizó la necesidad de orientar a este nivel de enseñanza a su contribución al desarrollo científico-tecnológico y de vincular la enseñanza técnica a las necesidades de las empresas. Vid. Bernardo Sepúlveda A., ed. Seminario sobre educación superior, México, El Colegio Nacional, 1979

las prioridades de este quehacer a nivel nacional. De estas reuniones emanó una serie de documentos que fueron la base para la elaboración del Plan Maestro de Investigación Educativa, 1982-1984. La serie de documentos (9) surgió, esencialmente, del CEE y del CONACYT, entre sus autores se encuentran Carlos Muñoz Izquierdo, Jean-Pierre Vielle, Galo Gómez O. y Pablo Latapí¹¹⁸ quienes lideraban estos esfuerzos de concreción de una política de desarrollo para la investigación educativa que fuera técnicamente inobjetable y pudiera, por ese motivo, trascender los "tradicionales" reacomodos y modificaciones sexenales.¹¹⁹

El Plan Maestro tenía, pues, la finalidad de servir como instrumento para la planeación, evaluación y regulación continuas y permanentes de las actividades de la investigación educativa¹²⁰. Las directrices de esta política fueron trazadas a partir de las prioridades señaladas por los expertos, en las que conjuntaban tanto los fundamentos jurídicos y filosóficos de la educación mexicana como la política educativa del gobierno (1981) y un "escenario prospectivo" del desarrollo de la educación nacional. Asimismo, el Plan Maestro se fincaba en un diagnóstico de la problemática nacional del sistema educativo mexicano fundamentado en la caracterización de sus "funciones

¹¹⁸Pablo Latapí era, a la sazón, director del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa y coordinador del Plan Maestro de Investigación Educativa del CONACYT

¹¹⁹"... el PM [Plan Maestro] no debe estar atado a políticas sexenales sino en la medida en que éstas respondan a necesidades más profundas del desarrollo educativo nacional", Pablo Latapí, "Las prioridades de investigación educativa en México", en: op. cit., p. 182

¹²⁰Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Plan Maestro de Investigación Educativa, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, México, CONACYT, 1981

manifiestas y latentes"¹²¹, de donde se desprendían sus funciones esperadas y los tópicos a considerar como relevantes en las actividades de investigación educativa, y que eran: a) la distribución equitativa de las oportunidades de educación; b) su contribución al desarrollo económico; c) su contribución al mejoramiento del ambiente cultural; d) la suficiencia de los servicios educativos; e) el fomento del aprendizaje y del desarrollo intelectual; f) la contribución de la educación a la integración sociopolítica; g) la investigación y planeación; h) la administración y financiamiento de la educación. ¹²²

En este documento se define a la investigación educativa como "el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta en los procesos educativos. "La IE se relaciona con la innovación educativa, la cual es 'el conjunto de actividades intencionales y organizadas, que tienen por fin mejorar los procesos y sistemas educativos"¹²³ Esta definición de la investigación educativa concuerda con los derroteros de la misma que le asignaban los expertos internacionales en el sentido de que daba pie al desarrollo de un tipo de investigación

¹²¹La teoría de las funciones manifiestas y latentes fue desarrollada por el sociólogo estructural-funcionalista Robert K. Merton, discípulo de T. Parsons, en su obra Teoría y estructura sociales, México, Fondo de Cultura Económica, 1964

¹²²CONACYT, op. cit.

¹²³CONACYT, op. cit. p. 46

"técnica"¹²⁴, con fines de planeación y de innovación educativas, y conducía a centrar este quehacer en esos rubros y con ese enfoque; por ejemplo, en el Plan Maestro se considera que los aspectos "externos e internos" del sistema educativo, prioritarios para la investigación educativa son: el mercado de trabajo, la estratificación social, el desarrollo regional, las políticas de asignación de recursos para la educación, la planeación educativa y la formación y actualización de profesores.¹²⁵

Esta política así marcada en el Plan Maestro era congruente, también, con las políticas gubernamentales de planeación del desarrollo nacional y de la educación del periodo 1970-1982. En este lapso, como lo vimos anteriormente, se presentó un proceso de racionalización técnica de la gestión gubernamental y una reorganización por sectores de las políticas públicas, que coincidían con el socavamiento del proyecto estatal del "nacionalismo revolucionario" y su reemplazo por uno más moderno y "eficiente". También podemos ubicar en este período un proceso de cambio del papel del Estado, que va del populismo y paternalismo, al Estado "compensatorio" de la marginación social, y que en los ochenta devino en un Estado tecnocrático neoliberal fincado en la "racionalidad técnica" de la gestión de las

¹²⁴Por investigación "técnica" se entiende aquella que se utiliza como instrumento de adopción de medidas políticas coyunturales, que no se cuestiona acerca de las mismas, ni tampoco se interesa por explicitar con claridad y rigor sus fundamentos teóricos ni sus métodos. Es una investigación sujeta a los arbitrios de las necesidades del consenso y de la consolidación de intereses de grupos políticos, diferente de aquella que se somete a los cánones epistemológicos y metodológicos de la ciencia.

¹²⁵op. cit. pp. 27-31

desigualdades y de atención a los problemas de "pobreza extrema", mediante programas de "participación" de la comunidad.

La expansión de criterios de racionalidad técnica en todos los ámbitos institucionales obedeció a la necesidad de establecer instrumentos para realizar una nueva **gestión** de los problemas estructurales perennes de la sociedad mexicana. En la educación, por ejemplo, asistimos a la instauración de diversos planes y programas con los cuales se pretendía, aunque en el papel, dar solución a problemas "tradicionales", como lo son: la escasez y el abandono de escuelas rurales, el déficit crónico de alfabetización, la saturación de la enseñanza media y superior, el subempleo de los egresados del sistema, el analfabetismo real y funcional en la población adulta, etcétera. Se pensaba que estos fenómenos obedecían, en mucho, a una falta de planeación, de eficiencia y eficacia de los programas y recursos estatales, lo cual, a su vez, tenía su origen en la persistencia de vicios de la administración educativa, tales como el burocratismo y la centralización de la SEP, el caciquismo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], así como en valores caducos acerca de la educación, de la docencia, de los contenidos escolares y de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

De esta serie de apreciaciones sobre la problemática educativa nacional se desprendió la necesidad de promover una nueva ideología gubernamental más racional y eficientista, que abrió el espacio para la consolidación de una nueva burocracia educativa, de corte técnico, que se encargó de configurar las pautas y los mecanismos de la modernización educativa y pedagógica. Así, por ejemplo, en el periodo presidencial de Luis

Echeverría, la Reforma Educativa contempló el uso preponderante de la tecnología educativa en la organización de los nuevos currícula para la enseñanza básica y el impulso a la enseñanza técnica. El objetivo sustancial de esta reforma era "educar para la productividad".

Por lo demás, ante la constante limitación de los recursos para el desarrollo educativo de la población mexicana, a causa de la política económica centrada en el pago de la deuda externa, la política educativa promovió cambios profundos en la administración del servicio educativo público, con miras a hacer "eficientes" los precarios presupuestos. A esta política obedecen la desconcentración y descentralización de la SEP y la formulación del Plan Nacional de Educación en 1977, en el que se pretendía la "Educación para todos", a partir de una atención "compensatoria" hacia los grupos "marginados", al tiempo que se establecían sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza, mediante clasificaciones y calificaciones del proceder de los docentes y controles de eficiencia en los diversos programas. En este mismo tenor se inscribió el Plan Nacional de Educación Superior, cuyo objetivo era la racionalización de las formas de administración y el establecimiento de criterios de selectividad acordes a las necesidades y prioridades de las empresas y del Estado. Como producto de este plan, se consolidó la presencia de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) como un organismo de orientación y legitimación de las políticas gubernamentales; al mismo tiempo, se daban pasos firmes en el socavamiento de la presencia política de los sindicatos universitarios y en el establecimiento de un control

técnico-político de los trabajadores académicos vía una administración vertical conformada por grupos de tecnócratas colocados en puestos clave para la negociación y asignación de los financiamientos a los proyectos educativos.

Uno de los supuestos básicos de los expertos que diseñaron la política de desarrollo de la investigación educativa era la de ponerla al servicio de estas necesidades de planeación; sin embargo, podemos decir que no es tanto la investigación la que marca los derroteros de la política educativa, sino que es esta última la que le marca a la primera las directrices de sus criterios y prioridades. Prueba de ello es que el Plan Maestro de Investigación Educativa se canceló en 1983, como efecto del cambio de gobierno y del cuerpo de directivos del CONACYT.

El Plan Maestro, aunque técnicamente inobjetable, estaba condicionado a los aspectos determinantes de la lucha interinstitucional (ANUIES, SEP) que protagonizaban diversos grupos en pro de obtener poder de decisión y de negociación de financiamientos para el desarrollo de investigaciones educativas.

Por lo demás, El Plan Maestro, cuya rigurosidad técnica pretendía dejar contenta y abarcar a toda la comunidad científica, sólo contemplaba, como hemos visto, un tipo de investigación educativa vinculado a las necesidades de la política educativa del momento, dejando de lado a otras investigaciones que no necesariamente se relacionan de manera directa con esas necesidades, y que, más bien, enfocan sus análisis hacia una crítica de las funciones y los derroteros de la educación y de la política educativa. En este otro tipo de investigaciones se trata de explicar, desde diversas teorías,

enfoques y perspectivas los problemas educativos de la sociedad mexicana, y de dar alternativas de solución al atraso de las poblaciones mediante la realización de acciones educativas en el marco de políticas sociales autogestivas y participativas; la finalidad de la investigación educativa en este contexto es la de promover la transformación de los sujetos y de los colectivos, habida cuenta de que las políticas gubernamentales de educación los han mantenido históricamente en la pobreza y la ignorancia. En suma, este otro tipo de investigación educativa se caracteriza por adoptar una postura a favor de un cambio social en beneficio de la población y no de la planificación. De ella hablaremos con más detalle en el siguiente apartado.

III.2 Características del crecimiento de la investigación educativa

Según los datos de los inventarios de la SEP, las "unidades" de investigación pasaron de 26 en 1970 a 347 en 1989, crecimiento que contrasta con los magros presupuestos asignados a este quehacer.¹²⁶ Esta paradoja de crecer sin contar con recursos suficientes, sin bases problemáticas y sin orientación teórica-

¹²⁶Del presupuesto destinado a educación pública en 1974, el dedicado a la investigación educativa era aproximadamente el uno por mil (...). En 1978 (...) la relación (...) se mantiene (...) [en] 1980 [le] corresponde el 1.4 por millar" María Luisa Sigg, et. al., "Estado actual de la investigación educativa", en: Educación, México, CONALTE, 4a. época, Vol. VII, No. 36, abr.-jun. 1981, p. 132

metodológica, atendiendo necesidades políticas pragmáticas, constituye la esencia de la evolución de la investigación educativa en el período 1970-1990, pues expresa un desarrollo significativo, pero lleno de debilidades y limitaciones. Así, por ejemplo, el grueso de los resultados de la investigación educativa lo constituyen informes, parciales, reportes sintéticos, ensayos, etcétera, que, además de su poca extensión, no cuentan muchas veces con medios idóneos para su difusión.

Podría quizás pensarse que la paradoja mencionada muestra el éxito de la política eficientista en la medida en que se ha logrado hacer mucho con pocos medios; sin embargo, es importante observar que el crecimiento operado, en cuanto no ha contado con los recursos adecuados, es débil y distorsionado, razón por la cual nos atrevemos a decir que la investigación educativa se ha desarrollado en medio de dos extremos poco confiables: exuberancia de "investigaciones" y miseria de condiciones adecuadas para su ejercicio, situación que vamos a tratar de dilucidar en este apartado.

Si nos acercamos a los lugares donde se realiza la investigación educativa, veremos que, en principio, se trata de "unidades" y no específicamente de centros de investigación. El término "unidad" conlleva un cambio de criterio en cuanto a lo que se concibe como investigación y como equipo de investigadores, de tal manera que se incluyen en este rubro un conjunto de estudios técnico-administrativos que tiene que ver con la aportación de datos para la configuración de las

políticas de planeación del sector educativo.¹²⁷

Esta distensión de la concepción de investigación educativa y de centros donde se realiza explica, en parte, el crecimiento notable de proyectos que se muestra en los primeros inventarios de este quehacer que se realizaron en la década de los setenta: mientras en el recuento realizado por la OEA y el Instituto Nacional de Investigación Educativa (1971-72) se totalizan 94 proyectos, los datos de CONACYT (1973-74) suman 296 proyectos, lo cual quiere decir que su número casi se triplicó en dos años. Ahora bien, estos proyectos se refieren, en su mayoría, a estudios de tipo administrativo (82 proyectos), que incluyen tópicos como programación y planificación educativa, evaluación y diagnósticos de sistemas educativos, sistemas de información, de admisión, de orientación y sistemas de organización y de administración.¹²⁸

Los datos arriba mencionados nos muestran que una de las características del crecimiento de la investigación educativa es su abultamiento de estudios "operativos" cuya finalidad es

¹²⁷"(...) cabe destacar en México, como otras Unidades importantes de I. E., los numerosos Departamentos y grupos técnicos 'asesores' de las dependencias administrativas del Sector Educativo (SEP); las Direcciones de Planeación de las Delegaciones Regionales de la Secretaría; las Direcciones (Departamentos, Comisiones) de Planeación de las Universidades; los Comités de Planeación de la Educación Superior (CORPES - COMPES); los Departamentos, Centros de Didáctica y Desarrollo Académico de Universidades; los Centros de Documentación y Bibliotecas especializadas en Educación; numerosos grupos (del sector público o privado) involucrados en labores directas de desarrollo de la comunidad y en programas de desarrollo educativo y de capacitación; los organismos dedicados a la promoción y al financiamiento de la I.E. (...)", Fernando de Hoyos, coord., Documento Base. Investigación de la Investigación Educativa, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981, p. 555

¹²⁸Datos tomados de Jean-Pierre Vielle, "art. cit.", [1976]

suministrar información necesaria para la gestión del sistema educativo. Esta característica se vincula plenamente a las políticas de planeación del sector educativo, así como a las prioridades de la política de desarrollo de la investigación educativa señaladas por el Programa Nacional Indicativo y el Plan Maestro de Investigación Educativa del CONACYT, que se dieron en el marco de la expansión de una nueva burocracia dirigente, tanto en la Secretaría de Educación Pública como en las instituciones de educación superior, cuya tarea era "modernizar" al sistema educativo mexicano, haciéndolo más racional y eficiente.

En virtud de esas políticas, la SEP y las oficinas de planeación de las instituciones de educación superior se convirtieron en las principales productoras de investigación educativa, concentrando su atención en aspectos relacionados con la planificación de sus sistemas institucionales y administrativos: planeación educativa y evaluación, tecnología y medios educativos, administración de la educación, reformas educativas, etcétera. En la década de los setenta el 65 % de la investigación educativa nacional se dedicaba a esos tópicos en relación, fundamentalmente, al sistema escolarizado, y de éste, en primer lugar, al nivel superior.¹²⁹

Recordemos que en la década de los setenta se impulsan reformas y planes nacionales de educación, enmarcados en el proceso de modernización del Estado, para enfrentar la pretendida crisis de la educación que, como vimos anteriormente, se debía -según los expertos internacionales y nacionales- a un atraso, en todos los niveles, del sistema educativo con respecto al

¹²⁹Vid. Jean-Pierre Vielle, art. cit.

avance tecnológico de los procesos de producción y a la modernización de la sociedad y la cultura.

Tales reformas y planes promovieron cambios importantes en los contenidos escolares, los diseños curriculares y los métodos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje en los niveles primario y secundario del sistema educativo, así como modificaciones en las políticas hacia la educación media-superior y superior, que produjeron el crecimiento de instituciones siguiendo el criterio de apoyar la expansión y creación de carreras y profesiones de tipo técnico que se consideraban necesarias para el desarrollo de la productividad, a fin de hacer corresponder a la educación profesional con las necesidades del sistema productivo.

Al abrigo de esas políticas se apoyó la institucionalización de un tipo de investigación educativa centrada en los problemas de la planeación e innovación tecnológicas, cuya finalidad era servir de apoyo para la toma de decisiones de los funcionarios del sector. Una vez justificada de esta manera la necesidad de la investigación educativa, sus prioridades temáticas y de financiamiento las marcaba el CONACYT en función de los requerimientos de la SEP.

Es importante señalar que la apertura institucional hacia la investigación educativa no ocasionó una expansión de centros de investigación relativamente independientes de los órganos de decisión, sino más bien el crecimiento de la burocracia central de la SEP en el rubro de oficinas, "unidades", dedicadas a ese tipo de investigación. El único centro independiente que se vio beneficiado en este proceso fue el CEE en virtud del papel

dirigente de algunos de sus integrantes en la política del CONACYT; indudablemente esto repercutió en el apoyo financiero a sus proyectos, además de abrirse un espacio privilegiado en la realización de investigaciones por encargo de la SEP.

En las instituciones de educación superior también crecieron las oficinas de planeación para "gestionar" el cambio de este nivel de enseñanza hacia las prioridades de la producción. Este proceso implicaba, al igual que en la SEP, la modificación de contenidos educativos, de planes y programas, de métodos de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes y la introducción de nuevas tecnologías educativas. Estos requerimientos dieron lugar, además, a la creación y consolidación de algunos centros de formación de profesores y de investigación educativa, como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, fundado en 1971, y el Centro de Didáctica de la UNAM (1969), que al fusionarse con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza dio pie al surgimiento del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977.

Estos centros se crearon, a partir de las necesidades de la modernización educativa, por decreto de las administraciones en turno, es decir, su instauración no obedeció a reclamos disciplinares de los espacios tradicionales de docencia e investigación de los estudios profesionales. El carácter particular de estos centros se inscribe en dos tendencias del campo de la investigación educativa: por un lado, la ya evidente con el CEE, de configurar una élite de investigadores de alta capacidad técnica, y, por otro lado, la que se refiere a la

pretensión de convertir a la educación en un campo "disciplinario" independiente de las "otras" ciencias sociales, empezando por apoyar la expansión de posgrados en "educación" (lo que se abordará en el siguiente apartado).

El quehacer de este tipo de centros, inmiscuido como sea en las funciones esenciales de las casas de estudios (docencia, investigación y difusión), le otorgó a la investigación educativa un **status** académico y científico diferente al de los "estudios" departamentales que apoyan la gestión y la planeación educativa y distinto, también, a la peculiaridad técnica-funcional de los estudios de los expertos forjadores de la política de investigación educativa. Así, la educación se instauraba como un campo de conocimiento científico que salía de los escritorios de los burócratas para estamparse en revistas especializadas, cuadernos de investigación, artículos en revistas de ciencias sociales y de divulgación de la cultura, periódicos, y textos editados por universidades e instituciones de educación superior.¹³⁰

El proceso de crecimiento de la investigación educativa se acompañó, también, de una situación política crítica del sector

¹³⁰En 1975 había sólo tres revistas de educación consideradas significativas: la Revista de la Educación Superior de la ANUIES, la Revista del Centro de Estudios Educativos y la revista "Educación" del Consejo Nacional Técnico de la Educación (SEP). Vid. J. P. Vielle, coord., *op.cit.*. Para los ochenta se habla de 35, aunque de distintos niveles de calidad y de regularidad, entre las cuales se destacan ocho por su especificidad en el tema de educación, por su periodicidad y por contar con comités editoriales, que son: Foro Universitario, Revista de la Educación Superior, Didac, Perfiles Educativos, Cero en Conducta, Docencia, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos y Universidad Futura. Vid., Isabel Galán Giral y Leonor Rojas Zamora, "Las revistas educativas mexicanas en la década de los ochenta", en Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. 6, No. 17, primavera de 1995, p. 62

educativo, manifiesta en luchas magisteriales, de estudiantes y de trabajadores universitarios en pro de la democracia sindical y de la vinculación de las instituciones educativas a las necesidades de las clases populares. Estos movimientos no eran "temas prioritarios" de la investigación educativa institucionalizada, pero fueron objeto de estudios y debates que enfatizaban los aspectos problemáticos de la política educativa, tales como: el carácter antipopular de las reformas tecnocráticas de la SEP y de las universidades, las formas verticales de gobierno de las instituciones escolares, la lucha por la autonomía universitaria y los derechos sindicales de los trabajadores, el movimiento sindical universitario y la reforma democrática de la educación superior, movimientos de autogobierno y autogestión pedagógica, etcétera.

Varias fueron las fuentes interpretativas de estas expresiones de investigación educativa. En el caso de la Sociología, se puede mencionar la influencia de la teoría de la dependencia que dio cauce al debate sobre los problemas del desarrollo en los países latinoamericanos, acompañada del rechazo a las dictaduras militares de los países del Cono Sur y de la afluencia a los ámbitos universitarios de intelectuales latinoamericanos, muchos de ellos de izquierda, perseguidos por esos regímenes fascistas ; por otro lado, la profusión académica del marxismo en los currícula de los estudios profesionales en ciencias sociales, que dio paso a la difusión de las teorías críticas que se venían desarrollando en Europa y en los Estados Unidos acerca del papel político e ideológico de la educación (Vid. infra. Cap. IV)

Estas expresiones alternativas de investigación educativa apenas pudieron dibujarse en el horizonte antes de desmoronarse y quedar convertidas en prácticas de pequeños grupos o de investigadores aislados. Varios factores contribuyeron a ello: la falta de recursos y apoyo institucional para su ejercicio, el proceso de tecnocratización y racionalización política-burocrática de control y asignación de medios para el desarrollo de proyectos educativos, la llamada crisis de las ciencias sociales, la profusión de grupos de activistas que luchaban por ser la "vanguardia del movimiento universitario", las pugnas y debates de los intelectuales por dilucidar el tipo de nexos que tendría que establecerse entre su quehacer investigativo y las políticas modernas del Estado.

Como podemos ver, estas manifestaciones de investigación educativa cobijaban una gran cantidad de intereses y fuerzas que distaban mucho de pretender su unidad y organización conjunta para el desarrollo de propuestas de investigación, políticas y educativas que se vincularan a los problemas educativos de la población, si bien se produjeron intentos, la mayoría fallidos, de vincular a las universidades con el pueblo.

Otra expresión "reactiva" a la hegemonía de la investigación educativa de corte técnico-instrumental, es la de la vertiente de la educación popular (educación de adultos, educación permanente, educación no formal) que conjunta diversos programas educativos en pro del desarrollo de las poblaciones marginadas, tales como la educación para la salud, la capacitación para la producción en organizaciones campesinas, la organización comunitaria para la producción, la comercialización y el consumo.

la alfabetización de los adultos. Una de las características de estas experiencias es que se basan en la participación directa de la comunidad en la resolución de sus problemas.

El desarrollo de estos programas ha sido financiado por diversas organismos gubernamentales y no gubernamentales: organizaciones eclesíásticas, organismos y fundaciones internacionales, dependencias de diversas secretarías del Estado (Salud, Agricultura, Reforma Agraria, Educación, etcétera).

Una de las experiencias educativas políticamente más significativas en este ámbito en la década de los setenta fue la de Paulo Freire, sacerdote participante del movimiento de la teología de la liberación que diseñó y llevó a la práctica un método de alfabetización de adultos de las comunidades pobres y marginadas. Este método -de la "palabra liberadora"- se impulsó en muchos países del llamado Tercer Mundo, y en cierta forma, se vio, a la postre, como una panacea para contrarrestar el fracaso perenne de los programas gubernamentales de alfabetización. La dimensión política del método consistía en una crítica a la educación "bancaria", es decir, memorística y alienante, que predomina en las instituciones escolares. Ante ella, se propone una educación dialógica, cuyos contenidos estén estrechamente relacionados con el educando y su concientización en favor de la liberación de su pobreza y marginación.

Emparentada con esta propuesta de Freire, encontramos también a la investigación-acción-participativa, que parte del principio de que son los propios sujetos los que, involucrados directamente en la investigación, pueden resolver sus problemas de atraso educativo y cultural. El énfasis se pone en el proceso

mismo de investigación y en las formas de propiciar la participación de los sujetos-objetos de la indagación, tanto en la definición del "problema" a investigar y resolver, como en el proceso de obtención de datos y recuperación de resultados; aquí también es la acción directa la que lleva a la superación y liberación de los sujetos.

Este tipo de investigación centrada en la formulación y aplicación de programas de desarrollo en localidades específicas, mostró un crecimiento en la segunda mitad de los setenta al instaurarse una política "compensatoria" del Estado que priorizaba la atención a las poblaciones "deprimidas y marginadas" para paliar su rezago social y cultural, con una acción participativa porque, según la retórica oficial, la "solución éramos todos"

Tal era, a *grosso modo*, el caleidoscopio de la investigación educativa en la década de los setenta: mucha producción dispersa, en su mayoría de poca profundidad teórica-metodológica, con pocas posibilidades de contar con recursos para desarrollarse y sistematizar sus resultados, mientras, concomitantemente, se aplicaban los magros presupuestos en el crecimiento de los estudios de planificación y de innovación educativas y se intentaba instaurar, con base en ellos, un sistema nacional de investigación educativa.

Como lo vimos en el apartado anterior, el equipo dirigente del área educativa del CONACYT en la década de los setenta pretendió consolidar la hegemonía de la investigación funcional-técnica mediante la elaboración de programas y planes que señalaban prioridades, objetivos, metas y finalidades de este

quehacer, con el fin de legitimar su presencia particular en la política estatal de apoyo al desarrollo científico y tecnológico. Un fruto de estos esfuerzos fue el Plan Maestro de Investigación Educativa en el que se presentaba una propuesta técnica acabada para el desarrollo institucional sistemático de la investigación educativa.

Para darle fuerza política a ese instrumento y consensarlo entre la "comunidad" de investigadores educativos, el CONACYT promovió la realización del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, en cuya organización se involucró a prestigiados investigadores que fungieron como coordinadores de las nueve comisiones temáticas en que se dividió el abordaje de la educación y que corresponden a los rubros de los inventarios del CONACYT: 1. Educación y sociedad, 2. Cobertura y calidad de la educación, 3. Formación para la docencia, 4. Proceso de enseñanza-aprendizaje, 5. Educación informal y no formal, 6. Diseño curricular, 7. Planeación y administración educativas, 8. Tecnología educativa y 9. Investigación de la investigación educativa.¹³¹

Con esta desagregación temática se buscaba explícitamente utilizar la convocatoria del congreso para elaborar los "estados del arte" de cada rubro y contar con una aproximación más certera de la cantidad y calidad de la investigación educativa a nivel nacional. En forma implícita, se trataba de dar una orientación política, selectiva, que inhibiera la participación abierta de grupos de investigadores críticos a la política educativa y a la

¹³¹ CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Documentos Base, Vol. I, México, 1981

de desarrollo de la investigación educativa.

El objetivo explícito se cumplió cabalmente, pues los documentos-base del congreso constituyen un primer recuento fundamental de la investigación educativa a nivel nacional en cada uno de los rubros temáticos. El objetivo implícito, sin embargo, no pudo cumplirse, pues a pesar de que se cuidó la selección de participantes desde el envío de invitaciones y la difusión de la convocatoria, el congreso resultó "masivo y politizado". Grupos contestatarios a las prescripciones oficiales de desarrollo del quehacer investigativo propusieron la realización de un debate amplio acerca de los puntos esenciales que debería contemplar la política de investigación educativa, oponiéndose a los mecanismos utilizados en la elaboración del Plan Maestro de Investigación Educativa del CONACYT y exigiendo una redefinición del mismo a partir de las conclusiones del Congreso, lo que no ocurrió.¹³²

El resultado político de este evento fue la evidencia de la inviabilidad de desarrollar un sistema nacional de investigación educativa sujeto a los cánones de la funcionalidad técnica, aunque, por lo demás, la década de los ochenta hará ostensible la poca posibilidad de desarrollar todo tipo de investigación científica y tecnológica, por causa de una política económica que privilegia intereses corporativos internacionales y de una política social que, a pesar de los múltiples intentos

¹³²Los pormenores acerca de estos conflictos en el Congreso pueden consultarse en: STUNAM, "Sobre el Congreso Nacional de Investigación Educativa", en: Foro Universitario, No. 13, época II, dic. 1981 ; Roberto Alvarado T. y Carlos Fernández G., "Algunas reflexiones sobre el Congreso", rev. cit. ; Rafael Quiroz y Ruth Mercado, "Los congresos de educación de noviembre y el proyecto sexenal", en: rev. cit., No. 17, abril 1982

"racionalizadores" de la administración pública, no ha logrado deshacerse del lastre de la corrupción.

En la década de los ochenta el desarrollo de la investigación educativa enfrentó serios obstáculos. El cambio de poderes en 1983 trajo, como siempre, la designación de una nueva dirección en la SEP y en el CONACYT lo que repercutió en la cancelación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa y la incorporación de los proyectos de este rubro a las comisiones de ciencias sociales y humanidades; con esto, el desarrollo de la investigación educativa dejaba de ser un programa particular del CONACYT.

En general, el CONACYT perdió en esa década gran parte de su fuerza y su presencia política de orientación y promoción del desarrollo de la investigación científica y tecnológica nacional, limitándose a la asignación de apoyos financieros "ajustados" al desarrollo de proyectos tecnológicos productivos, en concordancia evidente con la política de "reconversión industrial". El apoyo a proyectos de investigación en ciencias sociales y humanísticas pasó a segundo o tercer planos, por no ser considerada esencial para el desarrollo de la productividad. En esta política quedaba englobada ahora la investigación educativa.

La política de racionalización y eficiencia del aparato gubernamental adquirió en este período matices más restrictivos y conservadores. Se trataba de "racionar" (no racionalizar) el gasto público y dar un giro neoconservador del Estado que dejaba en manos de intereses privados, nacionales y extranjeros, el desarrollo nacional.

El racionamiento o "ajuste" impacto al sector educativo de la siguiente manera: se suprimieron subsidios a centros de investigación social y educativa (Centro de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación, Centro de Estudios del Tercer Mundo), se eliminaron dependencias y unidades administrativas; el presupuesto se destinó a cubrir sólo gastos de operación y se cancelaron proyectos de construcción de escuelas y de adquisición de equipo y mobiliario, sin hablar de los recursos didácticos e innovaciones tecnológicas para el aprendizaje; disminuyeron de manera drástica las percepciones de maestros y empleados del sector educativo, vía la política de "topes salariales".¹³³

En medio de estas medidas de ataque frontal contra el desarrollo educativo del país, se instauraba el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, entre cuyos objetivos primordiales se encontraban: a) elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes, b) proseguir la descentralización de la educación básica y normal, regionalizar y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación, c) vincular la educación y la investigación científica, tecnológica y el desarrollo experimental a los requerimientos del desarrollo nacional, d) racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos, con atención

¹³³Cf. 2o. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Aurora Loyo, et. al., Políticas Educativas y Científicas, Cuaderno 19, México, 1993

prioritaria a zonas y grupos más desfavorecidos.¹³⁴

Esta política educativa trazó los derroteros de la investigación educativa. Por una parte, se presentó una concentración del control financiero y temático de este quehacer en la SEP manifiesto en el crecimiento de subsecretarías y direcciones generales para la realización de investigación educativa; ésta fue organizada en grupos de especialistas en educación dirigidos por una tecnocracia central experta en administración educativa. Por otra parte, la SEP creó diversos órganos oficiales de promoción de la investigación educativa: Dirección de Fomento de la Investigación Educativa, Comisión de Investigación Educativa del Consejo Nacional Técnico de la Educación, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP-ANUIES, mediante los Comités Nacional y Regionales de Planeación de la Educación Superior.¹³⁵

Esta concentración del control financiero y político de la investigación educativa por la SEP se acompañó de la promoción del desarrollo de dos aspectos de la misma considerados prioritarios: la descentralización educativa y la formación de los docentes.

La descentralización educativa se planteaba como una opción para propiciar la "democratización" y "federalización" de la educación pública, cuya gestión centralizada se suponía que había

¹³⁴Vid. "La SEP ante el Legislativo: informe de don Jesús Reyes Heróles a las comisiones de educación", en Foro Universitario, México, STUNAM, 2a. época, año 5, No. 49, dic. 1984

¹³⁵Vid. Jean- Pierre Vielle, "1984, la investigación educativa en la encrucijada", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. XIV, No. 4, 1984

llegado a su límite. Se pregonaba oficialmente que este era un rasgo de un proceso paulatino de conformación de un nuevo equilibrio político de la federación, que consistía en otorgar a las entidades federativas y a los municipios una mayor capacidad de decisión acerca del desarrollo educativo de sus localidades.

Así, la descentralización educativa fue dirigida por la SEP central y se abocó a la desconcentración de sus servicios de operación mediante acuerdos con las secretarías de educación de los estados. Era una especie de "democracia liberal dirigida", puesto que los lineamientos y las decisiones fundamentales de planeación, evaluación y control de la educación seguían en manos de la SEP central. En realidad, la descentralización educativa consistía en una opción técnica para administrar la austeridad de los recursos y paliar, en alguna medida, los efectos políticos de la misma desconcentrando las luchas magisteriales y las demandas educativas en las entidades federativas.¹³⁶

La pretendida descentralización educativa no se acompañaba de una reforma hacendaria profunda que federalizara los recursos públicos, ni de medidas financieras coherentes que impidieran el ahondamiento de las enormes diferencias regionales en cuanto al desarrollo educativo, que se habían creado a lo largo de la aplicación de los modelos de desarrollo centralizados. De hecho, se dejaba a los estados de la República con la responsabilidad de gestionar el suministro de los servicios educativos, pero sin mayores compromisos financieros y políticos del centro.

¹³⁶Cf. Gilberto Guevara Niebla, "La descentralización de la educación pública", en : Nueva Antropología, Vol. VI, No. 21, 1983

Ante tal situación, es comprensible que en ese proceso descentralizador no se crearan las condiciones para que los estados y municipios participaran de las decisiones de política educativa nacional, y tampoco para incidir en los cambios de contenidos, planes, programas y recursos didácticos en función de sus particularidades locales. Lo único que propiciaba ese movimiento administrativo era la gestación de burocracias educativas, tipo SEP, a la medida de los recursos de cada estado. Por supuesto, los sujetos participantes de la educación: maestros, estudiantes, padres de familia quedaban marginados de todas estas decisiones que estaban cambiando la fisonomía de la educación pública nacional.

La política de descentralización educativa contrasta con el crecimiento y entronización del poder de la burocracia tecnócrata de la SEP central, esto se hace evidente en la investigación educativa cuyo destino fue sujetado a los designios administrativos y financieros de esa burocracia, que fue la encargada de trazar las pautas de la desconcentración de ese quehacer. Al respecto los asesores-expertos en la materia señalaban algunas de las limitaciones de este proceso, como su delegación a un sólo órgano, la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa, que sin recursos suficientes para apoyar la creación y desarrollo de centros de investigación educativa en los estados, se constreñía a ofrecer algunos servicios de información, comunicación y capacitación a investigadores de provincia.¹³⁷

¹³⁷Obviamente, las necesidades de apoyos a la investigación educativa en los estados son tan vastas y tan diversificadas que difícilmente se puede concebir que fueran proporcionados

Con esa dinámica de descentralizar desde el centro y sin recursos se perfiló un crecimiento de la investigación educativa raquítico en lo general y con diferencias entre las diversas entidades federativas, marcado, además, por la concentración local de ese quehacer en los órganos de la burocracia educativa de cada estado.

En lo que se refiere a la educación superior, su desconcentración empezó por desterrar el carácter "nacional" de los centros de educación superior : la UNAM, el IPN y la UPN; el desarrollo de este nivel y sus formas de organización y de gobierno pasaron a manos de las entidades federativas. El proceso estuvo dirigido por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), que vinculada a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación de la SEP se convirtió en una suerte de "corporación" de las decisiones de política educativa nacional de este nivel. El desarrollo de la investigación educativa dependió de la política de cada universidad y de las negociaciones de sus oficinas de planeación con la ANUIES-SEP para conseguir recursos que apoyaran programas de investigación y de formación de investigadores. En este último punto, también intervino el CONACYT financiando programas de maestrías en educación, que se suponía formaban a los docentes como investigadores educativos, cuestión que, como veremos, no dejó de suscitar serias interrogantes.

Otro aspecto prioritario de la política educativa de los

adecuadamente por un solo órgano, con características de monopolio, desde el centro, y sin recurrir a una red amplia de instituciones susceptibles de proporcionarlos (...)", Jean-Pierre Vielle, "art. cit.", p. 80

ochenta fue, como ya dijimos, la formación de los docentes, que según el planteamiento oficial, serviría para elevar la calidad de la educación. Se adelantaba el supuesto de que los maestros no estaban suficientemente formados en su profesión, por lo cual era necesario crear un "sistema para la formación de los maestros", que consistió en "ajustar" a la educación Normal a los criterios de "calidad" del nivel básico de la enseñanza (delineados por la SEP). Por principio de cuentas, tal "ajuste" llevó a decretar en 1984 que la educación Normal adquiría el grado académico de licenciatura, acción que estaba dirigida a programar "racionalmente", es decir, a racionar la matrícula de nuevo ingreso a las escuelas normales, puesto que se consideraba que había una excesiva oferta de docentes de este nivel.¹³⁸

Con este decreto se aumentaba instantáneamente la calidad de la educación Normal, sin necesidad de emprender reformas profundas a su organización, su plan de estudios y sus métodos de enseñanza, lo cual significa que se pretendían otros objetivos, además de la mencionada "calidad". Esos objetivos eran abrir el espacio para aplicar al magisterio en servicio nuevas formas de competencia, promoción y evaluación fundadas en criterios técnicos: calidad y eficiencia de su labor, superación a través de cursos de formación, nivelación y actualización (licenciaturas, especializaciones, maestrías), con lo que se propiciaba la aplicación individual de "estímulos" económicos y se trataba de romper la unidad del magisterio en pro de su recuperación salarial.

La formación de los docentes se convirtió en un tema

¹³⁸Vid. STUNAM "art. cit."

prioritario de la investigación educativa, en virtud de que posibilitaba la participación activa del maestro en proyectos de investigación de su propia práctica, quien podría convertirse, así, en docente-investigador. Por fin se lograría incluir en los proyectos de investigación a uno de los sujetos más importantes de la educación y convertir al sistema educativo en un "laboratorio de experiencias de investigación" . a través de los maestros "guiados" por "instituciones especializadas".¹³⁹

El vínculo docencia-investigación, siempre debatido, ganó hegemonía, sobre todo porque al convertirse en licenciatura la educación Normal se abrieron nuevas unidades de investigación en las escuelas normales de todos los estados (alrededor de 167), que, se suponía, desarrollarían amplia y profundamente la investigación sobre la docencia.

La autoinvestigación docente de su práctica fue sumamente sugestiva y dio lugar a numerosas experiencias: talleres de investigación de la práctica docente, investigaciones etnográficas de la práctica docente, organización de grupos de maestros para la investigación-acción, de grupos de autogestión pedagógica, de grupos operativos, maestrías en educación, cursos de actualización, etcétera.

La figura del docente-investigador condujo, sin embargo, al debate acerca de la conceptualización de la investigación educativa y de las posibilidades reales que tienen los maestros para realizar indagaciones serias y sistemáticas sobre su quehacer docente. Si se toman en consideración las situaciones socio-económicas y pedagógicas concretas de ese trabajo, resulta

¹³⁹Cf. Pablo Latapí Sarre, op.cit.

difícil pensar en que el grueso del magisterio de todos los niveles educativos se dedique a investigar o a estudiar para aprender a investigar. La investigación vuelve de nuevo a ser un espacio restringido a algunos maestros que tienen posibilidades personales de avanzar en ese sentido, con esto quiero decir que la construcción de la mencionada figura no ha sido el efecto de una política deliberada en favor de un cambio significativo en la formación del magisterio nacional.

La investigación de los docentes no ha podido, en consecuencia, superar el plano discursivo, descriptivo de las prácticas pedagógicas; podríamos decir que existe una gran cantidad de datos que es necesario recuperar, sistematizar e interpretar para poderlos incluir cabalmente en el rubro investigación.

De hecho, uno de los mayores problemas de la investigación educativa es que no se cuenta con suficientes plazas de investigadores en las instituciones, además de que no existe claridad sobre el perfil profesional de los mismos puesto que los maestros realizan funciones diversas (docencia, evaluación, programación, etcétera). Por otra parte, en este ámbito se presentan varios tipos de puestos con **status** diferenciados: profesores-investigadores, técnicos, técnicos-académicos, programadores, asesores, especialistas e, incluso, investigadores nacionales.¹⁴⁰

La aseveración anterior nos lleva al debate acerca de la conceptualización de la investigación educativa. Desde su

¹⁴⁰Cf. 2o. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Estudios sobre la investigación educativa, Cuaderno 30, México, 1993

institucionalización y oficialización en los setenta está latente una reflexión seria acerca de este tópico, puesto que, en mucho, este quehacer se ha "nutrido" de estudios administrativos de coyuntura para decisiones políticas, de informes, de reportes parciales, etcétera, que dejan la impresión de la ausencia de sustentos teóricos y metodológicos, lo que a la vez produce un caos conceptual en el "campo" de la educación.

En parte, la falta de consistencia conceptual y metodológica puede ser atribuida al hecho de que la presencia "oficial y oficializada" de la investigación educativa no emergió de una problemática científica o académica, sino de una problemática política-administrativa: el control "racional" de los procesos educativos (la planeación educativa), las innovaciones en los contenidos y métodos escolares, las reformas, "revoluciones" y programas de modernización educativos.

La "singularización" de la investigación educativa con el fin de insertarla en la política de desarrollo científico y tecnológico llevó a su desvinculación de las disciplinas sociales, que toman como su objeto de estudio a la educación y que son las que pueden proveer teorías y métodos para su investigación seria y rigurosa. Sin embargo, existe una idea predominante de que es necesario dotar a la educación de un cuerpo teórico-metodológico para situarla como un campo de conocimiento científico, cuestión objeto del siguiente apartado.

III.3 La investigación educativa como un campo de conocimiento científico

En líneas anteriores hemos aludido al hecho de que el proceso de institucionalización de la investigación educativa se fincó en una laxitud de los criterios acerca de las características de los estudios que podrían considerarse como pertenecientes a este campo. Tal relajamiento no fue, sin embargo, ampliamente explicitado y sustentado teórica y metodológicamente, sino que se instaló de manera subrepticia en inventarios, diagnósticos, evaluaciones y prospectivas de este quehacer, dando pie a una ambigüedad latente acerca de la "conceptualización de su personalidad" y a una confusión extrema en relación al carácter científico de sus productos.

El apremio por mostrar la existencia "singular" de la investigación educativa y garantizarle a los expertos nacionales en planeación educativa un espacio particular en la política de desarrollo de la investigación científica y tecnológica del país, condujo a la aparición de dos aspectos que tipifican su peculiar personalidad: por un lado, el abultamiento de los lugares donde se realiza y las actividades que comprende; por otro lado, su "deslinde " de las "otras" disciplinas sociales.

Con respecto al primero de estos aspectos, podemos enfatizar que en los tiempos tempranos de su institucionalización (primera mitad de los setenta), el crecimiento de la investigación educativa fue un tanto producto del artificio de los inventarios, que tenían como telón de fondo la laxitud de criterios a la que

nos hemos referido. Es por lo menos curioso, que el primer inventario de investigación de la OEA-INIE (1971) mostrara la precariedad institucional y la pobreza en número de proyectos (94) y que, a menos de tres años, el del CONACYT (1974) evidenciara todo lo contrario (276 proyectos) [véase Anexo 2].

Para el levantamiento de los inventarios del CONACYT y de la SEP, se partió de una definición **apriorística** de la investigación educativa, que sin ser explícita, introducía en la clasificación una gran variedad de estudios del ámbito educativo, sobre todo de tipo administrativo, y diversos espacios de realización (no necesariamente centros de investigación) a los que se denominó "unidades", y que comprendían numerosas oficinas y dependencias que realizaban "algo" de investigación educativa, como el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria (ARMO), el Programa Nacional Campesino del Centro Nacional de la Productividad, el Departamento de Relaciones Industriales de la Compañía de Luz y Fuerza del Centro, la Oficina de Recursos Humanos del Banco de México, el Centro Científico de IBM para América Latina, y otros por el estilo, así como gran parte de los departamentos de la SEP y de las instituciones de educación superior dedicados a la planeación, programación y evaluación de los servicios educativos.¹⁴¹

En consecuencia, aunque los inventarios de los setenta y los ochenta muestran un crecimiento portentoso de la investigación educativa, el mismo fue producto, en gran parte, de la inserción de trabajos diversos: documentos, ensayos, informes, reportes,

¹⁴¹Vid. Jean-Pierre Vielle, (coord.), op. cit., [1975]

que no necesariamente son producto de una práctica investigativa sistemática y rigurosa; además de que se contemplaba como "unidad" de investigación educativa toda aquella dependencia que se relacionara con la educación y sus variantes (capacitación, instrucción, etcétera).

La laxitud del criterio acerca de lo que puede considerarse como investigación educativa se hizo evidente, también, en la clasificación confusa de los primeros inventarios, en los que se ordenan en el mismo rubro cosas de distinto nivel, por ejemplo, disciplinas que estudian a la educación (Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la educación, Economía de la educación) junto a temas (Matemática, Desarrollo de medios educativos) y problemas coyunturales (Política educativa, Reforma Educativa), como si las primeras no tuvieran la potencialidad heurística de abordar los segundos. (Véase Anexo 2, cuadro 2) Posteriormente, esta confusión se subsanó, al borrarse del mapa a las disciplinas y elaborar clasificaciones por áreas temáticas, como "Educación y contexto social", "Evaluación de la cobertura y calidad", "Formación de personal", "Procesos de enseñanza y aprendizaje", "Desarrollo curricular", etcétera.¹⁴²

Esta manera un tanto arbitraria de comprender a la investigación educativa no era gratuita, ni obedecía a la ignorancia. Se trataba de legitimar y volver hegemónico un tipo de quehacer investigativo de corte técnico-instrumental que, por

¹⁴²Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Plan Maestro de Investigación Educativa, 1981 y SEP, Dirección General de Planeación, 1982, cit. en: Martiniano Arredondo, et. al., "La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución", Revista Mexicana de Sociología, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Año XLIV-XLIV, No. 1, enero-marzo, 1984

principio de cuentas desdeña la teoría, los conceptos, las categorías, y se centra en la aportación de informes, diagnósticos, evaluaciones, prospectivas. Ya hemos visto cómo este quehacer investigativo ultra-empírico devino en la investigación educativa oficialmente reconocida, y cómo, también, acompaña a la modernización de la administración educativa y a la creación de una nueva burocracia dirigente, fundadas en el eficaz artilugio de la planeación educativa (importado directamente de los organismos internacionales).

La planeación (o planificación) educativa tuvo, además, la virtud de convertirse en un "concepto operativo" para trazar los objetivos y prioridades de la investigación educativa y aglutinar un cierto tipo de estudios al servicio de los funcionarios y de las innovaciones, tanto administrativas como escolares, instrumentadas en el sistema educativo.

Esta preeminencia de la conceptualización instrumental nos conduce a la segunda cualidad típica de la investigación educativa: su divorcio de las "demás" ciencias sociales. En la medida en que la razón tecnocrática hegemónica acota los límites de este quehacer intelectual a la realización de estudios operativos orientados a la planeación, la investigación básica y aplicada de la educación, fundada en el conocimiento teórico y metodológico de las disciplinas sociales, pierde terreno institucional y presupuestario, no sólo porque no está al servicio directo de la toma de decisiones, sino porque -y esto es lo más grave- se vuelve dominante la idea de que es un tipo de investigación "atrasada, improductiva e ineficaz", lo que, indudablemente, es una manifestación de esa lucha por el "poder

del saber" que se da soterradamente en las ciencias sociales, entre la ingeniería social basada en el empirismo y la razón instrumental, y el pensamiento social reflexivo, analítico, comprensivo y crítico (detallaremos este conflicto más adelante cuando tratemos de la investigación sociológica de la educación).

La desvalorización del conocimiento disciplinario y la génesis propiamente no cognoscitiva, sino de gestión técnica-política de la investigación educativa institucionalizada, permean su "problemática epistemológica", consistente en la ausencia de una definición conceptual, rigurosa y clara, acerca de sus atributos científicos, problemática que se amplió y profundizó a medida que dicha actividad se fue nutriendo con "nuevas" experiencias, realizadas por profesionistas provenientes de muy diversas disciplinas, no necesariamente expertos en planeación educativa.

Si los bagajes teóricos-metodológicos de las disciplinas sociales no son el fundamento cognoscitivo de la investigación educativa ¿en qué entonces puede fincarse su científicidad? La respuesta amplia y sustentada a esta interrogante aún no se ha desarrollado; por el contrario, la legitimación científica de la investigación educativa se ha intentado a partir del supuesto, nunca debatido epistemológicamente, de que la educación es una disciplina social y de que la investigación educativa es un campo científico en construcción.

La transfiguración de la educación de objeto de estudio de las ciencias en una ciencia en sí misma, se ha deslizado a través de la apertura de espacios institucionales para su ejercicio; no sólo de los que abrió y utilizó la élite de expertos en

planeación, pionera de la singularización de la investigación educativa, sino de las "unidades": dependencias, oficinas, centros, etcétera, que se fueron creando al fragor de las políticas gubernamentales de modernización del sistema educativo.

Una de las consecuencias más significativas de esas políticas para la investigación educativa fue la apertura en diversas instituciones de educación superior del país de maestrías en educación con el objetivo de elevar la calidad de la misma a través de la formación de docentes-investigadores (de su propia práctica)

El brote masivo de los posgrados en educación, promovido por la SEP, la ANUIES y el CONACYT en los setenta¹⁴³, no ha dejado de suscitar serias interrogantes acerca de su calidad académica y científica y de su eficacia para formar investigadores y desarrollar investigaciones educativas.

Un primer cuestionamiento se refiere a los contenidos teóricos y metodológicos de los currícula de los posgrados en "educación". En virtud de que no hay claridad en cuanto a cuál podría ser el bagaje conceptual y metodológico de la educación en tanto disciplina científica y académica, los contenidos curriculares de estos posgrados se han nutrido de temáticas y problemáticas diversas, establecidas a partir de criterios particulares de política institucional de los grupos hegemónicos

¹⁴³En el período 1975-78 se abrieron 13 programas de maestría en educación en diversas universidades del país. Vid. Justa Ezpeleta y Ma. Elena Sánchez. En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México, México, IPN, CINVESTAV, Departamento de Investigaciones Educativas, 1982

de la administración de las instituciones de educación superior.¹⁴⁴

De esta suerte, los posgrados en educación se caracterizan por contar con planes de estudios, requisitos y finalidades distintos y, por supuesto, con desniveles académicos entre las instituciones en cuanto a la duración, calidad y permanencia de los programas que ofrecen. Este hecho ha sido visto como un efecto de la "riqueza y complejidad de los procesos educativos y (...) del desarrollo incipiente y diverso de las ciencias involucradas en su conocimiento"¹⁴⁵; sin embargo, éste es más bien un problema científico y académico de las maestrías, que podría ser encarado por los especialistas en educación que en ellas intervienen, aclarando la complejidad de la educación, desarrollando las ciencias a las que le compete su estudio y estableciendo un mínimo de homogeneidad académica en estos estudios. Esto no ha sucedido porque las maestrías no han generado equipos de investigadores sólidos, permanentes y relativamente autónomos, dado que la mayoría de ellas no tienen como objetivo central formarlos¹⁴⁶.

La formación de investigadores en las maestrías en educación

¹⁴⁴" (...) se hizo evidente la importancia de indagar acerca del tipo de especialista que se está formando -más allá de la docencia o de la investigación- para enfrentar los problemas de la educación nacional en el futuro más o menos inmediato (...) es previsible que buena parte de estos graduados pase a ocupar, merced al grado obtenido, posiciones de cierta importancia, en el sistema educativo. Puede suponerse, asimismo, que tendrán algún tipo de incidencia en niveles de decisión, programación o ejecución de las políticas del área a corto y mediano plazos".
op. cit., p. 20

¹⁴⁵op. cit. p. 27

¹⁴⁶op. cit. p.20

enfrenta otro obstáculo científico-académico muy serio, que consiste en que no hay claridad respecto a los conocimientos previos con los que debe contar el que desea estudiarlas, en primer lugar porque no existe el antecedente de licenciaturas en "educación": podría pensarse que esta ausencia es fácilmente subsanable por las licenciaturas tradicionales de pedagogía y ciencias de la educación, aunque no en todas las instituciones donde se han abierto programas de maestría en educación existen esas licenciaturas. Por lo demás, el ingreso a estos programas no se funda generalmente en una evaluación cognoscitiva de los postulantes, ya que su orientación y la selección de los que ingresan a ellos es, más bien, política-administrativa.¹⁴⁷ En suma, a quienes estudian en estos posgrados no necesariamente se les exige poseer conocimientos teóricos y metodológicos previos de la disciplina, lo que, sin duda, es un obstáculo para la conformación y desarrollo de equipos de investigadores educativos.

Los únicos requisitos académicos de ingreso a la mayoría de estos posgrados son el de contar con grado de licenciatura (sin importar en qué disciplina) y ser profesor. Su surgimiento está vinculado estrechamente a los esfuerzos de elevar la calidad de la educación a través de una mejor formación de los docentes.

¹⁴⁷ Hay quienes interpretan estas limitaciones académico-científicas, como **calidades positivas** de las maestrías en educación, como la de intentar "romper las limitaciones [sic] de las disciplinas 'escolarmente' definidas..." Vid. *op. cit.*, p. 37, aunque pensamos que para romper cabalmente esas "limitaciones" habría que ir a fondo y llamar a esos estudios de otra manera que no los asemeje a los niveles y grados escolares conocidos de la formación disciplinaria y, también, subsanar su impostura académica desarrollándola en espacios diferenciados de los tradicionalmente conocidos como escolares.

sobre todo de los de educación media-superior y superior que no cuentan, como los maestros de los niveles precedentes, con espacios institucionales para la adquisición de las bases pedagógicas para el ejercicio de la enseñanza.

Así, podría pensarse que la función científica-académica de las maestrías en educación es la formación pedagógica de los maestros y el desarrollo de investigaciones sobre los problemas de la enseñanza de las diversas disciplinas; sin embargo, aquí también existen serias limitaciones puesto que, por un lado, los currícula de la mayoría de esos programas no se fundan en el estudio de temas y problemáticas de la docencia sino que contemplan problemas de la educación en general y, por otro lado, hablando en términos de cobertura institucional, no logran abatir los problemas de la práctica docente de la mayoría de los profesores en virtud de que su matrícula es restringida y su permanencia vulnerable, sujeta a decisiones de carácter político-administrativas.

El crecimiento de las maestrías en educación no dio pie al desarrollo de espacios institucionales donde se consolidara académica y científicamente la investigación educativa. Como vemos, la confusión conceptual inicial acerca de la científicidad de la "educación" y de la singularidad de la investigación educativa ha permeado la falta de claridad sobre los objetivos y funciones académicos de esos posgrados, llegándose a una situación aberrante en que no necesariamente forman para la docencia ni para la investigación.

En suma, en la mayoría de los posgrados no se propicia el desarrollo de la investigación educativa, las disciplinas

sociales que estudian a la educación han sido borradas del escenario (o en el mejor de los casos, su presencia es ambigua en el conjunto del "conocimiento" educativo). La interrogante epistemológica sobre la caracterización de la educación como una ciencia sigue abierta, el escepticismo acerca de la cientificidad de la investigación educativa persiste.

Con el afán de enfrentar esta situación compleja y proporcionar elementos de análisis para sustentar la peculiar pertinencia científica y práctica de la investigación educativa, se ha desarrollado la idea de que la educación no es tanto una disciplina sino una profesión, que requiere para su ejercicio de un tipo particular de indagación. Al ponerse el acento en la actividad, en la experiencia profesional, la investigación educativa ha pasado a ser un **atributo** de los profesionales de la educación, entre los que se considera, en primer orden, a los maestros, de ahí la figura controvertida del docente-investigador y el énfasis en el uso de metodologías (etnografía, investigación participativa, investigación-acción) que "integren" al docente a la investigación de los problemas de su práctica.

La investigación educativa parece que se "democratiza" -y en verdad vuelve a abultarse- al dejar de ser un ejercicio de una élite de expertos y trocarse en competencia de todo el magisterio; en esta nueva situación, su **eficacia** reside en el conocimiento, aplicación e innovación de técnicas pedagógicas que **transformen** la práctica docente; se considera que en la medida en que el maestro conoce, aprende, comprende y aplica las nuevas metodologías de la enseñanza y las innovaciones didácticas para su ejercicio, está en posibilidades de elaborar estrategias de

aprendizaje, evaluaciones y reflexiones para enfrentar los problemas y vicisitudes de su quehacer profesional; esto ocurre, sin duda, en muchos casos. El problema está en considerar a este tipo de actividad docente como investigación educativa, sobre todo porque se desliza la idea de que esta última consiste en reflexiones, propuestas, diseños, reportes de experiencias, etcétera, acerca de la práctica docente, elementos que podrían considerarse como datos básicos de los que tiene que servirse la investigación educativa dedicada al estudio de la docencia.

La fusión de dos actividades sustanciales en un solo sujeto profesional ha generado diversas resistencias e interrogantes. Por un lado, ha sido interpretada como un efecto del proceso de desvalorización que ha sufrido la profesión magisterial, pero que en lugar de devolverle su prestigio le ha sumado una nueva responsabilidad, sin el menor reparo, además, en las condiciones reales de preparación, laborales y de tiempo del maestro para asumirla. Por otro lado, se ha hecho hincapié en la ausencia de sustentación sólida de lo que significa la mencionada fusión, en el sentido de si debe entenderse como la enseñanza de lo que ha investigado el profesor, o si se trata de entender por investigación cualquier actividad intelectual distinta de la docencia directa (preparar clases, actualizar programas, asesorías a alumnos, elaborar guías de estudio, etcétera), o si se debe concebir como una especie de investigación curricular donde el docente investiga su actividad.¹⁴⁰

Como vemos, considerar al maestro como un investigador

¹⁴⁰Cf. Miguel Angel Casillas, et. al. "Mitos y paradojas del trabajo académico", en: Universidad Futura, Vol. 1, No. 1, Nov. 1988-Feb. 1989, México, UAM-A

educativo presenta sus bemoles; no obstante, a principios de los ochenta la idea gozó de aceptación y popularidad porque "prometía" una mejora de **status** social del profesorado¹⁴⁹, lo que aunado al desarrollo institucional de la investigación educativa llevaba a concebirla como un "campo científico" en proceso de constitución.¹⁵⁰

La concepción de la investigación educativa como un "campo" se ha sustentado en la teoría de los campos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, y se ha pretendido otorgarle un **status** científico a este quehacer mediante la descripción de las prácticas y posiciones institucionales de los investigadores.¹⁵¹

¹⁴⁹ La ironía de esa promesa consiste en que la figura de docente-investigador sirvió de criterio para la evaluación del desempeño y la productividad de los maestros y la asignación de "estímulos" económicos. El efecto de esta "circunstancia" no fue que el maestro se dedicara a la reflexión e investigación de los problemas de su práctica docente, sino a la elaboración de documentos de "investigación": artículos, reseñas, propuestas, reportes, ponencias, etcétera, y a la acumulación de asistencias a eventos y de constancias, todo esto con el fin de "acceder" a los mencionados estímulos, en medio de una política tenaz de topes salariales y de auténtico socavamiento de oportunidades para el desarrollo académico e intelectual.

¹⁵⁰Vid. Martiniano Arredondo, et. al., "art. cit."

¹⁵¹ Para Pierre Bourdieu "Un campo es un universo en el cual las características de los productores están definidas por su posición en las relaciones de producción, por el lugar que ocupan en un espacio determinado de relaciones objetivas (...) las propiedades más importantes de cada productor se encuentran en sus relaciones objetivas con los demás, es decir, fuera de él, en la relación de competencia objetiva". Pierre Bourdieu, Sociología y cultura, Trad. Martha Pou, México, Ed. Grijalbo/CONACULTA, 1990, p. 104. Es menester aclarar que el interés de Bourdieu al elaborar esta teoría no ha sido explicar la científicidad de los campos, sino destacar la presencia, en el campo de la ciencia social, especialmente de la sociología, de ciertas relaciones objetivas no explícitas (como las modas, los prestigios, la competencia, la demanda) que hacen a los **hábitus** de los científicos, esto con la idea de trascender el análisis biográfico de las obras intelectuales y trazar los elementos de lo que para él constituye un análisis objetivo histórico-social de la ciencia social.

El concebir a la investigación educativa como un campo, área o espacio de intervención profesional no presenta mayores problemas e incluso sería importante emprender el análisis profundo de sus relaciones objetivas y **hábitus**. La confusión se presenta en el momento en que la consideramos como un campo **científico**, habida cuenta de la serie de obstáculos que, como hemos visto, ha enfrentado para consolidarse como tal, tanto en sus productos, como en sus espacios y en la formación y conformación de sus equipos de investigadores.

En todo caso, el planteamiento de que la investigación educativa es un campo científico en construcción, nos reitera que se trata de una ciencia **sui-géneris**, la educación, cuyo desarrollo no ha partido de una necesidad disciplinaria ni académica, sino "operativa", y que, en virtud de esto, se ha conformado en su mayoría de estudios parciales y coyunturales, generalmente al servicio de las necesidades de la administración educativa y de la introducción de innovaciones en las prácticas escolares. Esta situación incide en la "poca cohesión y la poca autonomía que se da en el campo de la investigación educativa (...) [dominado por] una estructura institucional (...) que condiciona las prácticas de los investigadores, en la medida en que define los objetos de investigación, la forma de abordarlos, las metodologías y enfoques, etcétera."¹⁵²

La suposición apriorística de que la investigación educativa es de por sí un campo científico que se encuentra en proceso de constitución (institucional y de valoración social), no sólo soslaya el debate acerca de su científicidad sino que, a través

¹⁵²Martiniano Arredondo, et. al., "art. cit.", p. 23

de la utilización de la noción de campo, valida su presencia singular al admitir que en este campo coexisten "agentes" que tienen diversas trayectorias académicas y profesionales y *hábitus* distintos y que "pareciera que algunos profesionales hacen de la educación un objeto de estudio al que basta aplicar su capital acumulado (sociología de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, etcétera)"¹⁵³

En la medida en que el campo "científico" de la educación no ha llegado a constituir un cuerpo teórico y metodológico que sustente su quehacer, es en los conocimientos disciplinarios donde podemos encontrar esos fundamentos. Al decir esto, no nos referimos a la necesaria, aunque muchas veces fallida, interdisciplina para abordar la "complejidad" de los procesos educativos sino específicamente a la necesidad de analizar y sistematizar la producción investigativa disciplinaria de la educación.

Por lo pronto, podríamos considerar a la sociología como un campo científico que se interesa por el estudio de la educación, o bien a esta última como un campo, área u objeto de investigación de la sociología, o mejor aún, desarrollar un análisis acerca del campo de la sociología de la educación; las vicisitudes de su configuración teórica y metodológica, los temas que ha abordado y sus aportes al conocimiento de la educación en México. Esto es lo que intentaré hacer en el siguiente capítulo.

¹⁵³Id., p. 21

CAPÍTULO IV. LA INVESTIGACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1970-1990

En el capítulo anterior, al abordar el proceso de institucionalización de la investigación educativa en México, pudimos observar que una de sus principales características fue se "singularización", es decir, su diferenciación de las disciplinas que dan cuenta del objeto de estudio educación; este hecho ha ocasionado, en parte, los problemas de dispersión y caos conceptual y metodológico, que han limitado el desarrollo de este ámbito como un campo científico y la conformación de equipos de investigación sólidos, consistentes y rigurosos, aspectos que han sido señalados de manera reiterada en foros y congresos como parte importante de la problemática de la investigación educativa.

En el fondo de estas limitaciones en cuanto a la científicidad de la investigación educativa existe el debate, del que ya hablábamos en el capítulo I, acerca de si la educación puede ser considerada como una ciencia, o si es el objeto de estudio de las ciencias sociales. Si bien en el contexto institucional la investigación educativa mexicana adoptó un carácter singular, los cuerpos conceptuales, las categorías de análisis, los métodos y las técnicas de investigación de los procesos educativos provienen, por fuerza, de las ciencias sociales.

El problema de la científicidad de la investigación educativa mexicana ha sido enfrentado mediante el recurso de la interdisciplina, con la cual se supone es posible abordar el

estudio de la complejidad de los procesos educativos; sin embargo, la interdisciplina ha sido entendida, solamente, como la intervención de diversas disciplinas en el campo educativo, y no como la integración pluridisciplinaria epistemológica, conceptual, metodológica y terminológica alrededor del objeto de estudio educación.¹⁵⁴ En esta última acepción, la interdisciplina resulta sumamente sugerente para la conformación de equipos de investigadores con sólidas formaciones en sus diferentes disciplinas que esclarezcan los puntos de encuentro y puedan hacer avanzar el conocimiento de los procesos educativos, superando el actual caos conceptual.

Para arribar a la interdisciplina de una manera más consistente y rigurosa en la investigación educativa se hace necesario intentar esclarecer, primero, los objetivos y los alcances de las diversas disciplinas que contribuyen al estudio de la educación. En el caso de la sociología, esta tarea resulta cada vez más necesaria en virtud de que sus parámetros epistemológicos, teóricos y metodológicos son con frecuencia dejados al margen, al considerarse, por sentido común, que puesto que la educación es un hecho o un proceso social todo estudio de la misma tiene algo de sociológico. Por lo demás, la abigarrada cantidad y variedad de sus teorías, los abruptos deslindes de sus cuerpos conceptuales clásicos y las "interpretaciones y refuncionalizaciones" que se han hecho de los mismos en los últimos tiempos, obligan a hacer una reflexión y recuperación del saber sociológico, sobre todo en educación, donde se tiende a

¹⁵⁴Vid. Guy Berger, Opiniones y realidades en interdisciplinaria, Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades, México, ANUTES, 1975

utilizar sus términos, conceptos y métodos de forma indiscriminada en el afán de interpretar "hermenéuticamente" esa realidad. (cabe acotar que con eso también se desvirtúan el objetivo y el método originales de la hermenéutica)

En virtud de lo anterior, considero importante intentar **distinguir** a la investigación sociológica de la educación del vasto mundo de la investigación educativa, con el propósito de dilucidar sus aportes y sus limitaciones en el conocimiento de este ámbito y dar cuenta de sus características teóricas y temáticas. Para llevar a cabo esta reflexión, abordaré, en primer lugar, los aspectos teóricos constitutivos de la investigación sociológica de la educación en México; en segundo lugar, me centraré en el estudio de las cuestiones a las que se ha acercado, a partir de una clasificación temática de sus estudios publicados en el período 1970-1994.

Caracterizo a la investigación sociológica de la educación como el análisis de los procesos educativos en tanto procesos sociales, fincado en la recuperación y utilización de conceptos, categorías y procedimientos metodológicos provenientes de las teorías y enfoques sociológicos de la educación a los que se hizo alusión en el capítulo I (Vid. *supra* I.2), vinculando tal esfuerzo investigativo también al estudio del papel social de la educación emprendido desde diversas interpretaciones teóricas particulares de nuestra situación de subdesarrollo: teorías desarrollista, de la dependencia, de la estructura socio-política y de la marginación social. (Vid. *supra* II.6)

Conviene precisar que la concepción de investigación aquí utilizada le adjudica, ante todo, una intención analítica,

explicativa y cognoscitiva, dejando en segundo término el criterio técnico-operativo de clasificación que conduce a considerar cualquier reporte, búsqueda de información, ensayo o propuesta como investigación.

IV.1 Constitución teórica de la investigación sociológica de la educación en México

Al abordar los aspectos teóricos constitutivos de la investigación sociológica de la educación en México no me referiré al problema epistemológico y a la controversia que abriga el hecho de considerar a la sociología de la educación como una disciplina educativa o como una rama de la sociología, puesto que este punto ya fue tratado en el capítulo I de este trabajo. Me interesa, más bien, partiendo de esa controversia, analizar su configuración teórica siguiendo el hilo de las concepciones y de los debates que le han marcado sus peculiaridades de acercamiento a la realidad educativa.

En tanto campo de conocimiento la sociología de la educación ha sido pocas veces objeto de análisis y reflexión en nuestro país, quizás porque en el ámbito de la sociología académica, la educación, como vimos en el capítulo II, no ha sido objeto de investigación amplia y sistemática; o también porque la investigación básica sobre las ciencias y sus especialidades, generalmente no es considerada como prioritaria por las políticas de investigación y cuenta con muy pocos espacios y apoyos institucionales para su realización.

No obstante, el análisis de la sociología de la educación en México me parece necesario, toda vez que siendo un campo de conocimiento de la realidad educativa mexicana y un referente de las controversias y debates político-ideológicos de diversos intelectuales e investigadores, su presencia como tal se ha "difuminado" por dos lados: uno, por el de la investigación educativa que, como hemos visto, no suele atender en forma precisa los enfoques teóricos-metodológicos en los que se funda o debe fundarse; otro, por el de la sociología académica, que históricamente ha puesto a la educación en un lugar secundario de estudio, frente a temas considerados más estructurales y urgentes de análisis, como el crecimiento económico, la estructura de clases sociales y las políticas de desarrollo estatales, los problemas de la democracia, de la dependencia, etcétera.

La sociología de la educación empieza a ser considerada en México a partir de la década de los setenta, bajo el influjo de las políticas gubernamentales de apoyo a la investigación en ciencias sociales y educativa. Antes de esta fecha no encontramos ningún estudio relativo a esta rama del conocimiento educativo, aunque, como lo vimos en el capítulo II, desde los sesenta se empezaron a abrir los espacios de especialización e investigación de los sociólogos en aspectos relativos a la planeación educativa, sobre todo en la FLACSO, al tiempo que se creaban el CEE [1963] y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM [1969], primeros lugares de desarrollo de la investigación socio-educativa.

La sociología de la educación en México ha tenido una

existencia azarosa y paradójica: por un lado, como ya se señaló, su presencia como conocimiento particular se ha difuminado en el conjunto de la investigación educativa, pero, por otro lado, algunas de sus nociones teóricas y sus métodos han sido utilizados con frecuencia e, incluso, en algunos temas tradicionalmente pedagógicos como la formación de docentes, se ha llegado a hablar de una "sociologización" de la investigación educativa.¹⁵⁵

En el ámbito académico, la sociología de la educación ha mantenido desde los setenta una presencia, si bien mínima, en algunas instituciones de educación superior, sea como opción vocacional y de especialización en estudios de licenciatura o posgrado (UNAM, UAM), sea como objeto mismo de formación profesional (licenciatura en Sociología de la Educación en la UPN- Ajusco). También está presente, aunque de manera soslayada, como línea de formación dentro de algunos planes de maestría en Educación (línea socio-política de la Maestría en Ciencias en la especialidad Educación [DIE-CINVESTAV-IPN] y de la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana).¹⁵⁶

Por el lado de los expertos promotores de la institucionalización de la investigación educativa, la sociología de la educación fue considerada como una ciencia educativa aplicada, que mostraba en los inventarios realizados un desarrollo precario, y de los cuales prácticamente desapareció al

¹⁵⁵2o. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Patricia Ducoing, et. al., Formación de docentes y profesionales de la educación, Cuaderno No. 4, México, 1993

¹⁵⁶Vid. Justa Ezpeleta, et. al. op.cit.

ser integrada en clasificaciones de temáticas generales.¹⁵⁷ Sin embargo, el calificarla como una ciencia educativa aplicada llevaba implícitos ciertos derroteros y líneas de crecimiento, como los relativos a la elaboración de estudios de diagnóstico, y prospectivos de la eficiencia y eficacia del sistema educativo, a partir de sus funciones manifiestas y latentes.

Si bien el desarrollo de la sociología de la educación en México se ha dado en un contexto institucional precario y de obnubilación de sus particularidades disciplinarias, es posible -y necesario- establecer algunos ejes teóricos y enfoques interpretativos presentes en la investigación sociológica de la educación en México. Estos son, a mi juicio, los siguientes: a) la teoría estructural-funcionalista empírica estadounidense, b) las concepciones de la educación y de la investigación educativa plasmadas en los programas para América Latina por parte de los organismos internacionales (CEPAL, OEA, UNESCO), c) las teorías críticas de la dependencia y del neoimperialismo, y la de la estructura socio-política del subdesarrollo y de la marginación social, y d) las teorías sociológicas de la educación críticas, provenientes principalmente de los países europeos. De estos ejes, los dos primeros han ejercido una influencia notable en los estudios sociológicos de la educación en México, a la par que sirvieron de marco referencial para el diseño de la política de

¹⁵⁷Del total de ramas(12) y número de proyectos de investigación educativa (296), la Sociología de la Educación ocupaba el último lugar con 13 proyectos, según J. P. Vielle. "art. cit." [1976], p. 98. Asimismo, la precariedad de la Sociología de la Educación se mostraba en el hecho que de los 466 investigadores de las 65 unidades de investigación inventariadas a inicios de los setenta, sólo 22 eran sociólogos, Vid. J.P. Vielle, op.cit., [1975]

investigación educativa de los setenta.

Como hemos visto, la sociología estadounidense adoptó desde las primeras décadas de este siglo un carácter asistencial y de uso ideológico y político, al centrarse en la elaboración de propuestas de acción social para resolver problemas específicos de disfunción y "anomia" de las instituciones sociales.¹⁵⁸ En específico, la sociología de la educación devino una disciplina empírica de promoción de reformas y soluciones a los problemas de funcionamiento de las instituciones escolares, fundada en una ideología (hegemónica hasta la década de los sesenta) que otorgaba a las instituciones escolares un papel positivo en el "progreso y desarrollo de la civilización y de la democracia" en ese país.¹⁵⁹

La elaboración teórica de esa idea hegemónica del vínculo sociedad-educación la encontramos en el estructural-funcionalismo parsoniano, que, como vimos en el capítulo I, concibe a la igualdad legal de oportunidades educativas, a la selección de las clases dirigentes en razón de logros escolares, a la promoción de adquisición de **status** social y ocupacional y a la movilidad social ascendente, como aspectos fundantes de la democracia en las sociedades modernas, al mismo tiempo que analiza a la

¹⁵⁸" (...) Las investigaciones ad hoc de 'sociología aplicada' fueron una forma de administración social y de organización de caridad más que un empeño científico (...)", Goran Therborn, Ciencia, clase y sociedad. Sobre la formación de la sociología y del materialismo histórico, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1980, p. 232. En los años posteriores a la segunda guerra mundial, la sociología aplicada y la investigación social empírica se extendieron al **marketing** y propiciaron la irrupción de la "ingeniería social", abocada al diseño de modelos de administración para el control de las fuerzas sociales.

¹⁵⁹Vid. John Dewey, Democracia y educación, Buenos Aires, Ed. Losada, 1953

educación como un sistema (sistema educativo) que forma parte del sistema general de acción y que realiza diversas funciones manifiestas y latentes: socializadora, selectiva, distributiva, ocupacional, cultural, económica, política, etcétera, que cumple para el funcionamiento y estabilidad de todo el sistema.

Las nociones del estructural- funcionalismo constituyeron una fuente teórica-metodológica de los diagnósticos y de los programas de desarrollo para América Latina diseñados por los organismos internacionales; este hecho no es fortuito si recordamos que éstos se erigen en los años posteriores a la segunda guerra mundial de la cual emergió Estados Unidos como potencia económica y militar, lo que le permitió expandir su visión pragmática y utilitaria del mundo, del hombre y de la sociedad, así como su "cultura" a gran parte del orbe.

Es a partir de la posguerra cuando se consolida la visión empírica (ateórica y ahistórica), mercadotécnica de la investigación social, la que se convirtió, a instancias de Paul Lazarsfeld, en "ingeniería social". Esta visión fue adoptada por los organismos internacionales, y mediante ellos, logró imponerse como el modelo de investigación social en todo el mundo.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Durante la guerra, Lazarsfeld y Adorno, dos intelectuales europeos emigrados, que cooperaban con la administración de guerra norteamericana en contra del nazismo, protagonizaron un conflicto, en relación al carácter de la investigación social y al papel profesional de los intelectuales que la realizan. "...La oposición entre Adorno y Lazarsfeld indica (...) una transformación del papel del intelectual, transformación sentida y analizada por Adorno, quien se sitúa en la tradición del intelectual europeo, del hombre cultivado y erudito (...) que se da cuenta de que este tipo de intelectual está en vías de dejar el paso a 'técnicos expertos', simbolizados por Lazarsfeld (...) A comienzos de los años sesenta, la empresa de Lazarsfeld alcanza su apogeo (...) se le encomienda la tarea de redactar el capítulo **Sociología** en la muy oficial enciclopedia editada por la UNESCO. En la OCDE será uno de los expertos encargados del Informe sobre

En América Latina se presentó a inicios de los años sesenta una expansión notable de las acciones de los organismos internacionales, al crearse en 1959 la Alianza para el Progreso (ALPRO) a la que se asociaron instituciones financieras multinacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo [BID], dependencias del gobierno estadounidense, como la Asociación Internacional de Desarrollo [AID], y organismos políticos latinoamericanos al servicio del crecimiento económico y del desarrollo social, como la OEA y la CEPAL. Estos organismos junto con la UNESCO establecen las políticas mundiales de desarrollo social y educativo, que son aplicadas en cada país mediante "recomendaciones", modelos y programas, elaborados por intelectuales -expertos- financiados por organismos internacionales.

La concepción de estos organismos internacionales sobre las sociedades latinoamericanas y su "atraso" económico, social y cultural, tomó cuerpo en la teoría desarrollista cuyos principales postulados son: i) que el atraso de estas sociedades se debe a que en ellas se presentan obstáculos intrínsecos y naturales que cohiben el desarrollo, ii) que dichos obstáculos se refieren fundamentalmente a la carencia de capital, tecnología y educación de las capas mayoritarias de la población, iii) que para superar esta etapa y pasar al desarrollo, es necesaria la "ayuda" externa, tanto financiera como programática, de los organismos y gobiernos internacionales, iv) que con dicha "ayuda", los países latinoamericanos alcanzarán gradualmente el

las ciencias sociales y los gobiernos, destinado a inspirar las políticas de los países miembros de la OCDE en este campo...
Michael Pollak. op. cit., pp. 59 y 79

crecimiento económico y el desarrollo social, que ya ha sido conseguido por los Estados Unidos. [Vid. *supra* II.6]

Como señalamos anteriormente, el pensamiento desarrollista le concede un papel importante a la educación en el cambio social de los países latinoamericanos, en la medida en que a partir de ella se pretende impulsar el cambio de una sociedad tradicional a una moderna. De ahí que se legitime la necesidad de implantar modelos de organización de sistemas de enseñanza y de planeación educativa provenientes de los países avanzados (principalmente Estados Unidos).

Tal implantación requiere de la concurrencia de investigadores sociales -expertos- que, formados en estas teorías, realicen estudios empíricos (diagnósticos) de las circunstancias particulares para la eficaz adaptación de esos modelos, así como evaluaciones específicas de las funciones y de los fenómenos disfuncionales que se presenten en los sistemas de enseñanza, y también diseños de reformas educativas y prospectivas para la planeación educativa.

En el capítulo III, al tratar acerca de la institucionalización de la investigación educativa en México, pudimos apreciar la presencia notable de esas nociones "internacionales" en la tarea de los expertos nacionales que lograron, durante los setenta, la consolidación y hegemonía de ese tipo de investigación en el seno de las políticas gubernamentales de modernización educativa y de planeación y financiamiento de la investigación científica y tecnológica nacional a través del CONACYT.

Uno de los líderes de ese proceso fue, sin duda Pablo Latapí

quien, aunque no es sociólogo de profesión, fundamentó su acción política-planeativa en los cánones de la teoría estructural-funcionalista y su aplicación técnica tal como se entiende desde los organismos internacionales. Así, en su estudio Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, realiza una evaluación de la reforma educativa del gobierno de L. Echeverría, fundado en las que considera funciones básicas de los sistemas educativos: académica, socializadora, distributivo-selectiva, de control social, económica, ocupacional, cultural, investigativa; en su opinión, estas "funciones expresan los modos específicos como se concreta la relación educación-sociedad", y define a la sociología de la educación como una ingeniería social, en el sentido de que se encarga del diseño de políticas educativas en el que se establecen "las relaciones fundamentales entre los procesos educativos sobre los que directamente actúa y otros procesos sociales. De esta manera se precisan las consecuencias sociales que se esperan de las decisiones sobre el sistema educativo".¹⁶¹

Por otra parte, como ya lo señalamos con anterioridad, estas nociones sirvieron de base para la realización de los diagnósticos del sistema educativo mexicano, en virtud de los cuales se diseñaron los planes y programas de desarrollo de la investigación educativa (Programa Nacional Indicativo y Plan Maestro de Investigación Educativa) y se establecieron las prioridades temáticas y los enfoques de la misma.

Muchos estudios publicados en la revista del CEE en la

¹⁶¹Pablo Latapí S., Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Ed. Nueva Imagen, 1980, p. 45

década de los setenta siguieron este enfoque estructural-funcionalista- planeativo, para dar cuenta de tópicos como la relación entre escolaridad e ingresos, la escolaridad y la movilidad social de los trabajadores de algunas industrias, la desigualdad de oportunidades educativas y su vínculo con las condiciones sociales de vida, la inversión educativa, el acceso a la educación, el vínculo del sistema educativo con el mercado de trabajo, la proyección de la escolaridad en la estructura ocupacional, entre otros. Asimismo, se diseñaron alternativas para la educación en México, siguiendo el precepto de que el papel de los investigadores es "idear" modelos de acción social, que incluyan diagnósticos y prospectivas "funcionales" para contrarrestar las desigualdades educativas persistentes en grupos sociales marginados.¹⁶²

Otro de los aspectos desarrollado por los investigadores del CEE fue el de la planeación integral del sistema educativo mexicano (SEM) a partir de sus funciones manifiestas (académica, distributiva, económica, socialización política), abordando tópicos como: satisfacción de la demanda, retención escolar, distribución del acceso al sistema escolar, preparación de recursos humanos, políticas de asignación de recursos, formación y actualización de docentes y planeación educativa. Esta última adquirió preeminencia en sus estudios, pues en ella cifraron sus esperanzas de lograr superar las disfunciones y desigualdades del sistema educativo mexicano, y la contradicción perenne entre los objetivos de la legislación educativa (la igualdad de

¹⁶²Vid. José Teófilo Guzmán, Alternativas para la educación en México, México, Ed. Gernika, 1978

oportunidades, la movilidad social, etcétera) y la situación de injusticia social generada por los modelos "tradicionales de desarrollo".¹⁶³

Este tipo de investigación sociológica de la educación se caracteriza por ser empírica y centrarse en el diseño de diagnósticos y evaluaciones con muy poca profundidad teórica-reflexiva, al servicio de las necesidades de la política educativa, es decir, de los grupos hegemónicos que toman las decisiones. Aunque subordinados a estos grupos, los intelectuales-expertos, constituyen una élite privilegiada,¹⁶⁴ puesto que sus conocimientos se utilizan no sólo para legitimar y consensar las políticas emprendidas, sino para diseñarlas, otorgándoles un ropaje "científico-técnico", "neutral", "racional". Como vimos en los capítulos II y III, en los setenta se presentó un cambio en las formas gubernamentales de

¹⁶³Vid. Carlos Muñoz Izquierdo, Sylvia Schmelkes y José Teófilo Guzmán, "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en: Daniel Morales G. (comp.), La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika, 1979

¹⁶⁴Al respecto de la posición social y de la función de los intelectuales, Gramsci consideraba que éstos no constituyen un grupo social autónomo e independiente, sino que "cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea el técnico industrial, el científico de la economía política, la organización de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc., etc. (...) Si no todos los empresarios, al menos una élite debe poseer una capacidad de organización de la sociedad en general, con todo su complejo organismo de servicios, hasta el organismo estatal, por la necesidad de crear las condiciones más favorables a la expansión de su propia clase -o por lo menos debe tener la capacidad de elegir a sus 'delegados' (empleados especializados) a los que confiar esta actividad organizativa de las relaciones generales externas a la empresa..." Antonio Gramsci, op. cit., pp. 48-49

concertación, acompañado de un proceso de racionalización técnica de las políticas públicas -a partir de entonces sectoriales- que impulsó la integración a la administración gubernamental de nuevos grupos dirigentes con criterios técnicos-políticos de gestión. En el marco de ese proceso, señalábamos que la configuración de la política de desarrollo de la investigación educativa fue obra de este grupo de investigadores del CEE, especialistas en el diseño técnico de proyectos de planeación educativa.

Por otra parte, esta élite de intelectuales-expertos llevó a cabo la acción política de promover la hegemonía de sus nociones y tipo de investigaciones en diversos ámbitos intelectuales y académicos, a partir de lo cual adquirieron relevancia y suscitaron, también, la controversia, y con esta última, la matización de los enfoques teórico-prácticos y metodológicos de la investigación socio-educativa.

A instancias del CONACYT y del CEE -y cobijados por la política gubernamental de apoyo a la investigación científica y tecnológica- en los setenta se realizaron numerosos encuentros nacionales e internacionales, que si bien tenían como propósito fundamental expandir y consensar las concepciones funcionales-técnicas y de planeación de la investigación educativa, también tuvieron el efecto de abrir la discusión sobre el carácter teórico y político de la misma, lo que trajo consigo la elaboración de nuevos planteamientos acerca de la sociología de la educación y de los vínculos funcionales de la educación con la sociedad.

Al respecto, uno de los trabajos más sugerentes que

sintetiza la índole de la sociología de la educación, incluyendo el conflicto de interpretaciones teóricas acerca del vínculo sociedad-educación que se desarrolla en su seno, es el de María de Ibarrola: La sociología de la educación. Una visión general, en el que se define a la sociología de la educación como un campo de estudio particular con rasgos distintivos tanto en el ámbito de la sociología, por la especificidad de su objeto de estudio, como del de las ciencias de la educación, por la dimensión, enfoques y perspectivas teóricas que utiliza en el análisis de los procesos educativos.

La autora se adhiere a los postulados clásicos de la sociología de la educación referentes a la concepción de la educación como un proceso social y considera que éste consiste en la "comunicación intencional de conocimientos, habilidades, actitudes, técnicas, valores, modos de vida, pautas de comportamiento y formas de pensamiento (...)"¹⁶⁵ lo que la lleva a reafirmar que el campo de análisis de la disciplina no se constituye solamente con el estudio de los sistemas escolares, sino también con otros procesos educativos realizados en otros grupos sociales e instituciones (familia, los grupos de pares: generacionales, profesionales, de sexo, las asociaciones religiosas, políticas, culturales, los medios masivos de comunicación). Puntualiza que aunque la sociología de la educación tiene un campo de estudio amplio, se ha centrado en el análisis de los sistemas escolares contribuyendo al conocimiento

¹⁶⁵ María de Ibarrola, "La sociología de la educación. Una visión general", en: Bertha Fernández M. y Fernando García C. (coords.), Las humanidades en el siglo XX, VI. Psicología y Educación, México, UNAM, 1978, p. 58

de aspectos como las determinantes socioeconómicas de la escolaridad, y la vinculación de ésta con el empleo y el desarrollo y la interacción entre la educación y el cambio social. En su opinión, la principal contribución de la Sociología de la Educación ha sido el "descubrimiento" de las funciones sociales de los procesos educativos (política, económica, vocacional, selección social, cultural, académica, cambio social).

Según la autora, el desarrollo de la sociología de la educación está marcado por las divergencias de los investigadores que esgrimen posiciones teóricas opuestas : la estructural funcionalista, y las provenientes de los enfoques marxista, fenomenológico, simbólico-interaccionista y etnometodológico. De estas últimas, considera que la teoría marxista junto con la de la dependencia y el subdesarrollo ocupó una posición destacada en los estudios sociológicos de la educación realizados en América Latina a partir de mediados de los sesenta.

La sociología de la educación se ha nutrido de enfoques, perspectivas teóricas y metodológicas distintos al estructural-funcionalismo. Estas alternativas de explicación de los procesos educativos, se expandieron en México en los setenta una vez que en los estudios profesionales de sociología encontraron cabida institucional el marxismo y el estructuralismo francés y se abrió el espacio, también, para el estudio de las teorías de la dependencia y el subdesarrollo de América Latina, acompañado del desarrollo de la vertiente crítica de la sociología mexicana centrada en el análisis de los problemas estructurales socio-políticos del país. [Vid. *supra* II.6]

Estas perspectivas teóricas y metodológicas hicieron el contrapeso a la hegemonía de la sociología de la educación estructural-funcionalista y desarrollista, y establecieron un fuerte conflicto de interpretaciones sobre las características históricas y los derroteros de las sociedades y de la educación latinoamericanas. Las teorías de la dependencia y del subdesarrollo daban al traste con la ilusión de que el crecimiento y perfeccionamiento de los sistemas educativos latinoamericanos sirviera de pivote para alcanzar el desarrollo ya alcanzado por la sociedad estadounidense, por el hecho de que, como lo demostraran estos enfoques y perspectivas teóricas, la condición histórica del desarrollo de ese país era la existencia del subdesarrollo de los nuestros.

La ampliación del espectro teórico-interpretativo de las sociedades latinoamericanas, abrió nuevas pautas a la investigación sociológica de la educación. Desde los postulados de la teoría de la dependencia se emprendieron estudios "latinoamericanistas" que analizaron, entre otras cuestiones, las causas del atraso educativo de las poblaciones de la región, el carácter neocolonial de los modelos y programas de desarrollo social y educativo de los organismos internacionales, la hegemonía ideológica del imperialismo estadounidense en la organización y derroteros de los sistemas de enseñanza latinoamericanos.¹⁶⁶

¹⁶⁶A mi juicio, uno de los estudios más relevantes dentro de esta tendencia, es el ya citado de A. Puiggrós, Imperialismo y educación en América Latina, tanto por el manejo teórico y metodológico, como por la recuperación del enfoque histórico de los procesos sociales, políticos y educativos, en el análisis del significado clasista y neocolonial de la "ayuda" internacional para el desarrollo educativo de los pueblos

No obstante, en lo general, la teoría de la dependencia fungió más como un modelo sustitutivo de la teoría desarrollista, que como un potencial heurístico para la comprensión de las realidades sociales latinoamericanas. Muy pronto, los investigadores educativos, pertenecientes a muy diversas posturas teóricas y políticas, asumieron como un hecho el carácter dependiente y periférico de nuestras sociedades, tal como antes habían partido del "hecho natural e intrínseco" de nuestro atraso; así, hasta los propios expertos en planeación educativa se sumaron a la corriente "latinoamericanista" y "dependentista", la cual les dio la ocasión para impulsar una política regional de consolidación de la investigación educativa para la planeación, reforma y modernización de los sistemas educativos latinoamericanos.

Las teorías de la dependencia y del subdesarrollo se amalgamaron también a los planteamientos del marxismo estructuralista francés, acerca del papel ideológico-clasista de los sistemas educativos en la reproducción de las sociedades capitalistas. [Vid. supra I.2]. Bajo el influjo de ese pensamiento estructuralista, se establecieron explicaciones mecánicas sobre el papel de la escuela en nuestros países como un aparato ideológico del Estado para la reproducción cultural del dominio de la clase burguesa.¹⁶⁷

El reproduccionismo se convirtió en un esquema, un modelo (como lo es, también, el estructural-funcionalismo) aplicado

latinoamericanos, liderada por Estados Unidos.

¹⁶⁷Vid. Guillermo Labarca, et. al., La educación burguesa, México, Ed. Nueva Imagen, 1979

arbitrariamente a nuestra realidad educativa, con fines más de confrontación política e ideológica, que de explicación y comprensión de la misma, en un momento coyuntural de luchas estudiantiles y notables cambios en la política gubernamental hacia la educación pública, inscritos en el proceso de modernización. Considero que este "modo" de adopción de las teorías reproductivistas fue un efecto de una lectura superficial y sintética de sus fundamentos y postulados, que condujo a tomar como dogmas de "explicación" sus supuestos e hipótesis. Lo mismo ocurrió con el marxismo clásico que, por lo general, en lugar de estudiarse rigurosamente, se "aprendió" de manuales y panfletos que legitimaron la acción política de activistas de todo cuño que pensaban hacer la revolución desde las universidades.

Esta aprehensión superficial tanto del marxismo como del reproductivismo tuvo dos consecuencias importantes en el estudio de los procesos educativos. La primera fue que no se profundizó en la vertiente crítica del análisis concreto de la estructura histórica- socio-política de nuestra realidad educativa, lo que inhibió la formulación de alternativas educativas viables para la superación "del dominio arbitrario de la burguesía", que se enraizaran en la recuperación y potenciación de experiencias educativas contrahegemónicas entre los grupos dominados. La segunda consecuencia se refiere a la "descalificación radical" (y vulgar) de que fueron objeto esas escuelas de pensamiento social, desde el momento en que se las "juzgó" partiendo de las expresiones superficiales, sintéticas y dogmáticas que adoptaron. Esta posición se expandió en los ochenta, al fragor de ese

"triumfo de las libertades capitalistas", que para muchos significó la debacle de los países socialistas, también llamados, imprecisamente, "marxistas".

Los enfoques marxistas y reproduccionistas no sólo tuvieron esos efectos ideológicos y políticos, también contribuyeron a la introducción de nuevos conceptos en los estudios sociológicos de la educación. Nociones como: relaciones sociales de producción, reproducción social, lucha de clases, contradicciones sociales, poder y dominio de grupos hegemónicos, caracterización del Estado, capital cultural, violencia simbólica, entre otras, resultaron sugerentes para algunos estudiosos que trataron cuestiones relativas a las funciones sociales contradictorias de la educación, al capital cultural de los grupos estudiados, a los hábitos presentes en las prácticas escolares y su contribución a la reproducción cultural, a la socialización para el trabajo, etcétera.¹⁶⁸

La ampliación del espectro teórico de la sociología de la educación dio pie para que se realizaran síntesis panorámicas y compendios donde se conjuntaban las diversas teorías (positivista, estructural-funcionalista, reproduccionistas, gramsciana, etcétera). Estos trabajos sumarios además de presentar a *grosso modo* las peculiaridades del acercamiento

¹⁶⁸Cf. María de Ibarrola, "Sociedad y educación contradictorias. Análisis social de la educación en México", en: Revista Mexicana de Sociología, XLVI, 2, México, IIS/UNAM, 1984; Milena Covo, "La Universidad: ¿reproducción?", en: Juan Zorrilla (coord.) Los universitarios: la élite y la masa, México, UNAM, 1986; Emilio Tenti F., "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", en: Revista Mexicana de Sociología, XLVI, 1, México IIS/UNAM, 1984; Ruth Paradise, Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria, México, DIE, CINVESTAV, IPN, Cuadernos de Investigación Educativa 5, 1982.

sociológico al estudio de la educación (y de obviar a muchos la lectura de obras fundamentales), evidenciaron la persistencia de un conflicto de interpretaciones teóricas -como también ocurría en la Sociología general- entre los funcionalismos y los marxismos de toda índole.¹⁶⁹

Este esquema dicotómico funcionó como un modelo de aprehender de bloque las características generales de la sociología de la educación, que no necesariamente integraba expresiones propias y emergentes de la misma en México, sobre todo aquellas que se presentaban en algunos grupos marginados de los países de América Latina, como las concepciones de la educación bancaria y las experiencias alfabetizadoras de la teoría de la liberación, las alternativas de desescolarización y las de la investigación-acción, que fundamentaban una gran cantidad de programas educativos llevados a cabo en las zonas marginadas, sobre todo en relación a la educación (alfabetización y capacitación) de los adultos.¹⁷⁰

¹⁶⁹Cf. entre otros a: Marcela Guajardo, "Sociología de la educación: Una aproximación a su estudio", en: J. Montaña, Las humanidades en el siglo XX, III. Las Ciencias Sociales, México, UNAM, 1976; Magdalena Salamon, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como un fenómeno social", en: Perfiles Educativos, México, CISE, UNAM, No. 8, abr.-jun., 1980. El compendio más completo sobre las teorías sociológicas de la educación es el que surge del "Seminario sobre corrientes contemporáneas en Sociología de la Educación", realizado en 1980 a instancias del Centro de Estudios Educativos: Guillermo González R. y Carlos A. Torres (coords.) Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas, México, CEE, 1981. En este texto se presentan algunos trabajos sugerentes y críticos acerca de los desarrollos que podría seguir la sociología de la educación en México.

¹⁷⁰Cabe recordar, además, que otro de los efectos de estos planteamientos, sobre todo los Freire acerca de la educación como una praxis de liberación fue retomado por la sociología de la educación estadounidense como un elemento fundante de la pedagogía crítica, impulsada principalmente por H. Giroux y P.

A mediados de los ochenta se hizo evidente un cambio de tono en el discurso sociológico, que se imbrica con el rechazo a los llamados "determinismos" sociales: estructural-funcionalistas, dependentistas, reproduccionistas, marxistas. Para muchos sociólogos éstas eran perspectivas de análisis demasiado globales interesadas ante todo en fenómenos estructurales generales (económicos y políticos), que dejaban de lado los aspectos cotidianos y particulares de la cultura y de las relaciones sociales de diversos grupos e individuos.

En el caso de la educación, esos planteamientos derivaron en la necesidad de transitar vías de investigación de los fenómenos educativos contemporáneos, que superaran los marcos teóricos "macrosociales" y permitieran estudiar los procesos sociales "micro", sobre todo los escolares, con énfasis en las interacciones entre maestros y alumnos. Estas posturas tienen que ver con el desarrollo de la llamada "nueva" sociología de la educación de procedencia anglosajona, que, como vimos en el capítulo I.2, integra varias corrientes de pensamiento sociológico como la neoweberiana y la del interaccionismo simbólico y social.

El enfoque microsocia ha introducido en la sociología temas de interés tradicionalmente pedagógicos, como el del curriculum real y oculto -considerado sociológicamente como una organización social del conocimiento a transmitir y un instrumento de control y de poder de las instituciones escolares-, el del espacio áulico como un ámbito particular de confrontación y de resistencias culturales, el de la relación pedagógica como una interacción

McLaren. (cf. Cap. I de este trabajo)

social de códigos culturales diversos. Asimismo, se ha puesto mayor atención al estudio de las condiciones sociales del ejercicio de la profesión docente, así como a la composición social, la socialización y la adquisición de aprendizajes de los estudiantes.¹⁷¹

La tendencia de análisis sociológico microsocioal de la educación ha sido también adoptada en el ámbito de los programas educativos para América Latina de los organismos internacionales; así, algunos investigadores ligados a ellos han señalado la necesidad de "revisar" las teorías socio-educativas "tradicionales", como la estructural-funcionalista y la reproduccionista. A este respecto, resulta curioso que las críticas más feroces se dirijan no tanto al estructural-funcionalismo que ha sido, como sabemos, la teoría sociológica dominante, sino a la teoría reproduccionista, cuyos conceptos y métodos no han sido utilizados ampliamente en la investigación educativa; pareciera, entonces, que el rechazo de los "determinismos estructurales" se sitúa más en lo ideológico-político que en lo cognoscitivo.

¹⁷¹Ejemplos de este tipo de investigaciones son: Ruth Mercado, La escuela, lugar del trabajo docente. Descripción y debates, México, DIE-CINVESTAV-IPN, Cuadernos de Educación 2, 1986; María de Ibarrola y Raquel Glazman, "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular", en: Cuadernos de Investigación Educativa, México, DIE-CINVESTAV-IPN, No. 13, 1983; Elsie Rockwell (comp.), El maestro, la escuela y la cultura, México, La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1987; Antonio M. Salomón, "Los estudiantes universitarios y la socialización de los procesos de planeación de la educación superior", En: Seis estudios sobre educación superior, México, UNAM/CESU, 1986; Milena Covo, "La composición social de la población estudiantil de la UNAM", en: Ricardo Pozas H. (coord.) Universidad Nacional y Sociedad, México, Ed. Porrúa, 1990; Jorge Bartolucci Incico, Desigualdad social, educación superior y sociología en México, México, UNAM/CESU - Miguel Ángel Porrúa, 1994

Tal rechazo a los enfoques estructuralistas de la investigación socio-educativa trae aparejada la idea de la necesidad de un nuevo paradigma socio-educativo que responda a los **nuevos** modelos y programas de "ayuda" para la región, diseñados desde esos organismos. Se plantea que la comunidad científica latinoamericana debe construir una nueva teoría adecuada para el diagnóstico exhaustivo de los problemas educativos **reales y actuales** de América Latina. La "novedad" de esa teoría consistiría en la integración y revalorización de las dimensiones psicológica y pedagógica en los diagnósticos socio-educativos, a fin de romper la disociación entre lo micro y lo macro, y superar los determinismos sociales que han privilegiado los "fines" y no los procesos educativos.

Según este criterio, el problema socio-educativo fundamental en las sociedades latinoamericanas ha dejado de ser cuantitativo y lo que interesa ahora es la **calidad**, es decir, el aprendizaje real de los conocimientos científico-técnicos significativos para el desarrollo; desde esta perspectiva, lo central es el aprendizaje, ya "que la apropiación del conocimiento constituye una de las formas modernas más importantes de diferenciación social... [donde] cada sector social intentará obtener una cuota de apropiación lo más significativa posible."¹⁷² En este tenor, se pretende que el nuevo paradigma socio-educativo sea una amalgama de los aportes macrosociales y culturales con las metodologías didácticas, los diseños curriculares, los modelos de organización escolar, etcétera.

¹⁷²Cf. Juan Carlos Tedesco, "Los paradigmas de la investigación educativa", en: Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. 1, No. 2, junio 1989, p. 10

La propuesta de este nuevo paradigma socio-educativo interesado en los problemas de aprendizaje y distribución de conocimientos significativos, concuerda con las alternativas y los programas de desarrollo educativo para América Latina de los organismos internacionales (CEPAL, UNESCO) cuya idea central es que el conocimiento (sobre todo el técnico, que es el significativo) constituye un "pivote" de la transformación productiva, de la democratización política y de la equidad social, que, se supone, son elementos constitutivos de las sociedades modernas. La integración de los países de América Latina y del Caribe a las nuevas tendencias de progreso tecnológico, competitividad y globalización internacionales requiere, entre otros aspectos, de la formación de recursos humanos capacitados en el uso e innovación de las nuevas tecnologías, así como el acceso de la población a los "códigos de la modernidad", definidos como el "conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna".¹⁷³

Los desafíos emergentes de los sistemas educativos latinoamericanos, según los expertos internacionales, son la vinculación con la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, a través de la reorganización de sus estructuras (descentralización, autonomía de las unidades educativas) y de nuevas formas de financiamiento (intervención de la iniciativa privada y de la banca internacional), así como de la integración

¹⁷³CEPAL-UNESCO, COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992, p. 157

de los conocimientos significativos (técnicos) y la adecuación e instrumentación de estrategias mejores de aprendizaje de los mismos. Como vemos, a pesar de las "novedades" en los enfoques, persiste la idea de concebir a la educación como un factor de consolidación de un modelo de sociedad moderna inventado en otras latitudes, que no toma en cuenta las peculiaridades e intereses que son los propios de la mayoría de los pobladores de la América Latina. La función social y política asignada a los sistemas educativos sigue siendo la misma, lo que ha cambiado es el discurso: en lugar de igualdad de oportunidades educativas se habla de acceso universal a los códigos de la modernidad, en vez de capital humano y estructura ocupacional, se alude a la formación y capacitación de recursos humanos y a la adquisición de conocimientos significativos para el trabajo productivo, en lugar de movilidad social se pregona la equidad social, sustituyendo el concepto de desarrollo social encontramos al progreso técnico, a la democratización política y a la formación de la ciudadanía.

Sin embargo, el cambio de discursos no cambia las realidades; el hecho de que se "interprete" que con el desarrollo científico-técnico, las sociedades latinoamericanas son "nuevas", sin historia y casi sin presente, no cancela los poderes de las clases y grupos hegemónicos que se apropian el trabajo y el conocimiento, poniéndolo al servicio de sus intereses, como tampoco suprime la relación neoimperialista ominosa -complejizada por el "progreso" técnico, la globalización y el neoliberalismo- que mantienen los países altamente industrializados y tecnologizados con los nuestros.

Las políticas de modernización han venido complejizando el desarrollo social en los países latinoamericanos; la tecnologización de los procesos productivos operada en los países altamente industrializados nos ha endilgado un nuevo papel en la llamada división internacional del trabajo: el de consumidores masivos de los productos que salen a borbotones de sus fábricas de tecnología de punta, el de surtidores de narcóticos y el de asentamiento de mafias y capitales especulativos. La globalización del comercio mundial es un peligro para la supervivencia de nuestras culturas y nuestras naciones. En este contexto, plantear que la educación, vista como el aprendizaje de conocimientos técnicos significativos, será el vehículo del progreso técnico para nuestra inserción en la modernidad de la civilización occidental, es una falacia, que cumple, además, el papel ideológico de consensar la necesidad de "ser modernos", es decir, de vivir consumiendo productos "modernos", como única alternativa viable de desarrollo.

El atraso e ignorancia de nuestros pueblos no es, en esencia, un problema didáctico y de aprendizajes de conocimientos significativos (¿para quién?), sino que sigue siendo un problema político, de construcción de vías alternas y soberanas de desarrollo social, que incluyen la definición del tipo de ciencia, de técnica, de organización y contenidos educativos adecuados y acordes a las necesidades sociales y a las culturas de las poblaciones.

Por todo lo anterior, podemos apreciar que la investigación sociológica de la educación en México y en América Latina se encuentra en una encrucijada, en una situación de tránsito hacia

nuevas formas de aprehensión y explicación, en las que no deja de presentarse el conflicto de opciones y de interpretaciones. Tal encrucijada no es específica de los estudios sobre la educación, sino que atañe a la crisis de la sociología y de las ciencias sociales, evidenciada en los ochenta en México y en América Latina, y atribuida, en parte, a la ofensiva ideológica y metateórica del neoliberalismo, que intenta asegurar la hegemonía de la racionalidad técnica-instrumental del capitalismo contemporáneo.¹⁷⁴

Hasta aquí he referido las viscosidades de la configuración teórica de la investigación socio-educativa en México en el período 1970-1990. A partir de ellas es posible advertir que en este lapso tal quehacer investigativo ha estado inmerso en un proceso de modernización educativa, a cuyas políticas ha tratado de responder, ya sea justificándolas y consensándolas, o bien, contraponiéndose a ellas, criticando sus limitaciones y sus efectos negativos en la educación de la población mexicana.

En los últimos tiempos, la política modernizadora neoliberal ha conducido a la necesidad misma de la defensa de la educación pública, expresada en múltiples movimientos magisteriales y estudiantiles en todos los niveles del sistema escolar, opuestos a los recortes presupuestales, a los topes salariales, al cierre de recintos, a las privatizaciones de los servicios, a las restricciones de ingreso a las escuelas.

Mientras tanto, la modernización educativa continúa, y la nueva burocracia dirigente viene instaurando y aplicando nuevas

¹⁷⁴Cf. Heinz R. Sonntag, "La situación actual en las ciencias sociales latinoamericanas", en: Ricardo Pozas H., Las ciencias sociales en los años noventa, México, UNAM/IIS, 1993

normas y lineamientos de gestión y de relación con y entre los sujetos involucrados en este ámbito, utilizando técnicas modernas de racionalización, evaluación y control de los procesos; en suma, aplicando con bastante rigidez y disciplina la lógica de la razón instrumental.

El contexto de la modernización educativa: sus políticas, programas y proyectos aplicados en los diversos ámbitos del sistema educativo mexicano, así como sus efectos y contradicciones han suscitado el interés prioritario de la investigación sociológica de la educación en los últimos veinte años, como se podrá observar en la descripción de sus temáticas, que es el objeto del siguiente párrafo.

IV.2 Clasificación temática de la investigación sociológica de la educación en México

La sociología de la educación ha estado presente en muchas investigaciones que, por cierto, no se reclaman sociológicas sino **educativas**; sin embargo, es un hecho conocido que la educación es objeto de estudio de diversas disciplinas en cada una de las cuales se presentan confluencias y debates teóricos. Hablar de la **educación** como si fuera una disciplina conduce a obviar esas diversas concepciones y a legitimar ciertos saberes como los propios del **campo educativo**, por ejemplo, el diseño de modelos

educativos **racionales**, en los cuales prevalece la noción de la educación como un sistema sujeto a planeación y control para su **eficaz** funcionamiento, noción que se relaciona teóricamente con el estructural-funcionalismo. Sin embargo, como hemos visto, esta es una vertiente teórica-metodológica de la sociología educativa, que coexiste con otras alternativas de conocimiento, fundadas en concepciones distintas del vínculo sociedad-educación, cuyo interés es la reflexión y explicación de los problemas y procesos educativos.

Si bien en México la intervención de la sociología en el ámbito educativo se ha comprometido de manera preponderante con la corriente hegemónica de aplicación de nociones teóricas-metodológicas en el diseño y consenso de las políticas de modernización del sistema educativo, una visión de conjunto de la investigación socio-educativa muestra un espectro de estudios no muy amplio, poco cohesionado y sistematizado, en donde se debate, se rechaza y se desarrollan propuestas de investigación alternas al estructural-funcionalismo.

En ese contexto diverso de enfoques teóricos, el tema central de interés y de debate de la investigación sociológica de la educación en México en los últimos veinte años ha sido el proceso de modernización del sistema educativo, considerando, sobre todo, sus vínculos funcionales con otras esferas sociales, como la economía y la política; asimismo, se ha puesto atención a los programas aplicados y a las consecuencias de ese proceso en las instituciones, en las relaciones e interacciones escolares.

Este recuadro de la investigación socio-educativa me ha

servido de base para la elaboración de una clasificación temática de su producción publicada en el Distrito Federal en el período 1970-1994.¹⁷⁵

Esta clasificación temática no es, en modo alguno, producto de una investigación exhaustiva y de una lectura puntual de la producción bibliográfica. Constituye apenas un esbozo mediante el cual pretendo mostrar, a grandes rasgos, las problemáticas abordadas y algunos de los aportes y limitaciones cognoscitivas de este campo; es decir, que las apreciaciones sobre el estado del conocimiento de la investigación socio-educativa en cada una de las temáticas no se refiere a obras particulares, sino a una visión de conjunto de las mismas.

De la revisión bibliográfica, he seleccionado un total de 342 estudios que abordan la educación desde una perspectiva

¹⁷⁵En esta clasificación temática he contemplado solamente textos publicados por editoriales universitarias y comerciales, y artículos de revistas reconocidas académicamente. Es decir, no he incluido trabajos mecanografiados de uso operativo en departamentos de planeación y evaluación de instituciones educativas, ni artículos periodísticos o de revistas informativas. Tampoco he incorporado las tesis de sociología sobre educación, pues su divulgación restringida no impacta, a mi juicio, las tendencias y "modas" de la investigación socio-educativa. Cabe mencionar, también, que esta clasificación es producto de la revisión de textos y de compendios de investigaciones educativas, como los emanados de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa de 1981 y 1993 para el rubro "Educación y Sociedad" y el de las corrientes contemporáneas de Sociología de la Educación publicado por el Centro de Estudios Educativos (1981); asimismo, consulté el índice temático de publicaciones de la Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales y el de revistas especializadas en investigación sociológica (Alfredo Andrade y Juan Felipe Leal, Investigación sociológica en México. Índice de revistas especializadas de la ciudad de México 1980-1994, México, UNAM, FCPS, 1995). Recurrí, además, a los ficheros de algunas bibliotecas: la de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la del Centro de Investigación y Servicios Educativos (UNAM), la del Colegio de México y la de la Universidad Pedagógica Nacional.

sociológica y de los cuales es posible señalar algunas cuestiones significativas: en primer lugar, que se trata de estudios que muestran el desarrollo de una aprehensión distinta de los procesos educativos por parte de la sociología, en la medida en que se les enfoca específicamente y no sólo como uno más de los indicadores o problemas del desarrollo social; este cambio de enfoque propició un avance metodológico concerniente al uso y divulgación de los datos estadísticos del sistema educativo y mayor atención y rigor en la obtención de datos como pruebas de hipótesis y supuestos en algunos estudios de caso, así como la utilización de otros métodos, como el etnográfico y el de la investigación-acción, sobre todo en el estudio de las interacciones sociales en la escuela, y en la aplicación de programas educativos en zonas marginadas.

En segundo lugar, y en contraste con este avance relativo, la mayoría de los estudios tienen el carácter de ser coyunturales, es decir, se han realizado como respuesta a las necesidades inmediatas de legitimar o de denunciar las políticas educativas gubernamentales, o como análisis de problemas socio-educativos que son efectos de esas políticas. Así, de los 342 estudios, aproximadamente 100 se refieren a las políticas educativas del gobierno, sobre todo a las aplicadas en la educación superior que es, como veremos adelante, el nivel de enseñanza más documentado.

En tercer lugar, si consideramos que esos 342 estudios se publicaron en un período de 24 años (1970-1994), es decir, 14 por año, se muestra una producción de investigación socio-educativa precaria y limitada, más aún, si atendemos al hecho de que en su

mayoría se compone de artículos de revistas (245, es decir, el 71%) y que los textos publicados, en muchas ocasiones, son compendios de diversos ensayos y artículos escritos por varios autores, o bien representan el conjunto de artículos periodísticos publicados anteriormente por un autor. Esta práctica de re-publicar o de repetir contenidos es también signo de la precariedad, en la medida en que parece que el motivo de la producción y de la publicación no es tanto el avance y la difusión del conocimiento sobre la realidad educativa, sino el **status** y el prestigio personal de los investigadores.

Esto nos remite a algunas **prácticas** de producción y publicación de la investigación socio-educativa, que denotan una situación paradójica, pues mientras por un lado se producen y publican estudios de autores aislados que indagan en algún momento sobre algún aspecto de la realidad educativa, por otro lado existe una concentración de un gran número de estudios producidos y publicados por un solo investigador (que en algunos casos consisten en re-publicaciones). Esta acción investigativa dispersa y concentrada a la vez, nos indica una débil configuración de equipos de investigadores y una ausencia, por ende, de profundización y sistematización del conocimiento producido

Podría decirse que se ha configurado desde los setenta una organización **arbitraria**, atravesada por el poder burocrático-intelectual de la práctica de producción y publicación de la investigación socio-educativa, manifiesta en dos formas distintas de un mismo proceso de elitización y burocratización, expresadas en dos períodos: el primero abarca los años de 1970 a 1982 y se

distingue por la consolidación de la élite de expertos provenientes en su mayoría del Centro de Estudios Educativos (CEE), quienes, como hemos dicho, diseñaron y dirigieron la política de desarrollo de la investigación educativa a través del CONACYT y emparentaron la finalidad de sus estudios a las prioridades de las políticas educativas gubernamentales, lo que convirtió a ese Centro en el proveedor de investigaciones privilegiado de la SEP (de donde proviene el 90% del financiamiento de la investigación educativa).

En virtud de estas relaciones políticas, el equipo de investigadores del CEE se abrió la posibilidad de ampliar su producción y de publicar sus estudios tanto en los compendios y la revista de su Centro como en otros medios, lo que les otorgó presencia y reconocimiento como investigadores y asesores ante diversas instituciones y dependencias educativas que han demandado sus servicios. Así, algunos investigadores de este Centro incursionaron en múltiples aspectos y ámbitos del sistema educativo, sujetos, sin embargo a los azares del mercado (demanda de investigaciones y de asesorías) y a las condiciones cambiantes de las relaciones políticas-administrativas del sector educativo.

En este período, como hemos visto, se operó también una expansión de centros de investigación educativa y de maestrías en educación, así como de instituciones de educación superior, al abrigo de las cuales se presentó un crecimiento de los espacios de docencia e investigación en sociología, todo lo cual abrió posibilidades a la investigación y a la publicación de sus resultados en diversos medios recién creados. De esta manera, la investigación educativa en general, y la socio-educativa en

particular, adquirieron presencia institucional y espacios académicos para su desarrollo teórico-práctico. Sin embargo, este desarrollo ha enfrentado obstáculos de diversa índole, además de la elitización ya señalada: política selectiva de asignación de presupuestos, carencia de infraestructura básica para su ejercicio, organización atomizada de los investigadores, etcétera.

El segundo período, 1983-1994 se significa por la cancelación de la posibilidad de configurar un sistema nacional de desarrollo de la investigación educativa y el estancamiento de algunos esfuerzos que se venían realizando desde el CONACYT de dotarla de una infraestructura básica para su ejercicio. Varios factores condujeron a esa situación: el fracaso político de la élite de expertos de consensar el Plan Maestro de Investigación Educativa, la agudización de la crisis económica, el cambio de poderes en la administración pública y la "política" de reducción del presupuesto asignado al desarrollo de la investigación científica y tecnológica, en particular del área de ciencias sociales y humanísticas.

Hacia 1983 una forma diferente de gestión más "técnica-autoritaria", tomó las riendas del devenir nacional de la investigación educativa. La burocracia tecnócrata de la SEP y de la ANUIES estableció los criterios de selección y de evaluación y conservó el control de las decisiones para el financiamiento de proyectos de investigaciones educativas, lo cual condujo a canalizar los magros presupuestos al sostenimiento de departamentos de investigación y al pago de asesores externos para la realización de diagnósticos y programas que esas

dependencias requieren.

Así, los diversos programas educativos de los ochenta, como el Programa Nacional de Educación Superior (1984-1985), el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (1986-88) y el Programa de Desarrollo Tecnológico y Científico (1984-1988), son expresiones de la orientación tecnocrática de la educación y de la investigación educativa, misma que hegemoniza la ideología de la necesaria adecuación del sistema educativo a las necesidades de un "nuevo modelo económico" neoliberal, sustentado en "valores", como calidad, excelencia, eficacia; parámetros todos ellos de "evaluación" de las prácticas educativas y de la asignación de presupuestos a proyectos de investigación.¹⁷⁶

El afianzamiento del *ethos* burocrático, es decir, de la ideología tecnocrática en la gestión educativa dio lugar a la creación en las instituciones de educación superior de puestos ocupados por grupos restringidos de *administradores intelectuales* con autoridad "académica" que diseñan, planifican, gestionan y evalúan, a partir de criterios técnico-políticos que ellos mismos establecen, la asignación de recursos económicos y la apertura de espacios de producción y desarrollo de conocimientos. Como diría Wright Mills, "son una nueva y extraña clase de burócratas (...) ejecutivos de la inteligencia, hombre de relaciones públicas especializados en esas funciones. Para ellos, como para cualesquiera promotores y ejecutivos, el memorandum sustituye al

¹⁷⁶Cf. Varios, 2o. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Estudios sobre la investigación educativa, Cuaderno No. 30, México, 1993

libro.¹⁷⁷

En algunos casos, esos grupos funcionan como cotos cerrados que promueven sólo la presencia intelectual de sus correligionarios, otorgándoles preferencia en el apoyo para el desarrollo y publicación de sus estudios. Así, aunque en los últimos años ha habido un crecimiento relativo de medios de publicación (sobre todo de revistas de las instituciones de educación superior) muchas veces la publicación depende de la posición y de la relación del autor con los grupos de poder técnico-académicos.¹⁷⁸

Si a estas prácticas aunamos la "depresión" del mercado o de la demanda de investigaciones socio- educativas y el racionamiento del presupuesto gubernamental hacia este quehacer, tenemos un escenario poco alentador tanto para el desarrollo profesional de la investigación socio- educativa, como para la organización del trabajo colectivo e interdisciplinario de elaboración teórica y metodológica de la "ciencia de la educación", y, en suma, para el avance y profundización del conocimiento de nuestra realidad educativa.

Este telón de fondo nos ayuda a comprender las peculiaridades de la producción de la investigación socio-

¹⁷⁷Cf. Wright Mills, La imaginación sociológica, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 3a. reimp. 1971, p. 119

¹⁷⁸"La función de la camarilla académica no consiste sólo en regular la competencia, sino en fijar las condiciones de la competencia y conceder premios al trabajo hecho de acuerdo con tales condiciones en un tiempo dado. Son los cánones por los cuales se juzgan los hombres y se critica el trabajo los que constituyen el rasgo intelectual más importante de la camarilla..." Idem, p. 123. Nótese la similitud de esta función con los criterios y mecanismos actuales de "evaluación" para "estimular" el desempeño académico, simulación a la que hay que añadir, en algunos casos, la corrupción.

educativa (precariedad en cantidad y en profundización del conocimiento, atomización de autores y concentración de publicaciones, débil sistematización de la práctica de la sociología de la educación, etcétera), al tiempo que nos es útil para contextualizar la descripción siguiente, relativa a la clasificación de las temáticas abordadas que arrojó la selección bibliográfica.

Tal clasificación consta de ocho temas: 1. Educación Superior¹⁷⁹, 2. Políticas Educativas, 3. Educación y estructura económica, 4. Educación en América Latina, 5. Análisis y diagnósticos de diversos niveles y modalidades del Sistema Educativo Mexicano (SEM), 6. Sujetos sociales de los procesos educativos, 7. Los procesos escolares como procesos sociales y 8. Estudios de los conflictos políticos en el sector educativo. El número de estudios de cada uno de estos temas se muestra en el cuadro siguiente:

INVESTIGACIÓN SOCIO-EDUCATIVA
POR TEMAS Y No. DE ESTUDIOS

T E M A S	No. DE ESTUDIO
1. Educación Superior	102
2. Políticas Educativas	62
3. Educación y estructura económica	62
4. Educación en América Latina	40
5. Niveles y modalidades del SEM	23
6. Sujetos sociales de la educación	21
7. Procesos escolares como sociales	16
8. Conflictos políticos en la educación	16
Total	342

¹⁷⁹ Este nivel de enseñanza es considerado como un tema aparte en virtud de la gran cantidad de estudios que existen sobre el mismo.

He organizado la descripción de cada uno de los temas en los dos períodos ya mencionados: 1970-1982 y 1983-1994, con el fin de mostrar sus variaciones de interés en relación a las formas distintas de expresarse la "modernización" tanto del sistema educativo mexicano como de la investigación educativa, que he esbozado anteriormente.¹⁸⁰

1. EDUCACION SUPERIOR

Este tema es, como vemos en el cuadro anterior, el que más se ha estudiado, quizás porque las vicisitudes y efectos de las políticas de modernización de este nivel de enseñanza afectan directamente al ejercicio profesional de diversos investigadores cuyo espacio de intervención se ubica en estas instituciones. Además de esto, es innegable que la expansión de la educación superior operada en la década de los setenta trastocó el perfil elitista de las universidades (públicas) y abrió paso a una gran cantidad de aspectos problemáticos de la universidad de "masas", como son los que se refieren a la relación entre la Universidad y la sociedad, el papel del Estado en las políticas universitarias, el desarrollo y crecimiento del nivel de enseñanza superior, el papel de éste en el desarrollo científico y tecnológico y su vinculación con el sistema productivo, y los conflictos políticos en la universidad. De estos aspectos, el relativo a la relación entre la Universidad y la sociedad es del que más estudios se realizaron en el período 1970-1982 (13), mientras que el aspecto del papel del Estado en lo relativo a los

¹⁸⁰ Las referencias completas de las obras de cada uno de los temas pueden consultarse en la Bibliografía temática de la investigación sociológica de la educación en México (D.F.), 1970-1994, que se encuentra en la parte final de este trabajo.

planes y programas de desarrollo de la educación superior fue el preponderante en el segundo período (1983-1994) con 28 estudios, como una respuesta a las políticas de planeación de la educación superior del binomio SEP-ANUIES. Otro aspecto relevante de este período ha sido el relacionado con el papel de la educación superior en el desarrollo científico y tecnológico del país, cuyo número de estudios asciende de 2 a 11. Asimismo, es importante recordar que en este último lapso se ha presentado una expansión relativa de revistas sobre educación, particularmente de las instituciones de educación superior, lo que se refleja en el aumento considerable de publicaciones de estudios sobre este nivel enseñanza, como puede verse en el siguiente cuadro:

EDUCACIÓN SUPERIOR

SUBTEMAS	No. DE ESTUDIOS		TOTAL
	1970-82	1983-94	
Universidad y Sociedad	13	7	20
Estado y políticas universitarias	9	28	35
Desarrollo y crecim. de la educación superior	5	10	15
Conflictos políticos en la Universidad	4	4	8
Educación superior y desarrollo cient. y tec.	2	11	13
Educación superior y sistema productivo	2	7	9
TOTAL	35	66	102

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS

Este tema ha sido de interés permanente de los investigadores en todo el período 1970-1994, en virtud de que el proceso de modernización del sistema educativo ha impreso cambios constantes en las políticas gubernamentales tanto en las leyes, planes y programas como en la gestión y organización del sector. En el lapso 1970-82, la reforma educativa, la expansión de los servicios educativos y la introducción de la ideología de la tecnología educativa y su impacto tanto en la gestión del servicio como en los métodos y contenidos de la enseñanza, atrajeron la atención de los estudiosos, quienes realizaron diversos diagnósticos sobre los alcances y limitaciones de esas políticas gubernamentales en el desarrollo del sistema educativo mexicano. Al mismo tiempo, prevaleció la inquietud por analizar el papel protagonista del Estado en la normatividad y el rumbo "moderno" de la educación mexicana, los valores y la ideología "oficial" que la contemplaba como un factor esencial del desarrollo productivo, en medio de la persistencia de los problemas de desigualdad de oportunidades educativas y del fracaso escolar de los llamados grupos marginados.

En el período 1983-94, la atención de los investigadores se va a centrar en el estudio de las políticas de planeación del sistema educativo, sobre todo en los objetivos y efectos de los programas gubernamentales de federalización del sistema educativo: desconcentración administrativa de la SEP y descentralización educativa, así como en el de modernización educativa del pasado régimen. El análisis de estos aspectos muestra un crecimiento importante, pues como podemos apreciar en

el siguiente cuadro, el número de estudios publicados sobre el tema se duplicó en este último lapso:

POLÍTICAS EDUCATIVAS

SUBTEMAS	No. DE ESTUDIOS		TOTAL
	1970-82	1983-94	
Problemáticas y diagnósticos del SEM y de la Pol. Educ.	11	10	21
Vínculos Educación-Estado-Sociedad	11	9	20
Leyes, planes y programas educativos	7	14	21
TOTAL	29	33	62

3. EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA ECONÓMICA

En este tema se conjuntan los estudios que abordan la función económica de la educación y que desarrollan aspectos como: escolaridad y empleo, escolaridad y estructura social, educación y desarrollo económico, vínculo del sector educativo con el sector productivo y desarrollo del sector educativo. El número de estudios recopilados es de 62 (18% del total), de los cuales la mayor parte (41) se publicó en el período 1970-1982, lo que en parte puede deberse a la influencia del CEE en esta época, muchas de cuyas investigaciones se centraron en el desarrollo de estos tópicos. Para el período 1983-1994 el número de estudios sobre este tema se reduce a la mitad (22). Entre los factores que

pueden ser considerados para explicar esta reducción se encuentra el menoscabo, a partir de 1983, de la influencia de los expertos en investigación educativa ligados al CEE y al CONACYT, quienes en los setenta habían fincado los temas prioritarios de la misma, a partir de las hipótesis del estructural-funcionalismo y de la teoría del capital humano, relativas a que la educación es un inversión productiva que al propiciar el aumento de la escolaridad de los individuos conduce, mecánicamente, a una movilidad social, expresada en una mejoría en la posición ocupacional, en el ingreso y en el *status* social, todo lo cual se pretende que repercuta en el desarrollo económico y en el progreso de la sociedad.

A partir de estas concepciones, y de la influencia también del pensamiento desarrollista de los organismos internacionales, los investigadores realizaron diversos estudios de casos y estadísticos sobre el impacto de la escolaridad en el empleo y en la estructura social, y el de la inversión educativa en el desarrollo económico. La oclusión del interés por estos aspectos, notoria en el período 1983-94, se debe también a una especie de "ajuste" conceptual de la función económica de la educación, consistente en cambiar el eje de análisis, considerando a la inversión educativa ya no como un factor que impacta positivamente al desarrollo económico, sino -en virtud de las consecuencias adversas de la aplicación de los modelos desarrollistas: desempleo, recesión económica, austeridad y "racionalización" del gasto público, etcétera- a su ineficiencia e ineficacia para atender las necesidades de trabajadores técnicos calificados que requería el sistema productivo moderno.

Por esta razón, en este segundo lapso, como se muestra en el cuadro, la mayoría de los estudios se centran en el tema emergente de la vinculación de la educación con la producción.

EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA ECONÓMICA

S U B T E M A S	No. DE ESTUDIOS		TOTAL
	1970-82	1983-94	
Escolaridad y empleo	17	6	22
Escolaridad y estructura social	12	2	14
Educación y desarrollo económico	7	2	9
Desarrollo del sector educativo	5	2	7
Vínculo educación-producción	-	10	10
TOTAL	41	22	62

4. EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

De este tema hemos recopilado 40 estudios, la mayoría de los cuales (31) se publicaron en el período 1970-82, al fragor, quizás, del discurso "tercermundista" oficial de los setenta y debido también tanto a la afluencia a México de intelectuales del Cono Sur a raíz de las dictaduras militares como a la de los programas de "desarrollo" de los organismos internacionales hacia la región latinoamericana. Así, el aspecto más estudiado ha sido

el de la educación como factor de desarrollo socio-económico (16 estudios) seguido del papel de las universidades en América Latina (13 estudios) y del relativo al desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos (8 estudios), mientras que acerca del papel del imperialismo en la educación y la cultura de la región solamente encontramos 3 estudios publicados en la época del "auge" latinoamericanista (los setenta y principios de los ochenta).

El descenso notorio de los estudios sobre este tema en el segundo período es, creemos, un reflejo de la política y de la ideología neoconservadora y de la globalización comercial, impulsada desde mediados de los ochenta, mediante la cual se refuerzan los lazos de dependencia con el imperialismo estadounidense y se acendra la idea, por todos los medios culturales al alcance, de que nuestro destino es parecernos a ese "norte" desarrollado, a tal grado que llegamos a sentirnos más parte de éste que de los pueblos latinoamericanos, con los cuales compartimos historia, lengua, cultura y las consecuencias aciagas de la expansión y el dominio de los Estados Unidos.

Otro aspecto importante de esa política neoconservadora ha sido la asimilación de los intelectuales latinoamericanos por organismos y agencias internacionales, lo que ha llevado a trocar el análisis crítico de la influencia cultural del imperialismo en nuestras naciones, por estudios técnicos de ingeniería social; tales intelectuales se autoconciben ahora como "analistas simbólicos", abocados al diseño de programas de "atención y

gestión social" que demanda el international marketing.¹⁸¹

EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

S U B T E M A S	No. DE ESTUDIOS		TOTAL
	1970-82	1983-94	
Educación y desarrollo socio-económico en A. L.	11	5	16
Universidad en América Latina	11	2	13
Desarrollo de los sist. educ. en A. L.	6	2	8
Imperialismo cultural y educ. en A. L.	3	-	3
TOTAL	31	9	40

5. ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICOS DE DIVERSOS NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO (EXCEPTO EDUCACIÓN SUPERIOR)

A diferencia de la educación superior, otros niveles de enseñanza del SEM han sido poco estudiados. En nuestra recopilación

¹⁸¹Es opinión de Brunner, siguiendo esos cánones tecnócratas e ingenieriles, que en la actualidad la investigación social "(...) pasa a integrarse como un componente más, dentro de una noción de servicios que, sin embargo, la desborda por todos lados, especialmente de lo que podemos llamar prácticas de análisis simbólico aplicado [que atiende] las demandas públicas y privadas de servicios prestados por los analistas sociales en nuevos campos ligados al desarrollo organizacional, la planificación estratégica (...) el marketing (...) la evaluación de productos y conocimientos", J. Joaquín Brunner, "¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?", en: Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. 6, No. 16, 1994, p. 10

encontramos solamente 22 estudios, de los cuales 11 se refieren a la Enseñanza Rural (educación en el medio indígena, vinculación de la educación agropecuaria con la producción campesina, educación de adultos y productividad rural, política educativa y estructura agraria), 8 a la Enseñanza Media-Superior (innovación y problemas de la política académica de los Colegios de Ciencias y Humanidades, política educativa y función social del bachillerato), 3 a la Enseñanza Secundaria (reforma educativa en los setenta, problemas de demanda, cobertura y aprendizajes básicos) y 1 a la Enseñanza Normal (control político en la Escuela Normal). La mayor parte de estos estudios (14) fueron publicados en el período 1983-94, con atención prioritaria a los problemas del bachillerato, mientras que en el período 1970-82 el énfasis se puso en la enseñanza rural, como lo indica el cuadro siguiente:

NIVELES Y MODALIDADES DEL SEM

S U B T E M A S	No. DE ESTUDIOS		TOTAL
	1970-82	1983-94	
Enseñanza rural	7	4	11
Enseñanza media-sup.	-	8	8
Enseñanza secundaria	1	2	3
Enseñanza Normal	-	1	1
TOTAL	8	14	22

6. SUJETOS SOCIALES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Se comprenden en este tema 21 estudios acerca de los sujetos o agentes sociales de la educación: estudiantes y maestros. El interés por este tema se amplió notablemente en el período 1983-94, pues el número de estudios publicados asciende a 16, mientras que en el período 1970-82 sólo se recopilaron 5 estudios.

Un factor que quizás explique ese incremento es el relativo a la necesidad expresada por algunos sociólogos de superar los límites de los estudios macrosociales, atendiendo a aspectos más puntuales y hasta entonces descuidados de los procesos educativos, como lo es la situación social de los sujetos o protagonistas de dichos procesos. El aumento de interés también puede relacionarse con la idea hegemónica a partir de los ochenta acerca del maestro como el eje o sustento de la calidad de la educación, aunada a la cual encontramos la preocupación por la formación y actualización del magisterio, así como la concerniente a los problemas de la profesionalización de la docencia.

De los sujetos sociales de la educación los que más se han estudiado son los estudiantes y maestros de la educación superior, con 8 y 6 estudios respectivamente; les siguen el magisterio de educación básica y los estudiantes de secundaria con 3 estudios cada uno, y finalmente, un estudio sobre la incidencia de la educación de los funcionarios públicos mexicanos en su reclutamiento dentro de la élite gobernante, tema por lo demás sugerente, sobre todo en esta época en que se hace evidente que quienes detentan el poder no han sido formados para ello y

que su capacitación como tecnócratas adquirida en instituciones estadounidenses deja mucho que desear en cuanto a la efectividad y eficacia de sus "políticas" en pro del crecimiento económico y el desarrollo social del país.

El resumen de los aspectos tratados en este tema se presenta en el cuadro que sigue:

SUJETOS SOCIALES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

S U B T E M A S	No. DE ESTUDIOS		TOTAL
	1970-82	1983-94	
Estudiantes ed. sup.	1	7	8
Maestros ed. sup.	-	6	6
Estudiantes secundaria	3	-	3
Maestros ed. básica	-	3	3
Educ. élite política	1	-	1
TOTAL	5	16	21

7. LOS PROCESOS ESCOLARES COMO PROCESOS SOCIALES

Este tema engloba 16 estudios que abordan diversos problemas socio-pedagógicos de las instituciones escolares, como lo son: los fundamentos sociales del diseño curricular, la burocratización de la enseñanza, la decadencia de la escuela, el análisis de textos escolares, la interacción pedagógica como

interacción social, la relación escuela-comunidad, el contexto social de la práctica docente, etcétera. Debido a la poca cantidad de estudios y a la diversidad de los rubros abordados no es posible establecer grupos de interés prioritario de los investigadores, aunque sí diremos que el aspecto sobre el que más se ha publicado es el de diseño curricular (3 estudios). La mayor parte de las publicaciones (11) aparecen en el período 1983-94, lo que podemos relacionar con la influencia de la llamada "nueva" sociología de la educación que, como vimos, preconiza la necesidad de analizar las condiciones y situaciones sociales dentro de la escuela y específicamente de la relación entre maestro y alumnos. El interés reciente por estos tópicos puede relacionarse también con la propuesta de algunos sociólogos latinoamericanos - ya mencionada anteriormente - acerca de la construcción de un "nuevo" paradigma de la investigación socio-educativa que sobrepase la dimensión estructural e "integre" a otras disciplinas, como la Pedagogía y la Psicología, en el análisis del aprendizaje escolar de los conocimientos "significativos".

8. MOVIMIENTOS POLÍTICOS EN EL SECTOR EDUCATIVO

Este tema consta de 16 publicaciones que abordan el estudio de los movimientos políticos de los estudiantes universitarios (5 estudios, 3 de ellos sobre el movimiento estudiantil de 1968) y de los maestros de educación primaria (11 estudios), en el contexto de las políticas educativas, de la burocracia educativa

y de las formas corporativas de control político de la SEP y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La mayoría de los estudios (10) se publican en el período 1983-94, que es cuando emergen con fuerza las reivindicaciones del magisterio de educación básica por salarios dignos y democracia sindical, y se inicia la lucha por la defensa de la educación pública.

De la descripción hasta aquí realizada acerca de las temáticas de que se ha ocupado la investigación sociológica de la educación en México, y recuperando las nociones teóricas que ha utilizado, es posible señalar algunas características generales de la misma.

En una visión de conjunto, se puede observar que la investigación sociológica de la educación mantiene una presencia precaria, limitada, atomizada, con poca profundización y sistematización del conocimiento producido, en el marco de una ausencia de equipos sólidos y estables de investigación y de carencias financieras y de infraestructura material e informativa para su ejercicio. A este respecto, cabe señalar que estos problemas no son exclusivos de la investigación socio-educativa, sino de la investigación en ciencias sociales.

En el terreno de lo que son los frutos de la investigación socio-educativa, podemos decir que ha centrado sus esfuerzos en el estudio de las funciones o dimensiones sociales -política y económica- del sistema educativo mexicano. Desde diversos enfoques teóricos, pero siempre situada en ese encuadre funcional y espacial, ha dado cuenta, sobre todo, de las políticas

gubernamentales de modernización educativa, abordando el estudio puntual de leyes, reformas, planes y programas del sector educativo, especialmente -y en forma desproporcionada- de los relativos al nivel de enseñanza superior.

Muchos de esos estudios de las políticas educativas son coyunturales, pues se refieren a tales o cuales medidas o programas educativos del momento, cuyo análisis obedece a criterios de legitimación y consenso, o de denuncia o confrontación política, y no tanto al de ahondar en la explicación y comprensión sistemática y analítica de esos procesos y problemas político-educativos. Esto nos habla de una investigación socio-educativa "politizada" en el marco de ciertos cánones o límites que se instauran subrepticamente en las prácticas de los intelectuales y que se relacionan con su posición teórico-práctica (aunque sea "crítica") dentro de las estructuras de poder, organizativas y jerárquicas existentes.

Otra característica importante de la investigación socio-educativa es el significativo cambio de matiz en sus temas de interés, sus enfoques teóricos y sus discursos, visible en las formas distintas de "problematizar" el vínculo sociedad-educación en la década de los setenta y a mediados de los ochenta. Si se comparan las temáticas en que se organizó el rubro Educación y Sociedad de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa de 1981 y 1993, se puede percibir en el segundo congreso una notable desagregación y dispersión manifiesta en la aparición de nuevos temas, clasificados, además, con un criterio más instrumental. En 1981, los temas fueron: 1) aspectos teóricos y metodológicos de las relaciones entre educación y sociedad, 2)

educación y estructura económica, 3) procesos educativos y estructuras de clases, y 4) las relaciones entre procesos educativos y estructuras de autoridad e instituciones de poder político. Para 1993 se contemplaron los rubros: 1) Políticas educativas y científicas, 2) Planeación educativa, 3) Calidad de la educación, 4) Educación y valores, 5) Comunicación y cultura, y 6) Educación y trabajo.¹⁸²

En el período 1970-1982 se muestra una preocupación por el estudio de las funciones sociales de la educación en el contexto estructural económico y político, fundamentado en concepciones y enfoques teóricos críticos, como las teorías de la dependencia, del subdesarrollo, de la marginación social y de la reproducción. El estudio del sistema educativo se relacionaba estrechamente con su papel en la sociedad y con la influencia ejercida en su organización y desarrollo por las circunstancias socio-políticas del entorno. Desde esta óptica los problemas fundamentales eran los vínculos de la Universidad con la sociedad, del Estado con la educación, de ésta y la estructura social y ocupacional, del imperialismo con la educación en América Latina, etcétera.

En el segundo período, 1983-1994, este enfoque estructural del problema educativo sufrió un fuerte "ajuste", evidente en el predominio de estudios que enfatizan los problemas del funcionamiento político-técnico del sistema educativo: objetivos y efectos de las políticas de planeación del sector educativo, el vínculo del sistema educativo con el sistema productivo, la

¹⁸²Cf. 1er. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, op.cit., y 2o. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, op.cit.

educación superior y el desarrollo científico tecnológico, etcétera.

En los ochenta es perceptible también el crecimiento de estudios "microsociales", relativos a los procesos socio-pedagógicos: sujetos y grupos sociales que intervienen e interaccionan en las instituciones escolares, diseño curricular, formación y profesionalización de los docentes, problemas de aprendizajes significativos, etcétera, ligados a las teorías comprensivas-interaccionistas-interpretativas de la "nueva" sociología de la educación, que como vimos se caracteriza por desechar la visión "estructural" de los procesos y problemas educativos.

En suma, podemos advertir en la última década una inclinación de la investigación sociológica de la educación al estudio del sistema educativo desde un enfoque técnico-político de los problemas del "sector", acompañado por un interés puntual en los procesos socio-pedagógicos, inclinación que hace manifiesto un rechazo a los enfoques estructurales "macrosociales". Este rechazo se inscribe, en mi opinión, en la llamada crisis de la sociología, que se hizo evidente en los ochenta.

Parece ser que existe consenso en que la crisis de la sociología se refiere, ante todo, al "agotamiento" de las teorías sociológicas "tradicionales" en el análisis y explicación de los fenómenos sociales contemporáneos. Esto ha llevado, en algunos casos, a cuestionar y rechazar las bases epistemológicas, conceptuales y metodológicas que venían sustentando el conocimiento sociológico y a intentar la construcción de nuevas

teorías, "refuncionalizando" algunas categorías "tradicionales" o "reinterpretándolas" con el uso de métodos lingüísticos y hermenéuticos. En otros casos, se han retomado los postulados fundantes de las teorías clásicas, para intentar su fusión y la apertura de vías más comprensivas de conocimiento. Otro camino -por desgracia el más socorrido- ha sido el cuestionamiento de todo "determinismo" social, el olvido de la historia del pensamiento y del conocimiento sociológicos, y la instauración de lo que podría denominarse "imaginería" sociológica, en la que el "análisis" es dominado por la interpretación -sin mucho cuidado ni en la veracidad de los datos ni en las referencias y fuentes teóricas- que se vuelve un ejercicio o un ensayo de mera argumentación y de invención de "escenarios y realidades virtuales". También hay, ya lo sabemos, la vía ultraempírica: llenar los "estudios" de datos, obtenidos por la más especializada cibernética, cuyo "análisis" se reduce a descripciones de sentido común o a "demostraciones" que sustentan tal o cual medida o acción políticas.

Pareciera, pues, que en estas últimas décadas del siglo XX, la sociología se ve urgida de reconstruirse para enfrentar el problema terrible de explicar a una sociedad demasiado compleja, que se ha empeinado en seguir rutas distintas a las trazadas por los esquemas racionales de toda índole (desde el positivismo hasta la moderna teoría de sistemas), que venían dominando la "visión" sociológica de los procesos sociales a lo largo de este siglo. Recordemos que la sociología nace con la pretensión de conducir científicamente (es decir, racionalmente), el desarrollo, el progreso, el cambio y la armonía de las

sociedades; se esperaba que la riqueza producida en las empresas altamente tecnificadas acabara con la miseria y permitiera mantener bajo control institucional los fenómenos sociales "disfuncionales". Pero las contradicciones de la realidad social, cada vez más evidentes y violentas, chocan y destrozan a las ideologías.

La crisis de la sociología actual se refiere, a mi juicio, a esta situación de agotamiento de las ideologías (no tanto de las teorías). La utilidad práctica de la sociología: el diseño de reformas, modelos, programas de "desarrollo" social, se encuentra en entredicho, por un lado, porque su efectividad en el contexto crítico de las sociedades contemporáneas no es muy promisoría, y por otro lado, porque el nuevo Estado neoliberal no tiene como prioridad ampliar sus políticas de bienestar social y tampoco, por ende, los espacios institucionales y los recursos gubernamentales para el diseño y aplicación de programas sociales.

En este sentido, la crisis de la sociología puede verse como una expresión de la situación estructural crítica de las sociedades capitalistas modernas, que se encuentran entrampadas en la contradicción de una enorme riqueza, producida a base de un portentoso desarrollo tecnológico, que está sirviendo, sobre todo, para producir en grandes poblaciones, el desempleo, la miseria y la marginación.

En los países pobres, como los de América Latina, y México en especial, tales contradicciones se agudizan y toman caracteres dramáticos a medida que la "modernización" y la política neoliberal van avanzando. Muchas de las conquistas de bienestar

social alcanzadas en el periodo de crecimiento industrial de los cincuenta, vienen siendo paulatinamente canceladas al fragor de las privatizaciones y la conculcación de los bienes nacionales a intereses extranjeros, y del imperio de los capitales especulativos protegidos ahora por los funcionarios publicos, entregados a la instauración de "políticas de ajuste", que limitan el bienestar y el desarrollo de nuestras sociedades.

A las ya históricas pobreza, marginación e ignorancia de numerosos grupos sociales, se añan los recortes estatales al gasto social y el aumento del desempleo, que no es ya solamente de campesinos y obreros sino también de empleados y profesionistas. El problema educativo de estas sociedades se profundiza a consecuencia de las políticas de austeridad del gasto social, que constituyen un dique a la ampliación y mejora de los servicios de educación pública de todos los niveles.

Las políticas de modernización educativa más recientes han centrado sus esfuerzos en la descentralización, privatización y elitización paulatina de los servicios educativos; los gobiernos han dejado de considerar a la educación como una cuestión nacional, de Estado, y como un factor-indicador del crecimiento y desarrollo económico y social; la educación viene constituyéndose como una prerrogativa de particulares, lo que hace pensar en un proceso de extinción de la educación pública, laica, gratuita y obligatoria, es decir, en la negación, para el caso de México, del artículo tercero constitucional.

Si esta "amarga" realidad social puede concebirse como un resultado de la gran cantidad de modelos, reformas y planes implantados y de programas de "ayuda" internacional para el

desarrollo durante treinta años, significa, dicen algunos sociólogos, que la realidad y las teorías vigentes ya no son acordes: estas últimas han mostrado su incapacidad para "modificar" la realidad; en consecuencia, se requiere un replanteamiento teórico y una nueva estructuración conceptual que lleve a una acumulación de conocimientos, cuyas pretensiones u orientaciones sean más eficaces en el "cambio social".

En pocas palabras, lo importante es que las teorías "funcionen" y hagan "funcionar", a la vez, a la realidad social. Nos encontramos con ese papel **prescriptivo** de la sociología, que a toda costa pretende ceñirla al diseño de modelos, programas y acciones que incidan en la **gestión** de grupos y fuerzas sociales, es decir, con ese carácter ingenieril que la legitima como un conocimiento instrumental.

A este respecto resulta importante hacer alusión a la ideología de la tecnocratización y mercantilización de la investigación social (y educativa) como el modelo viable de desarrollo de este quehacer en América Latina. Se trata de consensar como un hecho que el futuro inexorable que el mercado neoliberal le depara a los investigadores sociales, es el de dejar de ser intelectuales y científicos para devenir "analistas simbólicos" al servicio de oficinas públicas, fundaciones y agencias internacionales. Según esa ideología, son estas instancias las que con sus recursos se convierten en el mercado de contratación de los "analistas simbólicos" para el diseño de programas de acción social que "solucionen" los problemas de "grupos-objetivos seleccionados".¹⁸³

¹⁸³Cf. José Joaquín Brunner, art.cit.

Se considera novedoso, moderno, deseo realizado del futuro, que la investigación social se someta a la "demanda" del mercado internacional, y que los investigadores pongan sus "servicios" a la orden del marketing. Sin embargo, esta pretensión tiene ya su historia: recordemos las ideas y las acciones de Paul Lazarsfeld en los cuarenta en pro de una ciencia social empírica y mercadotécnica al servicio de la gestión empresarial (vid. *supra*).

Lo que asombra es que con la lógica del mercado, se borren de un plumazo años de reflexión del pensamiento social acerca de la relación del poder con el conocimiento. No cabe duda que los "analistas simbólicos" , a la par que se "ganan la vida" vendiendo sus servicios al mercado, cumplen una función social de hegemonía, de consenso de las políticas y las ideas de los poderes que los contratan, y en ese sentido, trabajan en pro de la conservación del dominio, la explotación y la dependencia y la pérdida de la soberanía de nuestros pueblos.

Se trata de una nueva élite de intelectuales latinoamericanos surgida de las crisis económicas y de las dictaduras militares, que fueron contratados por agencias de financiamiento externo para realizar investigaciones y suministrar informaciones de interés para esas agencias,¹⁸⁴ y que con esos recursos promueven la postración de la investigación social de América Latina a los azares de la demanda del mercado internacional. De ahí que el conocimiento teórico, crítico e histórico tanto de las ciencias sociales como de las sociedades,

¹⁸⁴Cfr. James Petras, "La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos", en: Estudios Latinoamericanos, México, UNAM/FCPS/CELA, Vol. III, Año 3, No. 5, jul-dic, 1988

se considere de poca importancia y prácticamente inservible, cosa que coincide ampliamente con el pensamiento conservador y eficientista, fundamento de políticas de recortes a la investigación en ciencias sociales y humanidades, por considerarlas "improductivas"¹⁸⁵

A mi juicio, la pregunta fundamental que debe responder la sociología en México y en los demás países latinoamericanos es: ¿en qué consiste el desarrollo social -político, educativo, cultural- y cuáles son las vías posibles de conseguirlo, en la situación de cerrazón de las políticas y el pensamiento neoconservadores y neoliberales? Es aquí donde se sitúa la crisis de la sociología, toda vez que los esquemas racionales anteriores han perdido su validez prospectiva. Ya nadie cree que los programas de "ayuda" externa, o que el desarrollo industrial y el aumento de la escolaridad sean sinónimo de desarrollo social, como tampoco que la lucha revolucionaria de la clase obrera hará posible la construcción del socialismo; y después de la debacle del socialismo "real" tampoco ya nadie piensa en que

¹⁸⁵ Al respecto, el antropólogo Daniel Cazés hace la sugerente afirmación de que en México las Humanidades y las Ciencias Sociales han sido enormemente creativas en la elaboración y sistematización de conocimientos que conducen al control social y al consenso de las ideas y de las políticas dominantes: "Al contrario de lo que sucede con los resultados de otras ciencias, en México los del trabajo intelectual humanístico hallan aplicación casi inmediata en múltiples ámbitos de la vida social; en todos los niveles de la enseñanza; en las ideologías políticas y en los discursos que las integran; en la legislación y la diplomacia; en la interiorización y el arraigo de los valores, en su examen sobre un diván y en su difusión desde el claustro doméstico, el confesionario, el púlpito, la escuela, la radio, el cine y la televisión; en la publicidad; en los medios informativos; en el arte y la literatura; en la ensayística que sintetiza doctrinas dominantes o alternativas". Daniel Cazés, "Las humanidades y la modernización de México", en: *Memoria*, México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, No. 39, feb. 1992, p. 21

éste sea una opción de desarrollo.

Por lo demás, el crecimiento económico y el progreso tecnológico son también puestos en entredicho como factores del desarrollo social, toda vez que en lugar de generar el bienestar colectivo han ocasionado una gran concentración de riquezas en pocos y de miserias en muchos, amén de los desastres ecológicos que vienen poniendo en peligro la existencia misma del planeta.

Parecer ser, entonces, que se trata de que la Sociología enfrente, junto con otras ciencias sociales, como lo dice Pablo González Casanova, un "nuevo proyecto civilizatorio", que incluya un *ethos* en la política y en la técnica, y una alternativa democrática, fundados en una humanismo actual, "síntesis de los 'antiguos' y de los 'modernos', con un nuevo conocimiento de los clásicos y los autores del día que aprehenda los problemas de la mayoría de la humanidad".¹⁸⁶

En ese nuevo proyecto civilizatorio, la educación juega, sin duda, un papel muy importante. Es tarea de los sociólogos dedicados a su estudio ahondar en el análisis de esa función social, política-ética emergente de los procesos educativos, de ahí que sea necesario insertar a la investigación sociológica de la educación en la palestra de la creación de ese nuevo proyecto civilizatorio, para lo cual hay que empezar por rebasar los límites técnico-burocráticos-sectoriales y bordar en un camino que amalgame el estudio de los procesos educativos micros y macros a la problemática actual del contexto socio-económico, político y cultural de la sociedad mexicana.

¹⁸⁶Pablo González Casanova, "Los desafíos de las ciencias sociales hoy", en: Ricardo Pozas H. (coord.), op.cit., p. 17

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he intentado presentar el proceso de configuración de la Sociología de la educación en México, a partir de la aproximación a ciertos aspectos problemáticos que he considerado significativos en ese proceso: los epistemológicos y teóricos, los históricos y los político-institucionales.

En base a ellos he pretendido hacer comprensibles las peculiaridades de su quehacer investigativo, relativas tanto a las teorías, enfoques y métodos utilizados en el estudio del vínculo educación-sociedad mexicanas, como a las temáticas o puntos de interés privilegiados en sus estudios. Esto con el fin de distinguir sus limitaciones y sus aportes en el vasto y complejo mundo de lo educativo.

Como ha sido mi intención explicitar en este trabajo, el problema sociológico de la sociología de la educación es que surge a la vida institucional en los setenta con una identidad ambigua: no se sabe bien si es una disciplina educativa aplicada o si se trata de una rama especializada de la sociología. Este problema no es filosófico ni psicológico, tampoco es sólo epistemológico, es un problema político e ideológico, en la medida en que implica una definición y una decisión sobre el carácter y las finalidades de su saber. Este problema es, desde mi punto de vista, el meollo de las limitaciones de la sociología de la educación en cuanto a su constitución científica, a la sistematización de sus investigaciones y a la consolidación de los espacios académicos para su ejercicio y

desarrollo.

Dice Thomas Szasz en uno de sus aforismos que "privar de sus propios nombres a individuos o a grupos es a menudo el primer paso para privarles de sus propiedades, su libertad y su vida", de alguna manera eso es lo que le ha pasado a la sociología de la educación, que inmersa en la interdisciplinariedad de la investigación educativa ha perdido su nombre y sus atributos, diluyéndose en términos como contexto social, aspectos, dimensiones o fenómenos sociales de la educación.

Con ello ha tendido a desligarse, también, de su matriz sociológica para devenir algo que puede nombrarse como disciplina técnica socio-educativa. Su finalidad o razón de ser no es propiamente científica sino operativa, de diagnóstico y diseño de programas aplicados en el sistema educativo.

No obstante, fundamentando teórica y metodológicamente esos diagnósticos y diseños, se advierte la presencia de nociones sociológicas acerca de las funciones sociales de la educación, del papel de la educación en el desarrollo socio-económico, del impacto social de los programas del sector educativo, etcétera, provenientes del estructural-funcionalismo y de la teoría del desarrollo. De ahí que se pueda definir a algunos estudios realizados bajo esta perspectiva técnica-operativa como estudios sociológicos de la educación.

Inmersos en el anchuroso mundo de la investigación educativa se encuentran también estudios que enfatizan el vínculo sociedad-educación en un sentido crítico, y que abordan aspectos relacionados con el papel ideológico y político de la educación en la sociedad, las relaciones de poder en los procesos

educativos, las desigualdades educativas como producto de relaciones de dominio y explotación, el potencial liberador de la educación en la superación de la marginación social, etcétera. Esta opción crítica de estudios educativos se nutre de diversas escuelas de pensamiento sociológico como el marxismo, la teoría de la reproducción, la teoría de la dependencia y del subdesarrollo. En virtud de ello, pueden ser también considerados como estudios sociológicos de la educación.

Otro tipo de investigaciones socio-educativas sitúan su atención en la dimensión social de los procesos escolares y de los contenidos de la enseñanza, en los aprendizajes socialmente significativos, en las formas de interacción-social de las relaciones pedagógicas, en la situación social y la cultura de los sujetos intervinientes en estas relaciones. En muchos de esos estudios subyacen los planteamientos teóricos de la sociología comprensiva weberiana y de la fenomenológica e interpretativa, lo que los liga a la sociología de la educación.

De manera esquemática, puede considerarse que estas tres vías u opciones de estudio son las que conforman la investigación sociológica de la educación en México, aunque es necesario reconocer que ninguna de ellas se reclama particularmente como sociológica, todas son investigaciones educativas o a lo sumo socio-educativas. De ahí que la presencia de la sociología en el ámbito educativo se encuentre difuminada y que haya sido necesario rastrear otros caminos para dar con su paradero...

Uno de ellos fue la historia del pensamiento sociológico sobre la educación en México. Así, pudimos advertir que en las primeras décadas de este siglo la educación fue considerada como

un factor esencial del progreso y de la forja de la nación, para convertirse en los cincuenta y sesenta en una necesidad básica o un indicador del desarrollo económico y social y llegar a ser, a partir de los setenta, un sector de las políticas públicas gubernamentales.

En esa historia, la sociología, que en la primera mitad de este siglo era una materia de la Jurisprudencia y un pensamiento social de intelectuales orgánicos que participaban en las acciones políticas en la fragua de las instituciones del Estado, devino una disciplina académica y una profesión, al crearse en 1951 la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales.

En la década de los setenta, la sociología expandió sus horizontes formativos e investigativos, bajo el influjo de la creación de instituciones de educación superior y el consiguiente crecimiento de carreras y posgrados en ciencias sociales, proceso acompañado de la instauración de una política estatal de desarrollo científico y tecnológico que incluyó a estas disciplinas y a la institucionalización de la investigación educativa, fuertemente influenciada esta última por las nociones de expertos internacionales y nacionales, relativas a su función operativa-técnica-política.

En esas circunstancias institucionales, y en el marco de la racionalización técnica y de la planeación de las políticas del Estado por sectores, se favoreció la apertura de opciones vocacionales y de especializaciones de la sociología, entre ellas apareció la sociología de la educación, en donde ésta adquirió, en cierta forma, el carácter de rama o campo del saber sociológico.

Mi interés en este trabajo ha sido identificar a la sociología de la educación como un campo teórico-práctico de la sociología, aunque como tal ha sido raramente objeto de análisis y reflexión, pues la educación misma ha sido tradicionalmente un tema de poco interés para los sociólogos. No obstante ello, se ha podido vislumbrar una situación de crisis, de cambio de enfoques, de búsqueda de "nuevos paradigmas", que adecuen el pensar y el hacer sociológico a los desafíos de los programas modernizadores de la educación presentes en las sociedades neoliberales y tecnocráticas contemporáneas. De ahí que gran parte de la investigación socio-educativa del período 1970-1994 se centre en el estudio de la modernización del sistema educativo mexicano, tanto desde la óptica de sus vínculos funcionales con la economía y la política, como en relación a las consecuencias de las reformas, planes, programas y proyectos político-educativos en los diversos procesos y sujetos intervinientes en las instituciones e interacciones educativas.

Una vez ubicada la sociología de la educación como una rama del saber sociológico, es factible pensar en la posibilidad de la configuración de un proyecto de formación e investigación científica, que una los hallazgos y aportes de las investigaciones socio-educativas a las tradiciones y hallazgos teóricos, a las preocupaciones y a los debates de la sociología.

Se trata de reflexionar en una opción académica de desarrollo del campo de la sociología de la educación en México, que comprenda el estudio, la profundización y sistematización de algunos de los temas ya abordados, así como el análisis de

diversos problemas educativos, aún no tratados y emergentes, de nuestra sociedad.

Hasta ahora, como hemos visto, la investigación socio-educativa ha centrado sus esfuerzos en el estudio de las políticas de modernización educativa. Su finalidad práctica preponderante ha sido la de intervenir desde diversos enfoques teóricos en el diseño, la evaluación y la modificación de los varios programas aplicados en la planeación del sistema educativo.

Sin embargo la modernización educativa no es tan sólo un problema del "sector", es decir, no se restringe a los planes y programas gubernamentales, sino que se imbrica con la modernización social, que abarca procesos complejos y cambios significativos en las formas de producir, de aprender y de ser en la sociedad, es decir, una dialéctica de la socialización y de la formación de un hombre civilizado a la altura de estos tiempos.

Desde esa óptica, se pueden percibir muchos problemas educativos contemporáneos, tales como: las variaciones de las funciones de la educación escolarizada como consecuencia de las mutaciones en los procesos productivos y en la cultura de las poblaciones acarreados por el desarrollo tecnológico, el valor social de la educación en un mundo globalizado y tecnificado, el problema de la diversidad cultural y de la educación de los grupos con cultura distinta a la hegemónica, el impacto de los medios de comunicación masiva y de la cibernética en los procesos de socialización y la formación de una conciencia ciudadana, el papel de otras instituciones de la sociedad civil (familia,

iglesias, organizaciones particulares y no gubernamentales) en esos procesos, y muchos otros más. Problemas cuyo análisis es tarea de la sociología de la educación.

Esta tarea requiere, en mi opinión, de dos premisas. Por un lado, del fomento de la formación profesional a través de una organización académica y curricular que abra espacios al desarrollo y consolidación de equipos de investigación en sociología de la educación. Por otro lado, de la vigorización de una actitud analítica y crítica, capaz de problematizar, de observar, explicar y comprender, con el uso riguroso de herramientas teóricas y metodológicas, clásicas y modernas, los problemas socio-educativos, que emergen de esa compleja dialéctica de la socialización en la sociedad contemporánea.

En México, el modelo neoliberal y globalizador de modernización, ha puesto en una encrucijada al porvenir económico, político, educativo y cultural de la sociedad. Asistimos al agotamiento de planes gubernamentales de desarrollo y de programas de "ayuda" internacional, sumidos en una tenaz crisis económica, en la corrupción del poder político, en el desempleo y en la falta de oportunidades de prosperidad social y para el desarrollo integral, profesional y creativo de numerosos individuos y grupos sociales.

Esta situación conduce a plantearse el análisis sociológico del problema educativo en base a un enfoque más crítico y comprensivo, que integre planes, proyectos y programas educativos a los problemas estructurales socio-políticos de la modernización del país. En mi opinión, esa integración puede ser posible desde una dimensión de análisis política-ética-técnica: se trata de

dilucidar qué educación, qué organización, qué contenidos, qué recursos se están utilizando para la formación de qué hombre y en qué sociedad.

Tal dimensión de análisis podría convertirse en un recurso, en una herramienta, para cerrar la zanja entre los estudios sociológicos de la educación "estructurales" y "microsociales", y ser un punto de partida para el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias. Pero esta perspectiva política-ética-técnica de estudio de la dialéctica de la socialización y de la educación en la sociedad contemporánea, es tan sólo, por ahora, una sugerencia de enfoque que emerge del afán de actualizar y profundizar la construcción del conocimiento de la realidad educativa.

ANEXO 1

Relación de temas por número de artículos publicados en orden descendente, según el índice de materias de la Revista Mexicana de Sociología, 1939-1951

T E M A S	No. ART. PUB.
ETNOGRAFIA SOCIAL	27
SOCIOLOGIA POLITICA Y DE LA ADMON.	20
METODOLOG. DE LAS CIENCIAS SOCIALES	19
PENSAMIENTO SOCIOLOGICO	19
MONOGRAFIAS SOCIALES SOBRE GRUPOS	
INDIGENAS DE MEXICO	19
ENCUESTA SOCIAL	17
SOCIOLOGIA DEL DERECHO	16
SOCIOLOGIA DE LAS EMIGRACIONES Y DE LA POBLACION	14
CONCEPTOS SOCIOLOGICOS	13
PSICOLOGIA SOCIAL	12
SOCIOLOGIA PENAL DEL CRIMEN	12
SOCIOLOGIA DEL SABER	11
SOCIOLOGIA DE LA FAMILIA	10
CLASES SOCIALES	9
INVESTIGACION SOCIAL	9
SOCIOLOGIA DE LA CULTURA	9
SOCIOLOGIA DEL ARTE	8
INTRODUCCIONES A LA SOCIOLOGIA	8
SOCIOLOGIA RURAL	7
SOCIOLOGIA DE LA ECONOMIA	6
INSTITUCIONES SOCIALES	6
SOCIOLOGIA DEL FOLKLORE	5
SERVICIO SOCIAL	4
TECNICA SOCIOLOGICA	4
SOCIOLOGIA DE LAS RELACIONES RACIALES	4
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	4

Fuente: Lucio Mendieta y Núñez. Memoria del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1939-1951.

ANEXO 2

CUADRO 1
 INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN EN MÉXICO
 (RAMAS Y NÚMERO DE PROYECTOS)

R A M A S	No. PROYECTOS
Pedagogía	32
Sociología educativa	16
Orientación educativa	15
Psicología educativa	12
Información y documentación	5
Investigación interdisciplinaria	5
Antropología educativa	3
Historia de la educación	2
Total	94

Fuente: OEA/INIE-SEP, Proyecto Estudio-Base. Documentos 4 A y B, 1972

CUADRO 2
 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SEGÚN RAMAS Y NÚMERO DE PROYECTOS

R A M A S	No. PROYECTOS
Administración de serv. educ.	82
Psicología educativa	34
Reforma educativa	32
Medios educativos	31
Sociolog. y Antropolog. de la educ.	20
Economía de la educación	17
Política educativa	14
Matemática	13
Historia de la educación	8
Filosofía de la educación	3
Total	276

Fuente: J. P. Vielle (coord.). CONACYT/SEP, Las instituciones mexicanas de investigación educativa, 1973-1974, México, 1975

BIBLIOGRAFÍA TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLOGICA DE LA EDUCACION EN MEXICO, D.F., 1970-1994

EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidad y Sociedad

- 1970 : ARIAS CALDERON, R., Universidad y cambio social, México, Ed. Guajardo
- 1975 : MEGOY, Francisco, "La Universidad católica, promotora del cambio social", en: Comunidad (revista de la Universidad Iberoamericana), Vol. 10. No. 51., febrero
- RIVERO TERRAZOS, Luis, "Por una Universidad democrática, crítica y popular", en: Socialismo, México, Ed. de Cultura Popular, No. 2, abril-junio
- ROCES, Wenceslao, "Alba universitaria", en: Socialismo, México, Vol. 1, No. 2, abril- junio
- SANCHEZ GONZALEZ, José, "Universidad y quehacer político", en: Comunidad, Vol. 10, No. 53, agosto
- 1976 : UDUAL, "Examen de una década: Universidad y sociedad 1962-1971", en: Universidades, México, UDUAL, Vol. 16, No. 66, octubre-diciembre
- UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, "La Universidad y la socialización de la educación", en: Comunidad, Vol. 2, No. 56, mayo
- 1977 : BOLER DE LIWERANT, Judith, "La universidad en México", en: Estudios Políticos, México, UNAM, Fac. de Ciencias Políticas y Sociales [FCPS] Vol. 3, No. 9, enero-marzo
- RAMOS SIRVENT, M., "La integración entre comunidad y la Universidad en el proceso educativo", en: Universidades, Vol. 17, No. 69, julio- septiembre
- KASSE A., Rafael, "Universidad: historia y sociedad", en: Universidades, Vol. 17, No. 76, enero-marzo
- 1980 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "Educación superior y desarrollo en México", en: Cuadernos Políticos, México, Ed. Era, No. 25

- 1981 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto, (comp.), La crisis de la educación superior en México. México, Ed. Nueva Imagen
- OLMEDO, Raúl, Educación y Sociedad. México, Universidad Autónoma del Estado de México
- 1983 : BARTOLUCCI, Jorge, "Demanda de los sectores medios de la población urbana hacia la alternativa de la educación superior, el caso de la UNAM", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM, FCPS, Año XXVIII, No. 111-112, enero-junio
- 1984 : FOLLARI, Roberto, A., "Universidad, modernización y crisis de la razón", en: Revista Mexicana de Sociología, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales [IIS] año XLVI, Vol. XLVI, No. 1, enero-marzo
- 1985 : DIDRIKSSON T., Axel, "Crisis, universidad y ciencias sociales", en: Perfiles Educativos, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos [CISE], No. 27-28, enero-junio
- 1987 : NAVARRO LEAL, M. A., "El análisis de sistemas y la crisis permanente de la educación", en: Revista de la Educación Superior, México, ANUIES, No. 62, Vol. 16
- 1990 : POZAS HORCASITAS, Ricardo, (coord.), Universidad Nacional y Sociedad, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades [CIIH]/Miguel Angel Porrúa
- 1992 : JIMENEZ MIER Y TERAN, Fernando, "Universidad, hoy como ayer, institución de la ausencia", en: Acta Sociológica, México, UNAM, FCPS, Vol. IV, No. 6, septiembre-diciembre
- 1993 : CASILLAS ALVARADO, Miguel Angel y DE GARAY SANCHEZ, Adrián, "Lo público y lo privado en la educación superior en México", en: Sociológica, México, Univ. Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco [UAM-A], Vol. VIII, No. 22

Estado y políticas universitarias

- 1976 : OCHOA, Cuauhtémoc, "La reforma educativa en la UNAM (1970-1974)", en: Cuadernos Políticos, No. 9, jul.-sep.
- 1977 : ESTRATEGIA, "La ideología burguesa en la Universidad", en: Estrategia, México, Vol. 3, No. 17
- PANABIÈRE, Louis, "La Universidad. Reformas e Instituciones", en: Comunidad, Vol. 12, No. 59, febrero
- SILVA RUIZ, Gilberto, Estado y Educación Superior en México, México, UNAM, Pensamiento Universitario 29
- 1979 : FUENTES MOLINAR, Olac, "El Estado y la educación superior", en: Nexos, No. 18
- 1981 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto y DE LEONARDO, Patricia, "Las antinomias del desarrollo de la UNAM", en: Foro Universitario, México, STUNAM, No. 3-4
- MENDOZA, Javier, "Proyecto ideológico de las políticas universitarias en México (1965-1980)", en: Perfiles Educativos, No. 12
- 1982 : ARIZMENDI RODRIGUEZ, R., "Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México", en: Revista de la Educación Superior, Vol. 11, No. 42
- QUINTANILLA, Susana, "El Plan Nacional de Educación ¿un futuro para las universidades del país?", en: Foro Universitario, No. 14, enero
- 1983 : ARREDONDO, Martiniano, "El concepto de calidad en la educación superior", en: Perfiles Educativos, No. 19
- DE IBARROLA, María, "Los sujetos sociales presentes y ausentes en la planeación de la educación superior", en: Foro Universitario, No. 33
- ORNELAS NAVARRO, Carlos, "Las universidades mexicanas en el sexenio de López Portillo: la retórica de la planeación y la ideología de la ineficiencia", en: Foro Universitario, No. 28
- VILLASENOR GARCIA, G., "La política universitaria del Estado Mexicano en el sexenio 1976-82", en: Foro Universitario, No. 32

- 1984 : MENDOZA ROJAS, Javier, "La planeación de la educación superior y el desarrollo de la Universidad en un contexto de crisis económica", en: Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, Vol. XLVI, No. 1, enero-marzo
- 1985 : EVIA ROSADO, C., "Eficiencia, eficacia y contradicciones en las instituciones de educación superior", en: Revista de la Educación Superior, No. 56, Vol. 14
- MENDEZ, L., "Revolución educativa y universidad", en: El Cotidiano, México, UAM-A, No. 3
- PACHECO MENDEZ, Teresa, "La representación social de la planeación universitaria, una propuesta metodológica de estudio", en: Revista de la Educación Superior, Vol. 13, No. 53
- 1986 : GAGO HUGUET, A., "Algunos problemas de la educación superior en México", en: Revista de la Educación Superior, Vol. 15, No. 58
- MENDOZA ROJAS, Javier, et. al., La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria, México, Edit. Nuevomar
- VILLASENOR GARCIA, G., "Relaciones Estado-Universidad", en: Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, México, Centro de Estudios Educativos
- 1987 : MENDOZA ROJAS, Javier, "Los retos actuales de la educación superior en México", en: Perfiles Educativos, No. 36
- MENDOZA ROJAS, Javier, Política del estado hacia la educación superior, México, UNAM, Pensamiento Universitario 58
- 1988 : LANDA, J., FERNANDEZ, A., HAVEL, J. y PALENCIA, J., "Crisis y reforma en el ámbito de la educación superior", en: Revista de la Educación Superior, Vol. 17, No. 65
- MENDOZA ROJAS, Javier, "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano", en: Política educativa, planeación y universidad: cinco aportaciones para su análisis, México, UNAM, Cuadernos del Centro de Estudios sobre la Universidad [CESU], No. 12
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis", en: Revista de la Educación Superior, Vol. 17, No. 65

- VELASCO FERNANDEZ, Rafael, "La educación superior", en: VARIOS, México, 75 años de Revolución, Educación, Cultura y Comunicación I, México, Ed. Fondo de Cultura Económica/INEHRM
- VILLASENOR GARCIA, G., Estado y Universidad, 1976-1982, México, UAM-Xochimilco/Centro de Estudios Educativos
- 1989 : RODRIGUEZ GOMEZ, R., "Mistificación, reforma y crisis de la Universidad: perspectiva de análisis", en: MEYER, L., et. al., Nuevas perspectivas críticas sobre la Universidad, México, UNAM, Cuadernos del CESU
- 1990 : KENT SERNA, Rollin, Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, México, Ed. Nueva Imagen
- SILVA RUIZ, Gilberto y RUIZ DEL CASTILLO, Amparo, "La modernización en la educación superior", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXVI, No. 141, julio-septiembre
- VALENTI, Giovanna, "Ethos académico y la calidad de la formación del posgrado", en: POZAS H. R., (coord.), Universidad y Sociedad, México, UNAM, CIIH/Miguel Angel Porrúa
- 1991 : DIDRIKSSON T., Axel y ORNELAS N., Carlos (comps.), La metafísica de la eficiencia (ensayos sobre la planeación universitaria), México, UNAM, CISE
- FERNANDEZ, A., CARRION, C., y LANDA, J., "La evaluación institucional. Tropiezos y obstáculos", en: Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. 2, No. 6-7
- 1992 : ANDION GAMBOA, Mauricio, "La lógica del sistema universitario", en: Acta Sociológica, Vol. IV, No. 6, septiembre-diciembre
- KENT SERNA, Rollin, Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990, México, IPN, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 21

1993 : IBARRA, Eduardo, "La universidad ante el espejo de la excelencia", en: Juegos organizacionales, México, UAM-Iztapalapa

MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, "Financiamiento de la educación superior: la experiencia de México", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 55, No. 4

VARELA PETITO, Gonzalo, "La política de evaluación en la educación superior", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 55, No. 4

Desarrollo y crecimiento de la educación superior

1971 : BARKIN, David, "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México", en: Revista del CEE, México, Centro de Estudios Educativos, Vol. 1, No. 3

1976 : CASTREJON DIEZ, Jaime, La educación superior en México, México, SEP

1977 : CORDOVA, Arnaldo, "El dilema de la universidad de masas", en: Plural, México, Excélsior, Vol. 6, No. 11, agosto

1980 : COVO, Milena, La universidad ¿reproducción o democratización?, México, UNAM, ENEP- Acatlán

1981 : NAVARRO BENITEZ, Verónica, "Expansión educativa y democratización de la enseñanza", en: Perfiles Educativos, No. 13, julio-agosto-septiembre

1984 : DE IBARROLA, María, "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 46, No. 2

1986 : CHEHAIBAR NADER, L., "Las estrategias para el desarrollo de la educación superior (la crisis y los límites del desarrollo)", en: Coloquio sobre el estado actual de la educación en México, México, Centro de Estudios Educativos

1987 : DIDRIKSSON T., A., "Prospectiva de la Educación Superior en México", en: Perfiles Educativos, No. 35

- 1988 : ARREDONDO, M. y MENDOZA, J., "Situación y perspectiva de la educación superior", en: Revista de la Educación Superior, Vol. 17, No. 58
- LOPEZ NARVAEZ, Froylán, "Una Universidad para fin de siglo", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXIV, No. 133, julio-septiembre
- 1989 : FUENTES MOLINAR, Olac, "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en: Universidad Futura, Vol. 3, No. 1
- 1991 : BAZOA, F., y VALENTI, G., "La educación superior en el México del fin de siglo: cinco problemas y una política estratégica", en: Argumentos, México, UAM-Xochimilco, No. 14, diciembre
- DIDRIKSSON, T., A., "El complejo académico industrial. La Universidad al borde del siglo XXI", en: Perfiles Educativos, Nos. 51-52
- GIL ANTON, M., "Universidades públicas: ¿cuál es el rumbo?", en: El Cotidiano, México, UAM-A, Año 7, No. 39
- ORTEGA SALAZAR, S., y OCHOA, J., "Perspectivas de la educación ante el TLC", en: El Cotidiano, Año 7, No. 43

Conflictos políticos en la Universidad

- 1977 : PEREZ ROCHA, M., "Conflictos universitarios y lucha ideológica", en: Estrategia, Vol. 3, No. 13, ene-feb
- RODRIGUEZ ARAUJO, Octavio, "La Universidad, México 1977", en: Estudios Políticos, México, UNAM, Fac. Ciencias Pol. y Soc., Vol. 3, No. 9, enero-marzo
- 1978 : TECLA JIMENEZ, A., Universidad, burguesía y proletariado, México, Ediciones de Cultura Popular, 1978
- 1979 : LEYVA, D., "Pugna política sobre quien paga la educación superior en México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Centro de Estudios Educativos, No. 2

- 1985 : LERNER SIGAL, Victoria, Conflictos UNAM-Gobierno mexicano, Siglo XX. México, UNAM, CISE, 1985
- QUINTANILLA, Susana, "La izquierda y las universidades en México", en: Foro Universitario, No. 61
- 1987 : GIL ANTON, M., "Democracia y burocracia universitaria", en: Sociológica, México, UAM- A, Año 2, No. 5
- 1988 : PADUA, Jorge, "Presiones y resistencia al cambio en la educación superior de México", en: Estudios Sociológicos, México, Colegio de México, Vol. IV, No. 16

Educación superior y desarrollo científico y tecnológico

- 1976 : MALEK, Gustavo, "Ciencia, técnica, educación y sociedad", en: Universidades, México, UDUAL, Vol. 16, No. 66, octubre-diciembre
- 1977 : GARCIA SANCHO, Francisco y HERNANDEZ, Leoncio, Educación Superior, Ciencia y Tecnología en México, México, SEP
- 1983 : GOMEZ, Víctor Manuel, "Perspectivas políticas sobre ciencia, tecnología y educación", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 45, No. 4
- 1986 : MAYAGOITIA, Héctor, "La participación del gobierno, las universidades y la industria en la política científica y tecnológica", en: Ciencia y Desarrollo, México, CONACYT, Vol. 12, No. 67
- PADUA, Jorge, "La Universidad y los Posgrados a la luz de la Tercera Revolución Industrial", en: OMNIA, México, UNAM, Año 2, No. 2
- 1987 : GARCIA, Rolando, "Política nacional en ciencia y tecnología: el rol de las universidades", en: Estudios Latinoamericanos, México, UNAM, CELA/FCPS, Año 2, No. 3, julio-diciembre

- 1989 : OTERO, Gerardo, "Ciencia, nuevas tecnologías y universidades", en: Ciencia y Desarrollo, Vol. 15, No. 87
- PADUA, Jorge, "El marco organizacional de los nuevos descubrimientos en la ciencia y la tecnología y la Educación Superior, en: Reforma y Utopía, No. 1
- 1990 : CAMPOS, Miguel A., Los retos de la universidad mexicana ante la problemática de la ciencia y la tecnología en México, México, UNAM, IIMAS
- 1991 : VESSURI, Hebe, "El futuro de la investigación científica y tecnológica en las universidades", en: Perfiles Educativos, Nos. 51-52
- 1992 : ALCANTARA SANTUARIO, Armando, "La reforma universitaria y el papel de las universidades públicas en el desarrollo científico-tecnológico. El caso de la UNAM", en: Acta Sociológica, Vol. IV, No. 6, septiembre-diciembre
- CAMPOS, Miguel A., y MEDINA, Sara, (comps.), Política científica e innovación tecnológica en México. Retos para la universidad, México, UNAM, IIMAS
- 1993 : PADUA, Jorge, "Cambio tecnológico-organizacional y la problemática de la modernización de la educación superior", en: Modelos organizacionales para América Latina. Lecciones y Desafíos, México, CIDE/Escuela de Altos Estudios Comerciales de Montreal/UAM

Educación superior y sistema productivo

- 1982 : GOMEZ CAMPO, Víctor, "Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XII, No. 3
- LATAPI, Pablo, "Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XII, No. 4
- 1983 : MENDOZA ROJAS, Javier, "Vinculación entre educación y aparato productivo: nuevo eje de la política de educación superior", en: Foro Universitario, No. 31

- 1985 : DE IBARROLA, María, Horizontes inciertos, caminos por haber. Relaciones contradictorias entre la educación superior y el empleo en México, México, IPN, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas
- 1990 : ARREDONDO V., Martiniano, et. al., "La educación superior y su relación con el sector productivo: problemas de formación de recursos humanos para el desarrollo tecnológico y alternativas de solución", en: Revista de la Educación Superior, No. 78, octubre-diciembre
- MARUM ESPINOZA, E., "Modernización productiva y educación superior en México", en: Universidad Futura, Vol. 2, No. 5
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, "Relaciones de la educación superior y el sistema productivo", en: Revista de la Educación Superior, No. 78, octubre-diciembre
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, "Proyecto modernizador y capacidad de absorción de los egresados de educación superior: tendencias previsibles y alternativas de solución", en: Teresa Bracho (ed.), La modernización educativa en perspectiva, México, FLACSO
- 1991 : CASTANOS, H., "En torno a la problemática de la vinculación universidad-industria", en: Perfiles Educativos, Nos. 53-54, julio-diciembre

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Problemáticas y diagnósticos del SEM y de la política educativa

- 1973 : LATAPI, Pablo, Mitos y verdades de la educación mexicana (1971-1972), México, Centro de Estudios Educativos
- RANGEL GUERRA, A., La educación en México, México, ANUIES
- 1974 : CASTREJON DIEZ, Jaime, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, México, Ed. SEP/Setentas

- 1979 : CUADERNOS AMERICANOS. "Apuntes sobre el problema educativo en México", en: Cuadernos Americanos, México, Libreros de México, Vol. 226, No. 5, septiembre-octubre
- FUENTES MOLINAR, Olac. "¿A dónde va la educación pública? Notas sobre los procesos determinantes", en: Nexos No. 13
- LATAPI, Pablo. Política educativa y valores nacionales. México, Ed. Nueva Imagen
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos. "Hacia una redefinición del papel de la educación", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol IX, No. 2
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos. El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?, México, Centro de Estudios Educativos, 1979
- 1980 : LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, México, Ed. Nueva Imagen
- 1981 : MUNOZ IZQUIERDO, Carlos. "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México (1930-1980)" en: Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas, México, CEE
- 1982 : LATAPI, Pablo. Temas de política educativa (1976-1978), México, Ed. SEP/ Fondo de Cultura Económica
- 1983 : MCGINN NOEL, F., OROZCO, G. y STREET, S., La asignación de recursos económicos en la educación pública en México: un proceso técnico en un contexto político, México, Fundación Javier Barros Sierra
- 1987 : PRAWDA, Juan. Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano, México, Ed. Grijalbo
- 1988 : JIMENEZ-OTTALENGO, Regina. "Educación, modernidad e identidad", en: Revista Iberoamericana de Sociología, Vol. 2, Nos. 1-2
- MARTINEZ GARCIA, Jerónimo. "La educación en México: problemas cualitativos y cuantitativos", Revista Iberoamericana de Sociología, Vol. 2, Nos. 1-2
- PRAWDA, Juan. "Desarrollo del sistema educativo mexicano, pasado, presente y futuro", en VARIOS, México, 75 años de Revolución, Educación, Cultura Comunicación I, México, Ed. Fondo de Cultura Económica/INEHRM

- 1989 : PADUA, Jorge, "Los desafíos al sistema escolar formal en los albores del siglo XXI", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIX, No. 3
- 1990 : CUELI, José (coord.), Valores y metas de la educación en México, México, Ed. SEP/ La Jornada, Papeles de Educación I
- 1992 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.), La catástrofe silenciosa, México, Ed. Fondo de Cultura Económica
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto y GARCIA CANCLINI, Néstor (coords.), La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio, México, Ed. Nexos/Nueva Imagen
- 1993 : MUÑOZ GARCIA, Humberto, "Los valores educativos en México", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXVIII, No. 154, octubre-diciembre

Vínculos Educación-Estado-Sociedad

- 1972 : DELHUMEAU, Antonio, "Elites culturales y educación de masas en México", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 69
- 1975 : MICHEL, Guillermo, "Por una revolución educativa", en: Comunidad, Vol. 10, No. 52, mayo
- GALVAN, Luz Elena y SEPELNES, Manolo, "Liberación y educación. Surgimiento de la conciencia educativa", en: Comunidad, Vol. 10, No. 52, mayo
- 1976 : PONCE, Anibal, Educación y lucha de clases, México, Editores Mexicanos Unidos
- 1977 : GERACE, Frank, "La participación popular y el flujo de información en organización de educación extraescolar", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 7, No. 3, julio-septiembre
- 1978 : GUZMAN, José Teódulo, Alternativas para la educación en México, México, Ed. Gernika

- 1979 : FUENTES MOLINAR, Olac, "Educación pública y sociedad", en: GONZALEZ CASANOVA, P. y FLORESCANO, Enrique (coords.), México Hoy, México, Ed. Siglo XXI
- LABARCA, Guillermo, et. al., La educación burguesa, Ed. Nueva Imagen
- TORRES, Carlos A., "Ideología, educación y reproducción social", en: Revista de Educación Superior, Vol. 6, No. 4, octubre-diciembre
- 1980 : FUENTES MOLINAR, Olac, Educación, Estado y Sociedad en México, México, Ed. del MRM, Cuadernos del Movimiento
- MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, "Educación, Estado y Sociedad en México (1930-1976)", en: Revista de Educación Superior, Vol. 9, No. 2, abril-junio
- 1983 : FUENTES MOLINAR, Olac, Educación y política en México, México, Ed. Nueva Imagen
- PEREZ ROCHA, Manuel, Educación y Desarrollo. La ideología del Estado mexicano, México, Univ. Aut. de Guerrero/Univ. Aut. de Zacatecas/ Ed. Línea
- TORRES, Carlos A., "La educación y las teorías del Estado", en: Perfiles Educativos, No. 1
- 1984 : DE IBARROLA, María, "Sociedad y educación contradictorias. Análisis social de la educación en México", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. XLVI, No. 2
- 1985 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "La crisis y la educación", en: GONZALEZ CASANOVA, P. (Coord.), México ante la crisis, México, Ed. Siglo XXI
- PESCADOR, José Angel, y TORRES, Carlos A., Poder político y Educación en México, México, Unión Tipográfica, Ed. Hispano-Americana
- 1988 : MORENO COLLADO, Jorge, "Educación y política: el papel del Estado y la sociedad en el proceso educativo", en: Revista Iberoamericana de Sociología, Vol. 2, Nos. 1-2
- WEISS, Eduardo, "La articulación de formas de dominación patrimoniales, burocráticas y tecnocráticas: el caso de la educación pública en México", en: Estudios Sociológicos, Vol. 15, No. 14, marzo-agosto

1989 : PIOTTI, Diosma, "La ideología patriarcal: el rol de la educación", en: Sociológica, Vol. IV. No. 10

Leyes, planes y programas educativos

1972 : CARMONA, Fernando, Reforma educativa y apertura democrática, México, Ed. Nuestro Tiempo

1973 : MEDELLIN, Rodrigo y MUÑOZ IZQUIERDO, C., Ley Federal de Educación. Texto y un comentario por..., México, Centro de Estudios Educativos

1976 : OCHOA, Cuauhtémoc, "Sistema Educativo y reforma educativa", en: Cuadernos Políticos, No. 9

ROBLES, Martha, "Ajustes educativos en la sociedad actual", en: Estudios Políticos, Vol. 2, No. 8, oct-dic.

1977 : ROBLES, Martha, "Un programa educativo", en: Estudios Políticos, Vol. 3, No. 9, enero-marzo

1978 : ROBLES, Martha, "Educación mexicana: una incógnita y tres programas", en: Cuadernos Americanos, Vol. 217, No. 2, noviembre-abril

1979 : MUÑOZ IZQUIERDO, C., SCHMELKES, S. y GUZMAN, J. T., "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en: MORALES, D. (comp.), La Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika

1983 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "La descentralización de la educación pública", en: Nueva Antropología, Vol. VI, No. 21

STREET, Susan, "Burocracia y educación: hacia un análisis político de la desconcentración administrativa en la SEP de México", en: Estudios Políticos, Vol. 1, No. 2, mayo-agosto

1984 : PRAWDA, Juan, Teoría y praxis de la planeación educativa en México, México, Ed. Grijalbo

- 1985 : NORIEGA CHAVEZ, Blanca M., Política educativa: la descentralización de la educación básica y normal (seguimiento y efectos), México, Univ. Pedagógica Nal. (UPN)
- 1987 : GUERRA RODRIGUEZ, Dióodoro, La descentralización educativa; estrategia para el desarrollo, México, Ed. Leega
- 1988 : FUENTES GONZALEZ, Benjamín, "La organización de la educación", en: Revista Iberoamericana de Sociología, Vol. 2, Nos. 1-2
- 1990 : BRACHO, Teresa, "La modernización educativa en perspectiva. Análisis del programa para la modernización educativa 1989-1994", en: La modernización educativa en perspectiva, México, FLACSO
- NORIEGA CHAVEZ, Blanca M., Crisis y descentralización educativa en México, 1982-1988, México, UPN
- 1991 : SALOMON, Magdalena, El proyecto educativo en el Plan Nacional de Desarrollo, 1983-88: el discurso y sus efectos extradiscursivos, México, UNAM, Cuadernos del CESU, No. 23
- 1992 : LOYO BRAMBILA, Aurora, "Actores y tiempos políticos en la modernización educativa", en: El Cotidiano, No. 51, noviembre-diciembre
- MIRANDA LOPEZ, Francisco, "Descentralización educativa y la modernización del Estado", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 54, No. 2
- PESCADOR, José Angel, "Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica: una visión integral", en: El Cotidiano, No. 51, noviembre-diciembre
- RESENDIZ GARCIA, Ramón, "Reforma educativa y conflicto interburocrático en México- 1978-1988", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 54, No. 2
- 1993 : LOYO BRAMBILA, Aurora, "¿Modernización educativa o modernización del aparato educativo?", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 55, No. 2

EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA ECONÓMICA

Escolaridad y empleo

- 1974 : MEDELLIN, R., y MUNOZ IZQUIERDO, C., "Incremento de la población, capacitación y empleo en México (1960-1970)", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. IV, No. 3
- MUNOZ IZQUIERDO, C., y LOBO, José, "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México (1960-1970)", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. IV, No. 1
- 1976 : MUNOZ IZQUIERDO, C., HERNANDEZ MEDINA, A., y RODRIGUEZ, P., "Efectos de la educación en el sector moderno de la economía urbana (un estudio piloto de la industria manufacturera de la Cd. de México)", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, No. 2
- MUNOZ, L. y SCHENSAL, J., "Industria y educación en un área de México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VI, No. 2
- 1977 : ELU DE LENERO, M., "Educación y participación de la mujer en la PEA de México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III, No. 1
- MUNOZ IZQUIERDO, C., Antecedentes sociales. Educación y Empleo, México, Centro de Estudios Educativos
- OLIVARES, M. y DE OBESO, X., "Educación no formal y cooperativas", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, No. 4
- 1978 : BROOKE, N., "Actitud de los empleadores mexicanos respecto a la educación", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VIII, No. 4
- MUNOZ IZQUIERDO, C., "Educación y mercado de trabajo", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VIII, No. 2
- MUNOZ IZQUIERDO, C., HERNANDEZ, M., RODRIGUEZ, P., "Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario en la industria manufacturera de la Ciudad de México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol VIII, No. 2

- 1981 : DE IBARROLA, María. Formación social, estructura del mercado de trabajo y proyectos socio-educativos en México, México, IPN, CINVESTAV/DIE
- RIQUELME, Marcial, A.. "Educación y empleo en el municipio de Naucalpan, Estado de México: notas e indicadores para su estudio". en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 43, No. 1
- 1982 : BRIONES, Guillermo. "Segmentación y heterogeneidad educativa en mercados laborales urbanos. El caso del Gran Santiago", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol XII, No. 4
- GOMEZ, Víctor M., y BRACHO G., Teresa. "Evolución histórica y tendencias de la educación técnica en México", en: Foro Universitario, Nos. 24-25
- GOMEZ, Víctor M., GILLES, H. y MUNGUÍA, J., "Tendencias de la educación técnica y la formación profesional extraescolar en México", en: Educación, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, [CONALTE], No. 40, abril-junio
- MUNOZ IZQUIERDO, C.. "Políticas educativas y los problemas del empleo", en: Educación, Vol. III, No. 40
- MUNOZ IZQUIERDO, C., y CASILLAS MUNOZ, Lourdes, "Educación secundaria, desarrollo regional, técnicas de producción y mercados de trabajo", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. VII, No. 2
- 1983 : DE IBARROLA, María y REYNAGA, Sonia. "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIII, No. 3
- 1984 : SCHMELKES, Sylvia. "Un enfoque en la investigación empírica entre educación, productividad e ingreso para el caso de México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIV, Nos. 1-2
- 1985 : MORALES GOMEZ, Daniel. "La educación de los trabajadores en los centros de trabajo. Una comparación entre las cooperativas de producción y las empresas privadas en México", en: Revista Educación de Adultos, México, Instituto Nacional de Educación de Adultos [INEA], Vol. 3, No. 1, enero-marzo

1988 : SCHMELKES, Sylvia, "Las potencialidades de la postalfabetización vinculada al trabajo. Reflexiones a partir de un estudio regional", en: MAGGI, R., (coord.) Experiencias de vinculación Educación-Producción en México, México, CEDEF, CEE, REDUC, UAEM

VARGAS RAMIREZ, Carlos, "Proyecto de investigación y desarrollo de alternativas curriculares de formación profesional técnica para la generación de empleo y autoempleo", en: MAGGI, R. (coord.), op. cit.

Escolaridad y estructura social

1970 : DE IBARROLA, María, Pobreza y aspiraciones escolares, México, Centro de Estudios Educativos

1971 : BARKIN, David, "Acceso a la educación en México", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 33, No. 1

MUNOZ IZQUIERDO, C., y GUZMAN, José T., "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 1, No. 2

1973 : CAMPOS, M., "Escolaridad, oportunidades económicas y migración (estudio de caso de una comunidad de Acolhuacan Septentrional, México)", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III, No. 2

MEDELLIN, Rodrigo, "Educación, estructura de clases y cambio social", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, México, Vol. III, No. 3

1974 : MONTEMAYOR, A., "Educación y distribución del ingreso en México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. IV, No. 1

1976 : DE IBARROLA, María, Desigualdades sociales y escolaridad, México, CNME

1977 : BRIONES, Guillermo, "Educación y estructura social", en: Deslinde, México, UNAM, No. 89, mayo

- 1979 : PESCADOR, José A., "La relación entre educación e ingresos: reflexiones sobre el caso mexicano", en: MORALES, Daniel (comp.), La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika
- 1980 : MUÑOZ IZQUIERDO, C., y RODRIGUEZ, P., "La enseñanza técnica: ¿Canal de movilidad social para los trabajadores? (una evaluación de los efectos internos y externos de la enseñanza técnica de nivel medio superior, que se imparte en la zona metropolitana de México, D.F.)", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. X, No. 3
- 1981 : CIAVATTA FRANCO, M., y MOURA CASTRO DE, C., "La contribución de la educación técnica a la movilidad social (un estudio comparativo en América Latina)", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. XI, No. 1
- PLIEGO G., Adalberto y RANGEL A., Susana, La estructura social y la distribución de la escolaridad en México, México, UPN
- 1989 : CASILLAS MUÑOZ, Ma. de Lourdes, "Algunas hipótesis sobre el papel de la movilidad social en México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIX, No. 2
- 1993 : SUAREZ ZOZAYA, Ma. Herlinda, "Equidad en una sociedad desigual. Reto de la modernización educativa", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXVIII, No. 154, octubre-diciembre

Educación y desarrollo económico

- 1971 : BARKIN, David, "La educación: ¿una barrera al desarrollo económico?", en: El Trimestre Económico, Vol. XXXIII, No. 152, octubre-diciembre
- 1976 : LATAPI, Pablo, "La socialización de la información mínima: un problema fundamental en la relación entre educación y desarrollo", en: Comercio Exterior, México, Banco Nacional de Comercio Exterior, Vol. 26 No. 10, octubre-diciembre

- 1977 : DE IBARROLA, María, El papel de los sistemas escolares en el contexto de la dependencia, México, Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo
 LARREA, J., "La política económica y la democracia en la educación", en: Cuadernos Americanos, Vol. 210, No. 1, enero-febrero
- 1979 : CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Educación y realidad socioeconómica, México, CEE
 LOPEZ LATORRE BARRIGA, F., "Prospectiva del sistema educativo 1978-2000: Interrelación con el medio socioeconómico", en: Revista de Educación Superior, Vol. 8, No. 4, octubre-diciembre
 MUNOZ IZQUIERDO, C., "Socio-economía de la educación privada y pública. El caso de México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 1
- 1992 : GILARDI G., María, "La redefinición del modelo de desarrollo económico, el tratado de libre comercio y sus repercusiones en la educación", en: Acta Sociológica, Vol. IV, No. 6, septiembre-diciembre
- 1994 : JABLONSKA, Alejandra, "Modernización educativa y ética de la productividad: ejes del nuevo modelo de desarrollo", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXIX, No. 157, julio-septiembre

Desarrollo del sector educativo

- 1971 : MUNOZ IZQUIERDO, C., "La productividad de la educación en México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 1, No. 1
- 1973 : MUNOZ IZQUIERDO, C., "Evaluación del desarrollo educativo en México y factores que lo han determinado", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III, No. 3
- 1977 : MUNOZ IZQUIERDO, C., y RODRIGUEZ, P., Costos, financiamiento y eficiencia de la educación formal en México, México, Centro de Estudios Educativos

- 1978 : CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, "La inversión educativa en México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VIII, No. 1, enero-marzo
- 1979 : MUÑOZ IZQUIERDO, C., "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. IX, No. 3
- 1988 : MUÑOZ IZQUIERDO, C., "Algunas consideraciones para el análisis del financiamiento de la educación", en: Revista Iberoamericana de Sociología, Vol. II, Nos. 1-2
- 1990 : BRACHO, Teresa, "Capital cultural: impacto en el rezago educativo", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XX, No. 2

Vínculo educación-producción

- 1984 : PADUA, Jorge, Educación, industrialización y progreso técnico en México, México, COLMEX/UNESCO
- 1987 : MAGGI, Rolando y PRADO, Lautaro, "Proyecto de investigación sobre relaciones entre educación y producción", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVII, No. 1
- 1988 : MAGGI, Rolando, "Investigaciones sobre educación, producción y empleo: la experiencia del CEE", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVIII, Nos. 3-4
- MAGGI, R., (coord.), Experiencias de vinculación Educación-Producción en México, México, CEDEF-CEE-REDUC-UAEM
- 1989 : MAGGI, R., y BADILLO, Alma, Relaciones entre educación y producción en México, Informe final, México, CEE-CONACYT
- 1990 : ARECHIGA, Hugo, "La formación de investigadores en los programas para la modernización educativa y la modernización tecnológica", en: BRACHO, T. (comp.), La modernización educativa en perspectiva, México, FLACSO

- 1991 : NAVA SEGURA, Alfredo, "Educación de posgrado, investigación tecnológica e industria nacional", en: Cambio Estructural y Modernización Educativa, México, UPN, UAM-A y Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOSO)
- SEPULVEDA S., Manuel (ed.), Educación-Universidad-Sector productivo. Memorias de la 3a. Conferencia Internacional, Monterrey, N. L., UDEM-OEA, 21-23 octubre
- 1992 : PADUA, Jorge, Vinculación educación tecnológica-sector productivo de bienes y servicios, México, CONALTE

EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Educación y desarrollo socio-económico en América Latina

- 1974 : RAMA, Germán, "Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para América Latina", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. IV, No. 3
UNESCO, El devenir de la educación, México SEP/Setentas
- 1976 : VASCONI, Tomás A., "La información para la investigación de las relaciones entre la educación y el desarrollo económico-social en América Latina", en: Comercio Exterior, Vol. 26, No. 10, octubre
- 1979 : BEDOY, Humberto G., "Crítica al pensamiento de José Medina Echavarría sobre el papel social de la educación en América Latina", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 1
JALLADE, J. P., "Educación y Desarrollo en América Latina", en: El Economista Mexicano, Vol. XII, No. 7
MORALES GOMEZ, Daniel (comp.), La educación y desarrollo dependiente en América Latina, Ed. Gernika
PADUA, Jorge, El analfabetismo en América Latina, México, COLMEX, Jornadas, 84

SCHIEFELBEN, Ernesto, "Educación y empleo en diez ciudades de América Latina", en: CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Educación y realidad socioeconómica, México, CEE

- 1980 : RAMA, Germán (comp.), Educación y sociedad en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, UNICEF
- 1981 : RAMA, Germán (coord.), La educación y los problemas del empleo, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL- PNUD
- RAMA, Germán (coord.), Desarrollo y educación en América Latina, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD
- 1985 : DE IBARROLA, María y ROCKWELL, Elsie (comps.), Educación y clases populares en América Latina, México, IPN-CINVESTAV-DIE
- 1987 : TEDESCO, Juan Carlos, El desafío educativo. Calidad y Democracia, Buenos Aires, Grupo Editorial Latinoamericano
- 1988 : DE IBARROLA, María, "Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVIII, No. 2
- 1990 : REIMERS, Fernando, "Deuda externa, ajuste estructural y educación en América Latina. Tiempos de crisis y reformas", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XX, No. 1
- 1991 : REIMERS, Fernando, "¿Tiene Jomtien relevancia en América Latina? Los ajustes a la educación cuando se ajusta la economía", en: La Educación, OEA, No. 108-110, I-III

Universidad en América Latina

- 1973 : WSCHEBOR, Mario, Imperialismo y Universidad en América Latina, México, Ed. Diógenes
- 1974 : SILVA MICHELENA, H. y SONNTAG, H. R., Universidad, dependencia y revolución, México, Ed. Siglo XXI

- 1976 : BARRERA, Alfonso, "La educación universitaria en la integración latinoamericana", en: Universidades, Vol. 16, No. 65, julio-septiembre
- GONZALEZ RUIZ, José Enrique, "Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina", en: Comercio Exterior, Vol. 1, No. 8, agosto
- LATAPI, Pablo, "Universidad y sociedad, un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas", en: Universidades, Vol. 16, No. 66, octubre-diciembre
- MACGREGOR, Felipe E., "Las tareas de la Universidad en América Latina", en: Universidades, Vol. 16, No. 66, octubre-diciembre
- 1977 : APONTE, S., "Universidad y rebelión en América Latina, reflexiones a propósito del examen de una década: Sociedad y Universidad, 1960-1971", en: Universidades, Vol. 17, No. 69, julio-septiembre
- 1977 : OVALLE FAVELA, José, "La autonomía universitaria en América Latina. Mito y realidad", en: Comercio Exterior, Vol. 27, No. 7, julio
- SCHNORCH, Alexander, "Hacia una mejor relación entre Universidad y sector productivo en América Latina", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 7, No. 7, enero-marzo
- 1978 : HONEY VIZUEL, E., "La visión de la Universidad Latinoamericana, 1875-1975", en: Perfiles Educativos, No. 2, octubre-diciembre
- PALLAN F., Carlos, "Universidad, investigación y desarrollo en América Latina", en: Revista de la Educación Superior, No. 27, julio-septiembre
- 1987 : DIDRIKSSON T., Axel, "La reforma universitaria en América Latina", en: Estudios Latinoamericanos, Vol. II, Año 2, No. 3, julio-diciembre
- 1989 : BRUNNER, José J., "La educación superior y la formación profesional en América Latina", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 51, No. 3

Desarrollo de los sistemas educativos en América Latina

- 1976 : MUÑOZ IZQUIERDO, C. y HERNÁNDEZ M., Alberto, Financiamiento de la educación privada en América Latina, México, CEE
- 1978 : CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, "La inversión educativa en América Latina: algunas reflexiones a partir del Congreso Internacional de Educación", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. 8, No. 2, abril-junio
- 1979 : CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Perspectivas de la educación en América Latina, México, Ed. Gernika
GÓMEZ, Víctor M., "Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educativo en América Latina", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 9, No. 4, octubre-diciembre
- 1980 : SOLARI, Aldo, "La desigualdad educativa en América Latina", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 1
- 1981 : GÓMEZ, Víctor M., "Expansión, crisis y prospectiva de la educación en América Latina", en: El Trimestre Económico, Vol. XLVIII, No. 189
- 1984 : NASSIF, Ricardo, RAMA, Germán, TEDESCO, Juan Carlos, El sistema educativo en América Latina, Buenos Aires, Ed. Kapelusz/ UNESCO-CEPAL-PNUD
- 1985 : PUIGGROS, Adriana, Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, México, Alianza, Ed. Mexicana/CONACULTA

Imperialismo cultural y educativo en América Latina

- 1977 : CARNOY, Martín, La educación como imperialismo cultural, México, Ed. Siglo XXI
- 1980 : PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen

1981 : CARNOY, Martín, "Capitalismo transnacional, cultura y lucha política", en: CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas, México, CEE

ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICOS DE DIVERSOS NIVELES Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO (EXCEPTO EDUCACIÓN SUPERIOR)

Enseñanza rural

1976 : GUZMAN, José T. y SCHMELKES, Sylvia, "Posibilidades y limitaciones de una reforma de la educación en áreas rurales", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Año VI, No. 2

1977 : GUZMAN, J. T., CASANOVA, C., y MARTINEZ, S.J., "Efectos educativos y sociales de un programa de desarrollo rural en dos regiones de México", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, No. 4

1980 : SCHMELKES, S., "La educación rural en el capitalismo dependiente", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol X, No. 3

WEISS, Eduardo, "Choque de mundos, choque de pedagogías. El caso de la vinculación de la educación agropecuaria con la producción campesina", en: Revista de Educación e Investigación, México, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET)

1981 : CADENA, Félix, "Los marcos teóricos de la sociología de la educación y la educación no formal en el medio rural (México)", en: CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas, México, CEE

HERNANDEZ, Natalio, "Algunas reflexiones sobre el Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural entre los mazatecos", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXVII, No. 103, enero-marzo

HERNANDEZ, Natalio, "Educación y realidad social indígena", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXVII, No. 103, enero-marzo

1983 : SCHMELKES, S., "Educación de adultos y productividad rural", en: Revista Educación de Adultos, Vol. 1, octubre

VELAZQUEZ GUZMAN, María Guadalupe, "Política educativa y estructura agraria: una visión campesina", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol 45, No. 3

VELAZQUEZ GUZMAN, María Guadalupe, La cosmovisión del analfabeta. El caso del campesino semi-proletario de Santa Ursula Tlacotenco, México, UPN, Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación Educativa No. 3

1986 : SCHMELKES, S., RENTERIA, Alfredo y ROJO, Flavio, "Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio en cuatro regiones maiceras de México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVI, No. 2

Enseñanza media-superior

1983 : BARTOLUCCI I., J. y RODRIGUEZ G., R., El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980) Una experiencia de innovación universitaria, México, ANUTES

1986 : BAZAN LEVI, J., "Institución, política, academia", en: Cuadernos del Colegio, México, UNAM-CCH, No. 31, abril-junio

1988 : BAZAN LEVI, J., "Un bachillerato de habilidades básicas", en: Revista de la Educación Superior, No. 65, enero

BONFIL CASTRO, Alicia, "¿Existe una política académica en el bachillerato del CCH?", en: Cuadernos del Colegio, Nos. 39-40, abril-septiembre

1990 : BARTOLUCCI I., Jorge, "El bachillerato universitario: control político y autoridad académica. El caso de la UNAM", en: T. BRACHO (comp.), La modernización educativa en perspectiva, México, FLACSO

BRACHO GONZALEZ, Teresa, "La concepción del nivel medio superior en la Política educativa: problemas organizacionales y filosofía política del sistema", en: T. Bracho (comp.), La modernización educativa en perspectiva, México, FLACSO

- 1991 : BAZAN LEVI, José, "Función nacional del bachillerato", en: Cuadernos del Colegio, No. 51, abril-junio
- 1992 : BAZAN LEVI, José, "Problemas y perspectivas del bachillerato", en: Encrucijada, México, UNAM, IIS, No. 1, julio-septiembre

Enseñanza secundaria

- 1979 : FUENTES MOLINAR, Olac, "Enseñanza media básica en México 1970-1976", en: Cuadernos Políticos, No. 15, enero-marzo
- 1983 : MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, Presente y futuro de la educación secundaria, México, SEP/CEE
- 1990 : DE IBARROLA, María, La enseñanza media en México 1900-1968, guía bibliográfica, México, UNAM, IIS

Enseñanza Normal

- 1989 : CALVO, Beatriz, Educación normal y control político, México, Ediciones de la Casa Chata No. 31/CIESAS

SUJETOS SOCIALES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Estudiantes de educación superior

- 1978 : COVO, Milena, Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria, México, Centro de Estudios Interdisciplinarios, ENEP- Acatlán
- 1984 : MARQUIS, Carlos, "El impacto de la crisis en los alumnos de la UAM-Azcapotzalco", en: Revista de la Educación Superior, No. 51, julio-septiembre

- 1986 : SALOMON, Magdalena, "Los estudiantes universitarios y la socialización de los procesos de planeación de la educación superior", en: Seis estudios sobre educación superior, México, UNAM, Cuadernos del CESU
- 1989 : CASTRO, María L. y COLMENERO, Sergio, "Los estudiantes y la recepción profesional. Una experiencia", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXV, No. 135, enero-marzo
- 1990 : COVO, Milena, "La composición social de la población estudiantil de la UNAM", en: POZAS H., Ricardo (coord.), Universidad Nacional y Sociedad, México, UNAM/Ed. Porrúa
- 1992 : ORDORIKA, Imanol, "Análisis y bases estadísticas sobre los estudiantes de la UNAM", en: Acta Sociológica, Vol. IV, No. 6, septiembre-diciembre
- 1994 : BARTOLUCCI I., Jorge, Desigualdad social, educación superior y sociología en México, México, UNAM/CESU/Ed. Porrúa

Maestros de educación superior

- 1984 : HIRSCH ADLER, Ana, "Tendencias de la formación de profesores universitarios en el país", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, Vol. XLVI, No. 1, enero-marzo
- 1985 : ZORRILLA, Juan, "El proyecto educativo del CCH y los maestros", en: Los universitarios, la élite y la masa, México, UNAM, Cuadernos del CESU No. 1
- 1988 : HIRSCH ADLER, Ana, Burocracia, racionalidad y educación. Condiciones de los profesores investigadores universitarios, México, UNAM/CISE
- 1989 : MEJIA, Antonio, "La formación docente y la profesionalización de la enseñanza", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Año XXXV, No. 135, enero-marzo

- 1991 : BARRIENTOS, Rosa M., "La maestra universitaria: doble jornada laboral", en: Estudios Sociológicos, Vol. IX, No. 26
- KENT SERNA, R., "Política estatal para los académicos", en: Universidad Futura, Vol. 2, Nos. 6-7

Estudiantes de secundaria

- 1975 : SEGOVIA, Rafael, La politización del niño mexicano, México, El Colegio de México
- 1977 : MIR, Adolfo, "Orígenes socio-económicos, estatus de la escuela y aspiraciones y expectativas ocupacionales de estudiantes de secundaria", en: MORALES, D., (comp.), La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika
- RODRIGUEZ SALA, Ma. Luisa, El científico en México: su imagen entre los estudiantes de enseñanza media, México, UNAM, IIS

Maestros de educación básica

- 1983 : MUNOZ IZQUIERDO, C. y SCHMELKES, S., Los maestros de educación básica y su mercado de trabajo, México, CEE/GETE
- 1986 : MIZERSKA H., Margarita y MEULI, René, Status social y profesional del maestro en México, México, UPN
- 1992 : IMAZ GISPERT, Carlos, "Contradicciones acerca del profesionalismo: el caso de los maestros de primaria en México", en: Acta Sociológica, Vol. IV, No. 6, sept.-dic.

Educación de la élite política

- 1981 : CAMP RODERIC, A., "La educación de la élite política mexicana", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 43, No. 1

LOS PROCESOS ESCOLARES COMO PROCESOS SOCIALES

- 1971 : GODED A., Jaime, "La industria pedagógica", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 65
- 1977 : WEISS, Eduardo, Análisis ideológico de textos escolares, México, IPN- CINVESTAV- DIE
- 1978 : DE IBARROLA, María, "Los fundamentos sociales del diseño curricular" en: Memorias del Simposium Internacional sobre Curriculum Universitario, Monterrey, N.L., Universidad de Monterrey
- PUIGGROS, Adriana, "La decadencia de la escuela", en: Arte, sociedad e ideología, No. 4
- 1979 : GIBAJA, Regina E., Las ciencias sociales en la escuela; supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado, México, UNAM/IIS
- 1983 : CHRISTLIEB DE FERNANDEZ, Carmen, "La burocratización de la enseñanza, un problema socio-pedagógico contemporáneo" en: Cuadernos del Colegio, Nos. 16-18, enero-marzo
- 1984 : CARBAJOSA MARTINEZ, Diana, "El análisis institucional como teoría crítica de las formas sociales", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, No. 1, enero-marzo
- DE IBARROLA, María y GLAZMAN, Raquel, "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular", en: Foro Universitario, No. 36
- JIMENEZ GONZALEZ, Ma. Isabel, "La práctica educativa escolar como proceso de trabajo intelectual", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, No. 1

- TENTI FANFANI, Emilio, "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, No. 1, enero-marzo
- 1986 : MERCADO, Ruth, "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad", en: La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates, México, IPN-CINVESTAV-DIE, Cuadernos de Educación 2
- ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa, La práctica docente y su contexto institucional y social, México, IPN-CINVESTAV-DIE
- 1987 : DE IBARROLA, Maria, Los planes de estudios: proyectos institucionales y realidad curricular, México, Ed. Nueva Imagen
- PARADISE, Ruth, La interacción social en el proceso educativo, México, IPN-CINVESTAV-DIE
- ROCKWELL, Elsie (comp.), El maestro, la escuela y la cultura, México, La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- 1988 : BRACHO GONZALEZ, Teresa, "Modelos educativos y diferenciación curricular en el nivel medio superior", en: Cuadernos de Trabajo, México, FLACSO

MOVIMIENTOS POLÍTICOS EN EL SECTOR EDUCATIVO

- 1975 : HOYO A., José Luis, "La Universidad y la emergencia estudiantil", en: Estudios políticos, Vol. 2, No. 2, julio-septiembre
- 1976 : ESTRATEGIA, "El movimiento estudiantil hoy", en: Estrategia, Vol 2, No. 7
- 1978 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "El movimiento estudiantil de 1968", en: Cuadernos Políticos, No. 17
- 1979 : FUENTES MOLINAR, Olac, "Los maestros y el proceso político de la UPN", en: Cuadernos Políticos, No. 21

- 1980 : GARCIA SALORD, Susana, "Interpretaciones del movimiento estudiantil popular del 68", en: Cuadernos Políticos, No. 25
- 1981 : ARRIAGA, Ma. de la Luz, "El magisterio en lucha", en: Cuadernos Políticos, No. 27
- 1984 : SALINAS, S., e IMAZ, C., Maestros y estado: estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982, México, Ed. Línea, Univ. Aut. de Guerrero y Univ. Aut. de Zacatecas
- 1985 : STREET, Susan, "La lucha por transformar el aparato burocrático de la SEP", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. XLVII, No. 4, octubre-diciembre
- 1988 : GUEVARA NIEBLA, Gilberto, La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano, México, UNAM, IIS/Ed. Siglo XXI
- 1989 : HERNANDEZ, Luis, "Maestros: jaque al rey", en: El Cotidiano, No. 29, marzo-abril
- 1990 : LOYO BRAMBILA, Aurora, "Los ámbitos de negociación del magisterio", en: BENSUSAN, G. y LEON, S., Negociación y conflicto laboral en México, México, FLACSO/Fundación Friedrich Ebert Stiftung
- 1991 : TORRES, Carlos Alberto, "El corporativismo estatal, las políticas educativas y los movimientos estudiantiles y magisteriales en México", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol 53, No. 2
- 1992 : LOYO BRAMBILA, Aurora, "De las virtudes y vicios de las formas corporativas de intermediación: el caso de los maestros", en: LUNA, M. y POZAS H., R. (coords.), Relaciones corporativas en un período de transición, México, UNAM/IIS
- STREET, Susan, "El SNTE y la política educativa, 1970-1990", en: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 54, No. 2
- STREET, Susan, Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982), México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social, Colección Miguel Othón de Mendizábal

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ADORNO, Theodore W. y HORKHEIMER, Max. Sociológica, Madrid, Ed. Taurus, 1966
- AGULLA, Juan Carlos. Educación, sociedad y cambio social, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973
- ALBA, Víctor, Las ideas sociales contemporáneas en México, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1960
- ALVARADO, Roberto y FERNANDEZ G., Carlos, "Algunas reflexiones sobre el Congreso", en: Foro Universitario, México, STUNAM, época II, No. 13, dic. 1981
- ALEXANDER, Jeffrey, "La centralidad de los clásicos", en: GIDDENS, A., et. al. La teoría social, hoy, Madrid, Alianza Ed., 1990
- ALTHUSSER, Louis, Ideología y aparatos ideológicos del Estado, México, Ed. Quinto Sol, s.f.
- ANDRADE, Alfredo, "La institucionalización de las ciencias sociales y las políticas de desarrollo científico en México", Acta Sociológica, UNAM, FCPS, Año 1. Nva. época, oct- dic. 1988
- ANDRADE, Alfredo y LEAL, Juan Felipe, (coords.) Investigación sociológica en México. Índice de revistas especializadas de la ciudad de México 1980-1994, México, UNAM, FCPS, 1995
- ANZALDUA, R., CARRANZA, G., JIMENEZ, M. C. PEÑA, J. Y SANCHEZ, M.E., Antología del Seminario de Investigación Etnográfica, México, Universidad Pedagógica Nacional, Academia de Pedagogía, s/f.
- ARGUEDAS, Ledda y LOYO, Aurora, Sociología y ciencia política en México (un balance de veinticinco años), México, UNAM, 1979
- ARNDT, Heinz W., Desarrollo económico: La historia de una idea, Argentina, Ed. Rei, 1992
- ARREDONDO, Martiniano, Salvador MARTINEZ, A. MINGO, T. WUEST, "La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XLIV-XLVI, No. 1, enero-marzo, 1984, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM
- BAMBIRRA, Vania, Teoría de la dependencia: una anticrítica, México, Ed. Era 1978
- BARTOLUCCI INCICO, Jorge, Desigualdad social, educación superior y sociología en México, México, UNAM/CESU, Miguel Ángel Porrúa, 1994

- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R., La escuela capitalista, México. Ed. Siglo XXI, 1975
- BENITEZ ZENTENO, Raúl, Las ciencias sociales en México, México. CONACYT, COMECOSO, 1987
- BENITEZ ZENTENO, R. y SILVA RUIZ, G. (comps.) El desarrollo de las Ciencias Sociales y los estudios de posgrado en México, México. COMECOSO, UAM -X, 1984
- BERGER, Guy, Opiniones y realidades en interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades, México, ANUIES, 1975
- BERGER, P. y LUCKMANN, T., La construcción social de la realidad, Buenos Aires. Ed. Amorrortu, 1968
- BERNSTEIN, Basil, Class, codes and control, London, Routledge and K. Paul, 1974
- BOILS MORALES, G. y MURGA FRASSINETTI, A. (comps.), Las ciencias sociales en América Latina, México, UNAM, 1979
- BOURDIEU, P., Sociología y cultura, México, Ed. Grijalbo, 1990
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C., El oficio de sociólogo, México, Ed. Siglo XXI, 1980
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Ed. Laia, Barcelona, 1977
- BOWLES, S. y GINTIS, H., La instrucción escolar en la América capitalista, México, Ed. Siglo XXI, 1981
- BRUNNER, José Joaquín, "¿El futuro ya alcanzó a la investigación educativa?", en: Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. 6, No. 16, 1994
- CARDOSO, Fernando y WEFFORT, Francisco, "Ciencia y conciencia social", en: Boils, G. y Murga, A. (comps.) Las ciencias sociales en América Latina, México, UNAM, 1979
- CAREAGA, Gabriel, Los intelectuales y la política en México, México, Ed. Extemporáneos, 1971
- CASAS SANTIN, María Virginia, Los intelectuales, la facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la enseñanza de la Sociología, México, UNAM, Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, Tesis de Maestría, 1993
- CASO, Antonio, Sociología, México, Pub. Cruz O., S.A., 1990
- CASTANEDA, Fernando, "La constitución de la Sociología en México", en: Paoli Bolio, Francisco (coord.), Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México, México, UNAM, 1990

CAZES, Daniel, "Las humanidades y la modernización de México". en: Memoria, México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, No. 39, feb., 1992

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, "Editorial", Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II, no. 4, 1972

CEPAL-UNESCO, COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992

COMTE, Augusto, Discurso sobre el espíritu positivo, Madrid, Ed. Alianza, 1980

CONACYT, Aportaciones de los comités de ciencias sociales para la formulación del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, México, CONACYT, 1976

----- Plan Maestro de Investigación Educativa, Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, México, CONACYT, 1981

COOMBS, Ph., La crisis mundial de la educación, Barcelona, Edit. Península, 1971

COVO, Milena, "La Universidad: ¿reproducción?", en: ZORRILLA, Juan (coord.), Los universitarios: la élite y la masa, México, UNAM, Cuadernos del CESU No. 1, 1986

-----, "La composición social de la población estudiantil de la UNAM", en: POZAS H. (coord.), Universidad Nacional y Sociedad, México, Ed. Porrúa, 1990

DE AZEVEDO, Fernando, Sociología de la educación, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, [1a. ed. en español, 1942], 14a. reimp. 1992

DE COSTER S., y HOTYAT, F., Sociología de la educación, Madrid, Ed. Guadarrama, 1975

DE HOYOS, Fernando, coord., Documento Base. Investigación de la Investigación Educativa, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981

DE IBARROLA, María, "La sociología de la educación. Una visión general", en: FERNANDEZ MUNIZ, Bertha y GARCIA CORTES, Fernando (ccords.), Las humanidades en el siglo XX, VI. Psicología y Educación, México, UNAM, 1978

----- "Sociedad y educación contradictorias. Análisis social de la educación en México", en: Revista Mexicana de Sociología, México, IIS/UNAM, Vol. XLVI, No. 2, 1984

----- "El papel de la docencia en la identidad del sociólogo", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México, FCPyS/UNAM, Año XXXV, No. 135, enero-marzo, 1989

----- y GLAZMAN, Raquel, "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular", en: Cuadernos de Investigación Educativa, No. 13, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1983

DE LEONARDO, Patricia (comp.), La nueva sociología de la educación, México, SEP/ Ed. El Caballito, 1986

DE SHUTTER, Anton, Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos, México, CREFAL, 1983

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, Investigación educativa en el Cinvestav 1971-1987, México, DIE/CINVESTAV, IPN, 1987

DEWEY, John, Democracia y educación, Buenos Aires, Ed. Losada, 1953

DIAZ POLANCO, H., et. al., Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, México, Ed. Juan Pablos, 1985

DILTHEY, W., Introducción a las ciencias del espíritu, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1944

DUCOING, Patricia, et. al., Formación de docentes y profesionales de la educación, Cuaderno, No. 4, 2o. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, México, 1993

DURKHEIM, Emilio, Educación y Sociología, Barcelona, Ed. Península, 1975

----- Las reglas del método sociológico, Buenos Aires, Ed. La PLéyade, 1972

EHRlich QUINTERO, Patricia, "Sindicalismo Universitario y Educación", en: Foro Universitario, México, STUNAM, época II, No. 13, dic. 1981

ELGUEA, Javier, Las teorías del desarrollo social en América Latina, México, El Colegio de México, 1989

ENGELS, Federico, Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana, Argentina, Cuadernos de Pasado y Presente, 59, 1975

ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES, Revista Ciencias Políticas y Sociales, "Número dedicado a la evolución de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, su organización, planes de estudio, etc.", ENCPs, UNAM, año XIII, enero-marzo, 1967, No. 41

EZPELETA, Justa y SANCHEZ, Ma. Elena, En busca de la realidad educativa, Maestrías en educación en México, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1982

GALAN GIRAL, Ma. Isabel, et. al., Estados de conocimiento. Estudios sobre la investigación educativa, Cuaderno 30, 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa. La Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México, 1993

----- y ROJAS ZAMORA, Leonor, "Las revistas educativas mexicanas en la década de los ochenta", en: Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. 6, No. 17, primavera 1995

GALEANO, Eduardo, Las venas abiertas de América Latina, México, Ed. Siglo XXI, 1977

GALLINO, L., et. al., Gramsci y las ciencias sociales, Argentina, Ed. Pasado y Presente, 1970

GIROUX, Henry, "Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación", México, Cuadernos Políticos, No. 44, julio-dic., 1985

-----"Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa", en: DE LEONARDO, P. (antolog.), La nueva sociología de la educación, México, Ed. Caballito, SEP, 1986

-----Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Ed. Paidós, 1990

GONZALEZ CASANOVA, Pablo, "La utilidad nacional de ciencias políticas y sociales", Revista Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM, Escuela Nal. de Ciencias Pol. y Soc., Año III, enero- marzo 1957, No. 7

-----La democracia en México, México, Ed. Era, 1965

GONZALEZ CASANOVA, P. y FLORESCANO, Enrique (coords.) México, hoy, México, Ed. Siglo XXI, 1979

----- (coord.) México ante la crisis, México, Ed. Siglo XXI, 1985

-----"Los desafíos de las ciencias sociales hoy", en: POZAS H. Ricardo (coord.) Las ciencias sociales en los años noventa, México, UNAM, 1993

GONZALEZ NAVARRO, Moisés, Sociología e Historia en México, México, El Colegio de México, Jornadas 67, 1970

GONZALEZ RIVERA, Guillermo, y TORRES, Carlos Alberto (coords.), Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas, México, Centro de Estudios Educativos, 1981

GRACIARENA, Jorge, Formación de postgrado en ciencias sociales en América Latina, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1974

GRAMSCI, A. y MANACORDA, M., La alternativa pedagógica, Barcelona, Ed. Fontamara, 1981

GUAJARDO, Marcela, "Sociología de la educación: Una aproximación a su estudio", en: MONTANO, J. Las humanidades en el siglo XX. III. Las ciencias sociales, México, UNAM, 1976

GUEVARA NIEBLA, Gilberto, "La descentralización de la educación pública", en: Nueva Antropología, México, ENAH, Vol. VI, No. 21, México 1983

GURRIERI, Adolfo, La obra de José Medina Echavarría, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1980

GUZMAN, José Teófilo, Alternativas para la educación en México, México, Ed. Gernika, 1978

GUZMAN GOMEZ, Carlota, Los proyectos de investigación en ciencias sociales y humanidades en México (1983-1984), México, UNAM, FCPS, tesis de licenciatura, 1986

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, Estudios Sociológicos, (Sociología de la Educación) Cuarto Congreso Nacional de Sociología, México, IIS, UNAM/ Asociación Mexicana de Sociología, 1953

ITURRIAGA, José E., La estructura social y cultural de México, México, Fondo de Cultura Económica, 1951

KAPLAN, Marcos, La investigación latinoamericana en ciencias sociales, México, El Colegio de México, 1973

KARABEL, J. y A.H. HALSEY, "La investigación educativa: una revisión e interpretación", en: Poder e ideología en educación, Nueva York, Oxford University Press, 1976 (trad. Jorge G. Vatalas, México, UPN, biblioteca)

LABASTIDA, Horacio, "Sobre la utilidad de las ciencias sociales", Revista Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM, Escuela Nal. de Ciencias Pol. y Soc., Año III, enero-marzo, 1957, No. 7

LARROYO, Francisco, Historia comparada de la educación en México, México, Ed. Porrúa, 18a. ed., 1983

LATAPI SARRE, Pablo, Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Ed. Nueva Imagen, 1980

----- La investigación educativa en México, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1994

LEAL Y FERNANDEZ, Juan Felipe, ANDRADE CARRENO, Alfredo, MURGUIA LORES, Adriana, CORIA FARFAN, Amelia (coords.), La sociología contemporánea en México: Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos, México, UNAM, Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, 1994

LEFF, Enrique, "Dependencia científica-tecnológica y desarrollo económico", en: P. González Casanova y E. Florescano (coords.), México Hoy, México, Ed. Siglo XXI, 1979

LEVI-STRAUSS, Claude, El pensamiento salvaje, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1972

LOYO, Aurora, et. al. Estados de conocimiento. Políticas educativas y científicas, Cuadernos 19 y 20, 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa: La Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa", México, 1993

MARX, Carlos, Manuscritos económicos-filosóficos, en: E. FROMM, "Marx y su concepto del hombre", México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1971

-----El Capital. Crítica de la Economía Política, T.I México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1971

MEDINA ECHAVARRIA, José, Filosofía, educación y desarrollo, México, Ed. Siglo XXI, 1979

MEJIA, Antonio, "La formación docente y la profesionalización de la enseñanza", Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, México, UNAM/FCPS, año XXXV, No. 135, en.-mar., 1989

MENDIETA Y NUNEZ, Lucio, Memoria del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1939-1951, México, Imprenta universitaria, 1952

-----"La sociología en México", Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, año XXVII, vol. XXVII, No. 2, mayo-agosto, 1965

MENESES MORALES, Ernesto, Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911, México, Ed. Porrúa, 1983

-----, Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934, México, Centro de Estudios Educativos, 1986

MERCADO, Ruth, La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates, México, DIE-CINVESTAV-IPN, Cuadernos de Educación 2, 1986

MERTON, Robert K., Teoría y estructuras sociales, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1964

MIALARET, Gastón, Ciencias de la educación, Barcelona, Ed. Oikus-Tau, 1977

MONTESQUIEU, De L'esprit de loix, Paris, Societé Les Belles Lettres, 1950, T.I

MUNOZ IZQUIERDO, Carlos, "Consideraciones para determinar las prioridades de investigación en América Latina", Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II, no. 4, 1972

-----, et. al. "Diagnóstico y marco conceptual para la planeación integral de la educación en México", en: Daniel Morales G. (comp.), La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika, 1979

MORALES GOMEZ, Daniel, (comp.), La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika, 1979

MUSGRAVE, P. W., Sociología de la Educación, Barcelona, Ed. Herder, 1982

PARADISE, Ruth, Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria, México, DIE, CINVESTAV, IPN, Cuadernos de Investigación Educativa 5, 1982

PAOLI BOLIO, Francisco (coord.), Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, 1990

PARSONS, Talcott, El sistema de las sociedades modernas, México, Ed. Trillas, 1974

-----, El sistema escolar como una estructura social, México, Universidad Pedagógica Nacional

PEREZ ROCHA, Manuel, Educación y Desarrollo. La ideología del Estado mexicano, México, Ed. Línea, 1983

PETRAS, James, "La metamorfosis de los intelectuales latinoamericanos", en: Estudios Latinoamericanos, México, UNAM/FCPS/CELA, Vol. III, Año 3, No. 5, jul.-dic., 1988

POLLAK, Michael, "Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica", en: VARIOS, Materiales de Sociología Crítica, Madrid, Ed. de la Piqueta, 1986

PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen, 1980

QUINTANILLA, Susana, "El Plan Nacional de Educación Superior ¿un futuro para las universidades del país?", en: Foro Universitario, México, STUNAM, No. 14, enero 1982

QUIROZ, Rafael y MERCADO, Ruth, "Los congresos de educación de noviembre y el proyecto sexenal", en: Foro Universitario, México, STUNAM, época II, No. 17, abril 1982

RAAT, William D., El positivismo durante el porfiriato (1876-1910), México, SEP/ Setentas, 1975

- RICCI, Francois, Gramsci dans le texte. Paris. Ed. Sociales. 1977
- REYES, Alfonso, Universidad, Política y Pueblo, México, UNAM, 2a. ed., 1985
- ROCKWELL, Elsie (comp.), El maestro, la escuela y la cultura. México, La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1987
- RUIZ DE CHAVEZ P., Leticia y ALONSO GOMEZ, Gitta, "Los problemas sociales que deben ser estudiados en México", en: Revista Mexicana de Sociología, Año XXX, Vol. XXX, No. 2, abril-junio, 1968
- SAINT-SIMON, C.H. DE, La physiologie sociale, Oeuvres choisies. Introduction et notes de George Gurvitch. Paris, Presses Universitaires de France, 1965
- SALOMON, Magdalena, "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como un fenómeno social", en: Perfiles Educativos, México, UNAM/CISE, No. 8, abr.-jun., 1980
- , "Los estudiantes universitarios y la socialización de los procesos de planeación de la educación superior", en: Seis estudios sobre educación superior, México, UNAM/CESU, 1986
- SEP, SUBSECRETARIA DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Reseñas de investigaciones educativas (1962-1972), México, SEP, Imprenta Juan Pablo, 1972
- SEPULVEDA AMOR, Bernardo (ed.), Seminario sobre educación superior, México, El Colegio Nacional, 1979
- SIGG, Ma. Luisa, LESCIEUR, Pedro J. y ZAVALA, Rubén, "Estado actual de la investigación educativa", en: Educación, México, CONALTE, 4a. época, Vol. VII, No. 36, abr.-jun. 1981
- SILVA RUIZ, Gilberto, "Universidad, Investigación y Ciencias Sociales", Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 135. Año XXXV, enero-marzo, 1989
- SONNTAG, Heinz, R., "La situación actual en las ciencias sociales latinoamericanas", en: Ricardo Pozas H., Las ciencias sociales en los años noventa, México, UNAM/IIS, 1993
- SPENCER, Herbert, Ensayos sobre pedagogía, Madrid, Ed. Akal, 1983
- STUNAM, "Sobre el Congreso Nacional de Investigación Educativa", en: Foro Universitario, México, STUNAM, época II, No. 13, dic. 1981
- "La SEP ante el Legislativo: informe de don JRH a las comisiones de educación", en: Foro Universitario, época II, año 5, No. 49, dic. 1984

TEDESCO, Juan Carlos, "Los paradigmas de la investigación educativa", en: Universidad Futura, México, UAM-A, Vol. I, No. 2, junio 1989

TENTI FANFANI, Emilio, "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica", en: Revista Mexicana de Sociología, México, IIS/UNAM, Año XLVI, No. 1, enero-marzo, 1984

VILLA AGUILERA, Manuel, Ideología oficial y sociología crítica en México: 1950-1970, México, UNAM, FCPS, CELA, Serie Estudios 16, s.f.

VIELLE, Jean-Pierre (coord.), Las instituciones mexicanas de investigación educativa, 1973-1974, México, SEP, 1975

----- "La investigación educativa en México. Su contribución al estudio y desarrollo de la educación", en: Revista del Centro de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. VI, No. 3, 1976

----- "1984, la investigación educativa en la encrucijada", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, CEE, Vol. XIV, No. 4, 1984

----- y PALLAN FIGUEROA, Carlos, "Investigación en Educación: su importancia para la política científica y tecnológica", en: Revista de la Educación Superior, México, ANUIES, Vol. VIII, No. 4 (32), oct.-dic., 1979

WEBER, Max, Economía y Sociedad, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1977

----- Ensayos sobre metodología sociológica, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1973

WRIGHT MILLS, C., La imaginación sociológica, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 3a. reimp. 1971

XIRAU, Ramón, Introducción a la historia de la filosofía, México, UNAM, 1990

YOUNG, Michael, "Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado", en: LANDESMAN, Monique (comp.) Curriculum, racionalidad y conocimiento, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988

ZEA, Leopoldo, El positivismo en México. Nacimiento apogeo y decadencia, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1968

ZEITLIN, Irving, Ideología y Teoría Sociológica, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1986