

29  
60

# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES



## ALTERNATIVAS DE DESARROLLO DE LA CIENCIA SOCIAL ENFOCADA A LA EDUCACION EN EL MEXICO ACTUAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA

P R E S E N T A :

GABRIELA YUKIKO TAKAYANAGUI GARCIA

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE DE 1986



## **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 está 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.

## I N D I C E

Introducción	1
1. Procesos que han confluído en la emergencia y desarrollo de las investigaciones sobre el -- proceso escolar mexicano.	17
1.1. Elementos generales de la conformación de la dependencia Latinoamericana.	18
1.2. La problemática escolar mexicana	28
1.3. Las políticas escolar y científica del Estado mexicano	33
1.3.1. Notas generales sobre la conformación del Estado mexicano	35
1.3.2. La política escolar del Estado - mexicano	39
1.3.3. La política científica del Estado mexicano	54
1.4. La escolaridad en el nivel superior y - su vinculación con la producción científica del país	60
1.5. Desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México	83
2. Instituciones en las que se han desarrollado investigaciones sobre el proceso escolar mexicano	104
2.1. Instituciones del Estado mexicano	105
2.2. Instituciones de escolarización superior	116
2.3. Centros y asociaciones civiles	121
3. Las investigaciones sobre el proceso escolar mexicano (1960-1984)	124

3.1.	Panorama de las investigaciones sobre el proceso escolar mexicano	126
3.2.	Concepciones dominantes sobre investigación y educación en México	154
3.2.1.	Concepciones dominantes de investigación	157
3.2.2.	Concepciones dominantes de educación	162
3.3.	Conceptualizaciones y políticas de promoción de las investigaciones sobre la escolaridad	171
3.4.	Problemática de las investigaciones sobre la escolaridad	183
NOTA FINAL		197
Anexo 1:	Índice de las siglas utilizadas en el texto	210
Anexo 2:	Licenciaturas en ciencias sociales en México (1984)	214
Anexo 3:	Posgrados en ciencias sociales en México (1984)	224
Anexo 4:	Licenciaturas en educación en México --- (1984)	227
Anexo 5:	Posgrados en educación en México (1984)	230
Anexo 6:	Instituciones de escolarización superior en las que se realizan investigaciones - en ciencias sociales (1981)	232
Anexo 7:	Título de algunas investigaciones sobre procesos educativos y escolares que realizaban las instituciones de enseñanza - superior (1981)	234
Anexo 8:	Título de algunas investigaciones sobre procesos educativos y escolares que realizaban los centros y asociaciones civiles en México (1981)	238
Bibliografía consultada		240

## RECONOCIMIENTOS

En este espacio quisiera mencionar mi apre-  
cicio a distintos apoyos que tuve a lo largo  
de la realización de esta tesis.

A Rosa Nidia Buenfil, asesora de la misma,  
quien con su apoyo paciente, continuo, com-  
prometido y enriquecedor realizó comenta-  
rios, reflexiones y críticas orientando cua-  
litativeamente aspectos fundamentales de la  
investigación y exposición de ideas.

A Roberto Estrada, quien con disposición y  
eficiencia realizó la última mecanografía  
de la presente. A Rosario García, quien -  
me apoyó en la mecanografía de algunos bo-  
rradores.

A Rubén López, Manuel Gámez, René García, -  
María Rodríguez, Fermín Medina, Víctor Mar-  
tínez, Rafael Reyes y María Eugenia Toledo,  
y compañeros del ICE, quienes de distinta -  
manera y en diferentes momentos contribuye-  
ron a la presente.

A los profesores: Axel Didriksson, Fernan-  
do Jiménez, Carlos Imaz y Blanca Solares,  
por la última revisión y observaciones he-  
chas a la presente.

A mi familia, quien con presión, confianza  
y cariño impulsaron su finalización.

## I N T R O D U C C I O N

### a) Presentación

El planteamiento inicial del presente objeto de estudio, fue registrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM en mayo de 1983. Al ir desarrollando el proyecto de investigación que me había propuesto, me percaté de que mi pretensión inicial era muy ambiciosa: proponer "alternativas de desarrollo de la ciencia social enfocada a la educación en México actual". Una empresa de tal magnitud, que tenga validez y fundamentación, como es obvio, puede lograrse al través de años de conocimiento, concentración, reflexión, crítica y maduración en el trabajo científico-social, que son procesos en los que yo apenas si me estoy iniciando.

Ante esta "desventaja", fui centrando el trabajo de tesis a mis posibilidades de "maduración teórica", tiempo e información. El presente estudio, continuó con la misma temática: "ciencia social enfocada a la educación en el México actual", pero con un nuevo propósito" iniciarme en el conocimiento y reflexión de cómo dos procesos que se han conceptualizado predominantemente como EDUCACION e INVESTIGACION, se habían conjuntado y manifestado a partir de la década de los setentas en la llamada "investigación educativa".

Con este nuevo propósito, me aboqué a tratar de conceptualizar - el término ciencias sociales, para en un segundo momento, conocer qué pasaba en la "realidad latinoamericana y mexicana", esto es, quería iniciar este trabajo con una concepción general que me permitiera conocer y analizar al objeto de estudio. Sin embargo, por comentarios con mi asesora de tesis, Rosa Nidia y, -- porque realizaba avances sin concretar y ligar lo avanzado con el objeto de estudio, realicé un proceso de investigación inver-

so al ya iniciado, reenfocando mi atención en el objeto mismo: - la llamada investigación educativa.

Sin embargo, al ir conociendo este objeto, en primera instancia se explicitó una tendencia temática muy fuerte, que centraba su atención en los problemas que se presentan en el espacio escolar. Lo que se denominaba "investigación educativa" se tornó entonces en investigación sobre problemas y aspectos de la escolaridad. - Continuando con este trabajo, se observó paralela a esta tendencia temática, otra que se refería a las actividades que la abordaban, viendo entonces que lo que se denominaba investigación, - era más bien una serie de actividades vinculadas al proceso escolar y centradas en lo general en lo que se ha denominado "investigación aplicada", docencia y administración escolar.

Se tuvo entonces que hacer una precisión del término "investigación educativa" para aproximarse al objeto de estudio, adoptándose entonces al término de "investigación sobre la escolaridad" al considerar que también permitiría acercarse al nivel empírico de estas investigaciones.

El objeto de estudio del presente trabajo se refiere entonces a las investigaciones sobre el proceso escolar mexicano que se desarrollaron de 1960 a 1984, abordándolo y centrándolo en los --- avances que se exponen a continuación:

- 1) Procesos económicos, sociales, políticos, escolares y científicos que confluyeron en su emergencia y desarrollo.
- 2) Ubicación espacial e histórica del objeto de estudio en la totalidad de la formación social mexicana y,
- 3) El objeto de estudio mismo, abordado a partir de: una panorámica general de su proceso de institucionalización, temática,

carácter y áreas de destino; las concepciones dominantes de - investigación y educación que la integran; las conceptualizaciones, definiciones y políticas de promoción sobre el ser y deber ser de ésta y algunos problemas que se han presentado - en su desarrollo.

b) Interés por el tema de investigación

Un primer acercamiento al presente objeto de estudio, surgió de algunas materias que integran el plan de estudios de la licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM. La generación a la que pertenezco, fue la primera que experimentó la creación de las llamadas "opciones vocacionales", entre las que se encuentra la opción de "Sociología de la Educación". Mediante sus materias optativas y un taller de investigación social, me inicié en el conocimiento teórico-metodológico particular del proceso escolar mexicano.

Un segundo acercamiento fue a partir de la práctica profesional que he venido desarrollando, fundamentalmente en la hoy desaparecida Dirección de Fomento a la Investigación Educativa (DFIE) de la también extinta Dirección General de Planeación (DGP) de la - SEP.

En la DFIE participé durante tres años en un "Programa de formación de investigadores en educación", que inicialmente se dirigía a colaboradores de las entonces denominadas "Delegaciones Generales de la SEP", abriéndose después la cobertura de todas las instituciones de administración escolar y enseñanza superior de provincia.

Este Programa pretendía satisfacer necesidades de conocimiento - de algunos colaboradores de estas instituciones, ya que al llevar al cabo sus proyectos de planeación, evaluación e investigación,

los realizaban "como podían" y conforme a su preparación profesional, puesto que la mayoría era ingenieros y administradores de empresas. En menor número había arquitectos, abogados, profesores normalistas, economistas, antropólogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, dependiendo de las opciones profesionales ofrecidas en las instituciones de escolaridad superior en los estados.

Este Programa fue un espacio importante que se abrió en provincia, con el fin de que los proyectos y programas escolares desarrollados en las Delegaciones Generales, se fundamentaran en el conocimiento de métodos de planeación, evaluación e investigación. Se enfatizaba demasiado en los aspectos "instrumentales" del proceso de conocimiento y aplicación de lo escolar y, se prescindía de los teóricos e históricos.

En general existió la idea de la utilidad inmediata de los cursos que integraban al Programa en función de las necesidades "apremiantes" de estas instituciones. Sin embargo, aunque no se podría negar su "utilidad práctica", fueron surgiendo en mí inquietudes por rebasar esta tendencia instrumentalista, para así tener elementos para proponer una visión más integral del proceso de conocimiento sobre lo escolar, que pudiera ser un elemento de contribución al mejoramiento de la problemática escolar mexicana.

Fueron surgiendo interrogantes que sólo podía plantear de una manera general y superficial: ¿Por qué los proyectos que en las Delegaciones Generales se desarrollan sólo se retoman los aspectos instrumentales de un proceso de conocimiento?, ¿Por qué se impulsan programas y proyectos escolares sin tener en conocimiento real de la problemática escolar?, ¿Es suficiente, real y objetivo el conocimiento que nos proporciona el tratamiento estadístico de cualquier problema escolar?, ¿Por qué ni siquiera se con--

templan otros elementos (teóricos e históricos) que también están implícitos en los procesos de conocimiento y desarrollo sociales?, ¿Con este Programa se está contribuyendo al desarrollo de la "investigación educativa", para que ésta a su vez aminore o incida en la problemática escolar mexicana?

Sin delimitar y tener claro el objeto de conocimiento, me inicié en la tarea de compilar documentos e información que a mi juicio, tuvieran relación con mi objeto-interés de conocimiento: la "investigación educativa". Con este interés de conocerla y participando en la dependencia que dentro de la SEP la fomentaba y promovía, fui conformándome las siguientes ideas:

- la llamada "investigación educativa" era un proceso que se manifestaba ampliamente en mi ámbito de trabajo que era la Secretaría de Educación Pública,
- se le concebía como un proceso en expansión y consolidación,
- ésta se refería a estudios e informes que desde diversas concepciones teóricas y sociales, se abocaban a la planeación, investigación, diseño y justificación de los programas y proyectos escolares del Estado mexicano. Dentro de éstos se integraban programas de desarrollo escolar, estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudios estadísticos y para la "toma de decisiones", diagnósticos, monografías, programaciones presupuestarias, diseños de proyectos de planeación, todos teniendo como común denominador a los programas y proyectos escolares del Estado mexicano,
- esta "investigación educativa" se desenvolvía inmersa en problemas que para los colaboradores de estas instituciones se referían a: centralismo de recursos para desarrollarla; verticalidad en decisiones de qué y cómo estudiar, investigar e ins--

trumentar; utilización de métodos de investigación "no adecuados" a la realidad escolar mexicana; falta de investigadores - especializados; falta de recursos para su utilización en algunas regiones de provincia y desperdicio en el Distrito Federal, etc.

Fue entonces a partir de mi experiencia académica en la FCPyS y de mi práctica profesional en el campo de la "investigación educativa", de donde surgió mi interés por conocer este proceso que se estaba consolidando socialmente. Interés que se enriqueció y fue apoyado constantemente por mi maestra y asesora de tesis, Rosa Nida Buenfil.

#### c) Delimitación del objeto de estudio

De los avances de conocimiento sobre este tema, se tienen en la década de los setentas los primeros estudios que se realizaron - como diagnósticos e inventarios (México. SEP, INIE, 1972; Vielle, 1975; PNIIE-RIE, A.C., 1979; FJBS, 1980). En éstos se enfatizó en una dimensión cuantitativa de las instituciones, temática, financiamiento e investigadores. Otro inventario y diagnóstico, - además de los aspectos ya señalados, vinculó sus análisis con -- las políticas escolares del Estado mexicano (México. SEP, 1982a)

Para finales de la década de los setentas y principios de la de los ochentas, se exponen reflexiones de estudios de la "investigación educativa", que se han publicado en revistas de instituciones especializadas en ésta (CEE, CISE, CNTE: Latapí, 1977, -- 1981; Sigg, Lescieur y Zabala, 1981; Vielle, 1976, 1980, 1984) y en eventos relacionados a esta temática (Didriksson, 1985). Así también se consignan estudios que se han presentado como tesis o investigaciones en instituciones de enseñanza superior: Colegio de Pedagogía, CISE, Coordinación de Humanidades en la UNAM; Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) en el IPN; Univer

sidad de Querétaro, Universidad Autónoma de Aguascalientes; División de Ciencias de la Educación de la UDEM y Dirección de Investigación de la UPN\*. (Ezpeleta y Sánchez, 1979; Hoyos, 1981; Ramírez, 1981; Sánchez, 1983; Carrizalez y Arreola (coords.), 1984, Pérez Rivera, 1985 y Martínez Rizo, 1986).

Con estas reflexiones, tesis e investigaciones se ha intentado -rebasar la visión cuantitativa de los diagnósticos, abarcando en sus análisis otros aspectos de la "investigación educativa": "capacidad de investigación", políticas de promoción, impacto en la problemática escolar, formación de investigadores, descentralización de la "investigación educativa", tipologías de investigación, infraestructura de apoyo, mecanismos de difusión, etc.

Teniendo como base estos diagnósticos, reflexiones, estudios e investigaciones y, con el fin de continuar abarcando procesos -particulares interrelacionados con la "investigación educativa", se expondrá el desenvolvimiento de dos procesos a) aquellos que han confluído en su emergencia y desarrollo y, b) aquellos que -permitirán iniciar una caracterización general, y dominante de -sus tendencias institucionales y temáticas, así como de las actividades que la desarrollan.

En la demilitación de este objeto de estudio, será resaltada la apertura espacial abordada en este escrito. Si bien mi interés tuvo como punto de partida los trabajos que sobre el proceso escolar se desarrollaban en algunas dependencias de la SEP, en esta tesis, mi interés se extiende también hacia qué y cómo se expresan estos estudios e investigaciones en otras instituciones -como las de escolarización superior, centros y asociaciones civiles nacionales y latinoamericanas en México.

- - - - -

\* Un índice de las siglas de las instituciones, se tiene en el Anexo 1.

Atendiendo a sus límites temporales, el objeto de estudio se centra a partir de la década de los setentas, década en la que existe un consenso en cuanto a la importancia que las investigaciones sobre la escolaridad empezaron a adquirir, tomando en cuenta el crecimiento en el número de proyectos, investigadores e instituciones vinculadas a esta temática social y el reconocimiento social y político que éstas adquirieron.

d) Procedimiento seguido en la elaboración de la tesis

En este punto, brevemente se hará mención de los pasos adoptados en la elaboración del presente trabajo.

Atendiendo al tipo de objeto de estudio y a los objetivos que fueron propuestos, la presente tesis podría caracterizarse como una aproximación general y descriptiva de las investigaciones sobre la escolaridad mexicana, fundamentada y contextualizada por algunos elementos teóricos e históricos.

En este sentido, implícita en su elaboración, aparece cierto grado de sistematización y organización de la investigación y exposición de ideas. El trabajo se basó en lo general en pasos técnicos ya establecidos en la realización de este tipo escritos: selección, delimitación y construcción de un objeto de conocimiento, recopilación de fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales, lectura, tratamiento y análisis de las mismas y, organización y exposición de reflexiones en torno al objeto de conocimiento.

Cabe mencionar que a pesar de que la investigación no se basó en técnicas de aproximación cuantitativa y empírica directa (entrevistas, encuestas, observación) sí está presente una dimensión empírica del objeto, la cual está basada en diagnósticos, inventarios, anuarios y documentos internos de trabajo, que tienen --

cierta validez cognoscitiva.

e) Supuestos que sustentan el presente estudio

En la investigación del presente objeto, se ha trabajado con dos tipos de supuestos: generales, que abarcan y sustentan al objeto a lo largo de la investigación y exposición de ideas. Y particulares que se irán desarrollando conforme avanza el proceso de conocimiento y exposición.

Los supuestos generales se basan en el análisis de dos procesos esenciales que se consideran el "cimiento" que ha edificado desde el presente siglo a las investigaciones sobre la escolaridad mexicana. Estos procesos son ESCOLARIDAD y CIENCIAS SOCIALES, que desde una perspectiva dominante se han conceptualizado como -- EDUCACION e INVESTIGACION. Sin embargo, se adoptaron los conceptos de escolaridad y ciencias sociales, ya que al retomar algunos elementos teóricos, históricos y empíricos implícitos en estas investigaciones, se explicitó una transformación entre su -- conceptualización dominante y los referentes empíricos a que hacen alusión.

Como un resultado de este estudio, se observa que el concepto de educación que se ha adoptado en la "investigación educativa" mexicana, predominantemente\* se reduce a procesos que se presentan en el espacio escolar, tomando en cuenta la temática dominante englobada en este término: proceso de enseñanza aprendizaje; formación de trabajadores para la educación, diseño de planes y programas de estudio; mejoramiento de la calidad de la educación; -

\* Se ha adoptado el término dominante para hacer referencia a la situación general que ha imprimido a los procesos objeto de este estudio. Sin embargo, habrá momentos en que serán explicitados los límites de este carácter dominante, cuando se particularice el análisis de las investigaciones en los diferentes tipos de instituciones.

planeación de recursos humanos, materiales y financieros para el sistema educativo; educación de adultos; capacitación para el -- trabajo, etc.

Hasta mediados de la década de los ochentas, el peso en términos cuantitativos y cualitativos de la temática escolar era muy grande, considerando los diagnósticos, inventarios y estudios antes mencionados. De otros procesos que también nos educan, se podría decir que existían estudios que los abordaban, enfatizando sus aspectos publicitarios o comerciales (medios de comunicación masiva), feministas (familia), deportivos (fútbol), políticos -- (sindicatos), liberadores (religión). Sin embargo, en estos estudios la dimensión educativa generalmente no se reconoce todavía o tiene un peso menor frente a los escolares. Se ha enfatizado entonces en el estudio de la educación que se recibe en la escuela, dejando de explicitar la educación que conforma en los otros espacios sociales y educativos, sean éstos los institucionales como los antes mencionados y/o los no institucionales como la calle, vida cotidiana, etc.

Una explicación a esta tendencia dominante, se encuentra en las concepciones también dominantes que se han conformado en México, mediante la confluencia de varios procesos y concepciones no sólo científicos, sino también políticos, ideológicos, económicos, sociales y de carácter dependiente, que equiparan a la escuela con la educación y a la educación con la escuela, legitimando al proceso escolar como el "motor de cambio, progreso y desarrollo sociales".

Asimismo, como resultado de este estudio, se observa que el concepto de investigación adoptado en la "investigación educativa" mexicana, se refiere a una infinidad de actividades vinculadas al desarrollo del proceso escolar y no sólo a la actividad de investigar. Este concepto se refiere entonces a: experimentación,

evaluación, administración, planeación, justificación y desarrollo de planes, programas, proyectos e investigaciones, que desde una posición empirista se han englobado en el concepto de "investigación aplicada".

Al igual que con el concepto de educación, el peso en términos - cuantitativos y cualitativos de este tipo de actividades, es mayor que la investigación como forma de conocimiento y aprendizaje y, de crítica, reflexión y transformación de la problemática escolar mexicana.

Los procesos de desarrollo científico y ciencias sociales\*, se - convierten en unos casos en una práctica "científica" espontánea y en otros, se convierten en cuantificación, evaluación, administración, planeación, etc., de procesos inherentes a la escolaridad. Esta transformación también puede explicarse tomando en -- consideración las concepciones dominantes, que visualizan a todo desarrollo científico en función del "cambio, progreso y desarrollo social".

Empero, el proceso de desarrollo científico social, no sólo se - circunscribe a sus aspectos operativos, técnicos, instrumentales y metodológicos, sino también en este proceso se encuentran implícitas posiciones históricas, políticas, axiológicas, éticas, ideológicas, etc., que están englobadas en los fundamentos teóricos que lo sustentan, estando estas posiciones presentes desde - la selección del objeto a investigar o transformar, hasta la concepción o interpretación que de éste se haga. Los aspectos teó-

\* Se habla de desarrollo científico, ya que las concepciones dominantes que fundamentan a las políticas, programas, proyectos e investigaciones, buscando legitimar sus posiciones político-ideológicas, han pretendido basar sus acciones retomando conocimientos que se han reconocido como científicos y válidos para el estudio y tratamiento de los "hechos sociales". Y se habla de ciencias sociales, en la medida que éstas han nutrido, estudiado y reflexionado a los procesos sociales, entre los que ubicamos a -- los escolares.

ricos e históricos están presentes en el proceso de conocimiento, aplicación y desarrollo de los procesos sociales, a pesar de que predominantemente se enfatice en su dimensión instrumental. La ampliación del concepto de escolaridad o, reducción de educación a escolaridad y, ciencias sociales a instrumentación e investigación aplicada, tiene explicaciones históricas, políticas, ideológicas y relativas al desarrollo del conocimiento, que se pretenderán explicitar a lo largo de la exposición.

Basados en los supuestos generales, paralelamente se irán desarrollando los siguientes supuestos particulares:

1. Las investigaciones sobre la escolaridad mexicana, han estado influenciadas por el contexto socio-cultural, político y económico en que se hallan inmersas, esto es, han estado contextualizadas por la dependencia científico-cultural y económica de la formación social mexicana.
2. Estas investigaciones se han desarrollado desde diversas posiciones político-sociales y disciplinas científico-sociales -- que a su vez han estado influenciadas por diversas posiciones teóricas y metodológicas provenientes de países hegemónicos imperialistas en la mayoría de los casos.
3. Estas investigaciones se conformaron mediante la confluencia del desarrollo de varios procesos: la problemática escolar mexicana, las políticas escolar y científica del Estado mexicano, la vinculación de las instituciones de enseñanza superior con la producción científica del país y el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México.
4. Estas investigaciones -- particularmente las realizadas en las instituciones estatales -- podrían caracterizarse como estudios y acciones que legitiman y justifican a los proyectos escola-

res del Estado mexicano y de grupos sociales hegemónicos nacionales e imperialistas.

5. Las contradicciones sociales, así como la transmisión y aceptación de teorías crítico-alternativas en América Latina, han sentado las bases para desarrollar perspectivas alternativas al carácter dominante de estas investigaciones.

f) Orden de exposición de los contenidos

La exposición de los contenidos del presente trabajo, se ha organizado y desglosado en tres capítulos, cada uno pretendiendo tener dos características: tener una coherencia interna propia, -- abordando un aspecto fundamental del objeto de estudio y, tener una interrelación con los demás capítulos, del tal manera que -- permita contribuir a dar una visión integral de los procesos que permitieron la emergencia y desarrollo de la totalidad llamada - "investigación educativa" mexicana de 1960 a 1984.

En el primer capítulo se expondrá el por qué de la existencia del objeto de estudio. Teniendo éste un carácter histórico-social, sus orígenes están interrelacionados en este estudio, con otros procesos inmersos también en la formación social mexicana: económicos, políticos e ideológicos. En aras de particularizarlos y concretarlos, se abordará a la conformación de la dependencia latinoamericana; la problemática escolar mexicana; las políticas - escolar y científica del Estado mexicano; la escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país y, el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México.

Tradicionalmente se menciona como fundamento unilateral de la -- emergencia y desarrollo de las investigaciones sobre la escolaridad, a la problemática escolar, sin embargo, si bien ésta es una

condición necesaria de su existencia, se cuentan con otros procesos que también han incidido en su conformación, cada uno contribuyendo con una especificidad propia.

Aquí cabría aclarar que la relación entre estos procesos no es concebida de una manera unilateral, sino que se visualiza un condicionamiento recíproco entre estas investigaciones y los procesos antes mencionados. Empero, este capítulo y trabajo en lo general, se centrará en la confluencia que lo económico, político, histórico e ideológico han tenido hacia estas investigaciones, sin abordar las aportaciones u influencia que éstas últimas han tenido o pudieran tener en estos procesos en lo particular y, en la sociedad mexicana en lo general.

Regresando al contenido del primer capítulo, implícito en el desarrollo y exposición de estos procesos, se expone su dimensión histórica, que parte de los inicios del presente siglo y se limita hasta los primeros años de la década de los ochentas. En este recorrido histórico se establecen las bases de lo que para los setentas ya se reconocía como "investigación educativa".

En el capítulo segundo se aborda la ubicación espacial del objeto de estudio dentro de las instituciones de la formación social mexicana. Espacial en el sentido de esbozar el desarrollo de las investigaciones sobre la escolaridad mexicana en tres tipos de instituciones: del Estado mexicano, de escolarización superior y, de asociaciones civiles nacionales y latinoamericanas.

Como se verá en diversos momentos, se ha retomado la distinción anterior, al ser punto de partida de una diferenciación entre concepciones y dinámica que estas investigaciones han adquirido. Dentro de la institución legitimada como "educadora", el Estado mexicano, se han generado mecanismos de desarrollo y promoción más explícitos que en los otros tipos de instituciones, al tra--

vés de la definición de políticas de investigación que pretenden ser hegemónicas, lo que le ha permitido orientar y abarcar cuantitativamente a un gran número de instituciones, investigadores y proyectos en su seno o en el otro tipo de instituciones al través del financiamiento de proyectos.

En el otro tipo de instituciones, la participación institucional es menor frente a las dependencias estatales, empero, la participación cuantitativa y cualitativa por proyectos rebasa en ocasiones a los planteamientos y dinámica estatal, adquiriendo en ciertos espacios y coyunturas, una dinámica propia.

Inherente al proceso de institucionalización de estas investigaciones, se explicita su dimensión histórica. Se observan así -- sus primeras manifestaciones en los inicios de la década de los veintes del presente siglo, las cuales han permanecido y se han extendido hasta los años presentes. Atendiendo a este recorrido, en la exposición se irá explicitando su emergencia y transformación, diferenciándolas en los tres tipos de organismos antes -- anunciados.

En el capítulo tercero, se abordará el objeto de estudio delimitado de 1960 a 1984. Las razones de esta definición histórica -- las hemos explicitado en líneas atrás, por lo que aquí sólo se -- mencionan.

Inicialmente en un nivel empírico, será expuesto un panorama del crecimiento y desarrollo de las investigaciones sobre la escolaridad, relacionándola con las instituciones, temática, áreas de destino y carácter que han adquirido. Retomando conceptos y datos ya abordados en los capítulos precedentes, se continuará con una recapitulación de lo que se ha caracterizado como concepciones dominantes de los dos procesos que integran a este objeto de estudio: la escolaridad y la investigación, concepciones dominan

tes que permitirán en un tercer momento, comprender las conceptualizaciones, connotaciones y definiciones de las políticas de promoción y desarrollo de lo que sintetizadamente se denomina -- "investigación educativa". Finalmente, con base en lo anterior, se resaltarán diversos problemas inherentes a estas investigaciones, centrándose en los conceptos de investigación y educación y, en el proceso de institucionalización del que han sido objeto.

Por último se encontrará una Nota Final en la que se hará una recapitulación de algunos aspectos que se considera importante rescatar y cuyo fin es dar una visión general sobre los contenidos del presente texto. En este sentido, se expondrán de nuevo algunas consideraciones sobre el objeto de estudio. Seguido se tendrán algunos aspectos que emergieron durante la investigación y se refieren a su proceso de institucionalización, temática y actividades que la desarrollan. Finalmente, tomando en cuenta lo anteriormente anotado, se pretenderán esbozar algunas líneas generales -que no desarrollaré, sino sólo mencionaré- en relación a aspectos no abordados en este estudio, pero que se vislumbran como necesarios para ampliar la reflexión y profundización conocimiento de las investigaciones sobre la escolaridad y educación mexicanas.

## 1. PROCESOS QUE HAN CONFLUIDO EN LA EMERGENCIA Y DESARROLLO DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL PROCESO ESCOLAR MEXICANO

La existencia de investigaciones sobre el proceso escolar mexicano <sup>(1)</sup> -"investigación educativa"-, se concibe en este estudio, como un proceso histórico-social que ha sido y está atravesado por otros procesos inmersos en la formación social mexicana. - Procesos que hicieron posible su emergencia y desarrollo y les imprimieron una caracterización específica. Estos en la dinámica social se encuentran imbricados, articulados, sin embargo, - para fines de análisis pueden ser caracterizados como económicos, políticos, científicos, escolares, ideológicos, etc. Así también, estos procesos se encuentran caracterizados por una situación común, que es la dependencia económico-social que ha imprimido en lo particular a la emergencia y desarrollo de estas investigaciones y, en lo general a la formación social de los países latinoamericanos, entre los que se encuentra México.

Para este capítulo, se expondrán inicialmente los siguientes -- procesos particulares que se interrelacionan con nuestro objeto de estudio: 1) elementos generales sobre la conformación de la dependencia latinoamericana, 2) la problemática escolar mexicana, 3) las políticas escolar y científica del Estado Mexicano, 4) la escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país y 5) el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México.

-- -- -- -- --  
 (1) Para una exposición menos larga de investigación, experimentación, planeación, evaluación, administración, justificación y desarrollo de políticas, programas y proyectos sobre el proceso escolar mexicano, en adelante, estos procesos los transcribiré como "estas investigaciones", "investigaciones sobre la escolaridad", "investigaciones sobre el proceso escolar mexicano", etc., según sea el caso. Empero, recalco, la conceptualización existente detrás de este movimiento es la enunciada en la Introducción.

En el primer y último procesos, la exposición se abrirá espacialmente a una caracterización común que se dió en países como México, Argentina, Brasil y Chile, al considerar que la conformación de estos procesos en cada país repercutió en los demás y se encuentran interdependientes en sus inicios. El resto de los procesos, adquirió características más propias y locales, por lo que la exposición se abrirá a la dinámica que adquirieron en México. Así también de estos procesos, lo que se resaltarán a lo largo de la exposición, es su dimensión histórica, al considerarla unidad explicativa de su emergencia y desarrollo. Es por esto que la temporalidad de estos procesos se remonta según el caso, a finales del siglo XIX e inicios y mediados del XX, abarcando hasta las décadas de los setentas y ochentas. Décadas en las que se considera, estas investigaciones han adquirido un espacio propio, autónomo y específico, que se expresa en la existencia de corrientes teórico-metodológicas en ciencias sociales, licenciaturas y posgrados, programas de formación de investigadores y docentes, centros especializados de investigación, servicios de apoyo (bibliotecas, centros de documentación y computarización), financiamiento de programas y proyectos de investigación, publicaciones, coloquios, congresos, políticas estatales de promoción y desarrollo. Todos en torno al desarrollo de las investigaciones sobre el proceso escolar mexicano.

### 1.1. Elementos generales sobre la conformación de la dependencia latinoamericana

La conformación de los países que integran América Latina, está caracterizada por su dependencia hacia otros países, dependencia que se expresa de una manera general en sus procesos sociales, económicos y político-ideológicos.

Es así como resaltamos que esta caracterización se ha manifestado en una serie de condiciones sociales, entre las que nos inte

resan para fines de investigación y exposición, la dependencia que se conformó en los procesos económicos y la dependencia que se conformó en los procesos educativos y científicos.

La dependencia económica de los países latinoamericanos, se considera que se conformó en relación al desarrollo y expansión -- del capitalismo mundial desde sus orígenes. Sin especificar en la formación social de cada país latinoamericano, los orígenes de su dependencia económica se ubican en el siglo XVI, lapso en el que por una parte, los países latinoamericanos se desligan -- del dominio económico español y portugués y, por la otra, son -- absorbidos por el naciente sistema capitalista europeo:

"Forjada al calor de la expansión comercial promovida, en el siglo XVI, por el capitalismo naciente, América Latina se desarrolla en estrecha consonancia con la dinámica del capital internacional.(...) es a partir de entonces que se configura la dependencia, entendida como una relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, en cuyo marco las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia."  
(Marini, 1977: 16-18)

El desarrollo de las fuerzas productivas impulsado por la revolución industrial en Inglaterra y Francia principalmente, requirió de un cambio en la división social del trabajo a escala nacional (agrícola e industrial) y un replanteamiento de la división internacional del trabajo, de tal manera que en éstos y -- otros países europeos, las actividades agrícolas se vieran desplazadas por las industriales, siendo en parte los países latinoamericanos, (2) los obligados a cubrir esta necesidad, aportan

-- -- -- -- --  
(2) Por razones de delimitación del objeto de estudio, no se retomará el desarrollo del capitalismo dependiente en otros países no latinoamericanos que también contribuyeron a la conformación del sistema capitalista europeo.

do materias primas (alimentos, minerales, piedras preciosas) y fuerza de trabajo, que fue utilizada como esclava en las empresas establecidas en la región.

Esta incorporación en las relaciones capitalistas a escala mundial, fue producto de un proceso de comercialización mundial, - de circulación de capital y no de un desarrollo de sus fuerzas productivas en su interior. Sin embargo, también esta incorporación no puede verse sólo como la imposición de un tipo de relaciones de producción de naciones "fuertes" sobre otras "débiles". Al interior de las formaciones sociales latinoamericanas existían las condiciones para esta nueva dependencia. Condiciones entre las que cabe resaltar los siglos de hegemonía española y portuguesa, cuyas secuelas resultaron propicias para la implantación de nuevas relaciones de dominación-subordinación económicas.

En estas relaciones de dominación-subordinación ya existentes, podemos encontrar bases para la incorporación de las economías de los países latinoamericanos al sistema capitalista mundial, incorporación que inicialmente se dio hacia los países europeos (siglos XVI a XIX) y, posteriormente fue desplazada hacia los - Estados Unidos.

Este desplazamiento se inició en la etapa del surgimiento de la fase superior del capitalismo: el imperialismo (últimas décadas del siglo XIX y principios del XX), en el que se desarrolló una nueva división internacional del trabajo y Estados Unidos inicia su proceso de concentración y monopolización de capital, -- instituyéndose como país hegemónico en América Latina.

Estos cambios a escala mundial, recrearon los procesos económicos generados al interior de los países dependientes latinoamericanos. El proceso que es punto de partida para los cambios -

económicos generados al interior de estas formaciones sociales, se relaciona con la forma en que se desarrolló el proceso de industrialización en su interior. (3) Bases de este proceso, las encontramos en la existencia de incipientes relaciones de producción capitalistas, en las economías agro-exportadoras y en un mercado interno expandido. La industrialización en algunos países latinoamericanos (4) surge como un proceso de sustituciones de productos manufacturados extranjeros por nacionales, que ante la imposibilidad de ser importados durante la crisis del '29 y la segunda guerra mundial, tuvieron que producirse al interior de los países latinoamericanos. Otro factor que impulsó el incipiente proceso de industrialización latinoamericano fue la necesidad de los países imperialistas de materias primas -- agroindustriales.

Es así, como en una primera etapa, las importaciones sustituidas se canalizaron hacia la producción de manufacturas, bienes de consumo inmediato, pasando a producir posteriormente, bienes de producción duraderos y de capital.

Empero, dadas las condiciones históricas en las que se desarrolló este proceso, la industrialización no homogeneizó a la totalidad de las formaciones sociales latinoamericanas, ya que en la organización de la producción se dio una combinación de formas de producción económicas. Si bien en los sectores clave de las economías, se impusieron y consolidaron las relaciones de producción capitalistas, al ser comprada la fuerza de trabajo -- mediante un salario y formarse un mercado de trabajo "libre", -- éstas coexistieron con formas precapitalistas, artesanales de producción.

(3) Véase al respecto el texto de Vania Bambirra. El capitalismo dependiente latinoamericano. México, Siglo XXI, 1977, pp. 31-68

(4) México, Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Colombia.

Esta combinación de procesos imprimió también a otras instancias de la sociedad, en las que se adoptaron, recrearon e impusieron ideologías inicialmente contrapuestas.

La dependencia económica vino aparejada de una imposición y adopción de valores y formas de dominación, que en conjunto nos pueden caracterizar a la dependencia en su totalidad.

Al igual que en la dependencia económica, los orígenes de la dependencia educativa <sup>(5)</sup> y científica, los encontramos con la llegada y "conquista" de los españoles y portugueses a América Latina, en los inicios del siglo XVI.

Poco tiempo después de la llegada de los "conquistadores", militares y administradores, empezaron a llegar las primeras misiones religiosas: franciscanos, agustinos y dominicos. Fue fundamentalmente al través de las "misiones evangelizadoras", que se inició nuestro proceso de transformación y mestizaje cultural. Las preocupaciones iniciales se dirigieron hacia la evangelización cristiana, la castellanización e inicio de las primeras letradas de los sojuzgados indígenas. Este trinomio educativo en un principio se instituyó en capillas-escuelas, en las que a manera de internados, se instruyeron a los primeros educadores mexicanos con una cultura transformada, como nos relata un autor en la siguiente cita:

"El éxito más sorprendente y trascendental obtenido de esta educación intensiva de los hijos de señores y principales no fue ni la alfabetización del idioma náhuatl y su aprendizaje por la población indígena, ni tampoco la formación de buenos cantores y músicos provechosos para el culto de la Iglesia, sino convertir a los niños educandos en un medio de la cristianización. De las escuelas-monasterio de los franciscanos salieron a los

(5) En un sentido amplio.

pocos años cientos de muchachos destructores de la sociedad de sus mayores. Con ellos, la evangelización del país entró en una nueva etapa. En junio de 1529, es decir, sólo a dos años y medio aproximadamente de encargada la escuela de San Francisco de México a Pedro de Gante, -- éste escribía: 'Los domingos salen estos muchachos a predicar por la ciudad y a toda su comarca, a cuatro, a ocho o diez, a veinte o treinta leguas anunciando la fé católica'. 'Llevaban consigo hojas papel amate en que estaban escritos los sermones que su maestro les había 'compuesto y concordado', trabajando día y noche.'." (Kobayashi et. al., 1976: 38-39)

La transformación cultural de las sociedades latinoamericanas, se reforzó hasta mediados del siglo XIX, al través de las concepciones religiosas. Se instituyeron poderosas organizaciones eclesiásticas que abarcaron además, procesos económicos y políticos. Sin embargo, en los países hegemónicos, se fueron consolidando nuevas explicaciones sobre la existencia humana y social. De éstas nos interesa destacar a las autonombradas disciplinas científicas, que pasaron a formar parte de la justificación social de la dominación de las sociedades latinoamericanas por las europeas.

Estas disciplinas científico-sociales se desarrollaron con diversas perspectivas de explicación que se han caracterizado como posiciones teórico-metodológicas. Tenemos así como grandes corrientes al positivismo, evolucionismo, difusionismo, funcionalismo, estructuralismo y marxismo.

Fueron el positivismo y el evolucionismo los que inicialmente se consolidaron como posiciones dominantes en la Sociología y Antropología. Basándose en postulados de las ciencias naturales (La obra que marcó el hito fue "El origen de las especies" de Charles Darwin, publicada en 1859), al evolucionismo se abocó a dar nuevas explicaciones del origen y desarrollo social de la -

humanidad al través de la disciplina antropológica. Esta posición teórico-metodológica en su tiempo fue innovadora en la medida que desechaba una concepción de la prehistoria desde el punto de vista bíblico. Sin embargo, para la explicación del desarrollo social contemporáneo, encontramos postulados que contribuyeron a legitimar la dominación de unos países sobre otros. El evolucionismo se basa en la concepción de la unidad humana y en una explicación única del desarrollo social de todas las sociedades. Parte de la concepción que en sus inicios todas -- las sociedades se encontraban en el mismo estadio de desarrollo y que en el transcurso evolutivo de las mismas, unas se estancaron y otras avanzaron más, hasta llegar a la fase superior, en la que se encuentran, desde el presente siglo, las sociedades occidentales capitalistas. Detrás de esta concepción encontramos postulados ideológicos que califican como "superiores" a estas sociedades capitalistas e "inferiores" a aquellas sociedades que no tuvieron el mismo desarrollo social. Es así como el evolucionismo cerró y simplificó el desarrollo histórico de las distintas formaciones sociales a uno sólo: el capitalista occidental. (Scarduelli, 1977: 9-23)

El positivismo fue la posición teórico-metodológica que se adaptó inicialmente en la Sociología. Recreándose con las circunstancias históricas, el positivismo justificó, junto con el evolucionismo el ascenso de una clase social -- la burguesía -- y de unas naciones sobre otras.

"El carácter dinámico de la filosofía de la burguesía justificaba las pretensiones de éste a tomar el poder. Sólo en una ideología que viese en la historia un continuo progreso, era posible justificar la lucha de la burguesía por tomar el poder político y social. Pero alcanzado el poder, tal ideología resultaba contraria a los intereses de ésta. Un progreso sin límites hacía del poder alcanzado por la burguesía un poder limitado, --

expuesto a ser arrastrado en la corriente interminable del progreso. Era menester someter este progreso sin límites a un orden especial, a un orden que no podía ser estático de los poderes antiguos. La filosofía de la burguesía había -- sostenido el progreso frente al orden estático -- de las instituciones católico-feudales; había -- que seguir sosteniendo el progreso, pero no en su forma absoluta, sino limitada." (Zea, 1985: 41)

Bajo estas concepciones dominantes se legitimó en América Latina la introducción de nuevas formas de dominación: la escolaridad y la cientificidad. Formas que encontraron camino fértil para su desarrollo con las nuevas condiciones sociales que imperaban en América Latina: transformaciones políticas y económicas al interior de cada uno de los países y una reconfiguración del capitalismo a escala mundial, en la cual la hegemonía estadounidense se reforzó en América Latina.

Las concepciones dominantes de escolaridad y cientificidad se -- fueron adecuando a las cambiantes condiciones sociales. Para -- inicios del presente siglo, se orientaron hacia la introducción de las formas culturales occidentales "superiores": valores morales, raciales, laborales, estéticos, políticos, educativos, pretendieron transformar a nuestras sociedades en sociedades "civilizadas". Cambios económicos, sociales y políticos sobrevinieron en estas sociedades, continuando estos valores en la misma línea aunque con cambios de matices. Ahora los objetivos serían el "progreso", el "desarrollo" para construir sociedades "modernas" y "democráticas".

En esta nueva etapa, la difusión de estas concepciones provino -- fundamentalmente de Estados Unidos, siendo recreadas en América Latina con las llamadas opciones desarrollistas. Puiggrós sintetiza algunos conceptos que han servido de base para su adopción en latinoamérica:

"El progreso adquiere cualidades especiales al transformarse en 'desarrollo' (...) El progreso sigue etapas determinadas y naturales (...) - El progreso en América Latina, habría sido obstaculizado por la carencia de tres elementos -- centrales: capital, tecnología y educación. A diferencia de los países capitalistas desarrollados, donde estos elementos se habrían manifestado como cualidades intrínsecas, América Latina solamente podría adquirirlos con base en el aporte externo." (Puiggrós, 1983: 118-119) - (Subrayado de la autora citada)

Hasta la década de los setentas prevalecieron estas concepciones de "educación" y "ciencia" para el "progreso" y "desarrollo". -- Concepciones en las que subyacía un objetivo de "democratización" de las cada vez más inequitativas sociedades latinoamericanas. - Este proceso de "democratización", se pensaba lograr al través de la escolarización de la población, al considerarse ésta un me dio de movilidad individual y social y, como un motivador para el aumento de la productividad. Para años posteriores, se reforzó esta última concepción, emergiendo entonces la concepción -- "economicista de la escolaridad", estrechándose así las políticas de vinculación de la escolaridad y científicidad con el desarrollo económico latinoamericano. (Ibid.: 117-163 y Pérez Rocha, 1983: 113-183)

Es dentro de estas condiciones que retomamos el proceso de dependencia, para explicarnos algunos aspectos de las investigaciones sobre la escolaridad en México.

La inserción de este concepto dentro de este capítulo, se ubica no como un proceso que permitió la emergencia y desarrollo de estas investigaciones, sino como un proceso que permite explicarnos cómo se dió esta inserción y desarrollo, esto es, cómo éstos están impresos por un carácter dependiente. Carácter, habría que resaltar, que si bien no es total ni absoluto, si se imprime en cierta medida en estas investigaciones, al estar insertas en una

totalidad, como lo es la formación social mexicana.

La interrelación de este proceso de dependencia con los otros, - se manifiesta en el caso de la problemática escolar mexicana en: bajos índices de escolarización, altas tasas de deserción y reprobación, altas tasas de analfabetismo, desvinculación de los contenidos escolares con los requeridos en los empleos, desnacionalización cultural, desprecio de valores prehispánicos y mexicanos, desfase en la atención escolar en zonas rurales frente a las urbanas, bajos salarios para los profesores, etc., que son problemas que han prevalecido en nuestra historia.

En el caso de las políticas escolar y científica, la dependencia se manifiesta en la adopción de contenidos, conceptos, instrumentos y métodos diseñados, elaborados y experimentados en países hegemónicos que pretenden resolver problemas como los anteriormente expuestos, sin tomar en cuenta la mayoría de las veces los intereses, condiciones y necesidades de los involucrados. Tenemos así en la política escolar del Estado Mexicano, una tendencia manifiesta a concebir a la escolaridad como panacea a "males" que nos aquejan, concepción que nos ha sido impuesta históricamente y que es reforzada en la actualidad por diferentes grupos sociales hegemónicos. Así también se da el caso en las concepciones con las cuales se fundamentan las políticas científicas estatales.

En el caso de la escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país, la dependencia se manifiesta en las políticas de vinculación de la producción científica con las políticas de modernización social del Estado Mexicano y grupos hegemónicos, adoptadas e influidas de países hegemónicos y que se manifiestan en la adecuación de contenidos de los currícula en las licenciaturas y posgrados, pretendiendo satisfacer fundamentalmente necesidades del aparato productivo in-

dustrial y de servicios. En este caso se da un mayor apoyo a ca  
rreras y procesos de investigación ligadas a la producción tecno  
lógica del país.

Y en el último proceso, desarrollo de las ciencias sociales, la dependencia se manifiesta en: la adopción en América Latina de -  
posiciones teórico-metodológicas para el estudio de la "realidad mexicana"; la utilización de modelos, pruebas, técnicas e instru-  
mentos que pretenden ser generales y estudian problemas concre-  
tos; la investigación y aplicación de conocimientos de problemas y temas que desde posiciones teórico-políticas se consideran ---  
prioritarias, todos influenciados por tendencias dominantes pro-  
venientes de países europeos (Inglaterra, Francia, Alemania e --  
Italia principalmente) y estadounidense. Otros aspectos son la -  
formación de investigadores y docentes en ciencias sociales en -  
universidades extranjeras que recrean los conocimientos aprendi-  
dos en éstas, la utilización de datos, información y bibliogra-  
fía elaborada en contextos sociales diferentes al latinoamerica-  
no y mexicano y el financiamiento de investigaciones por parte -  
de fundaciones, gobiernos y universidades también extranjeras.

## 1.2. La problemática escolar mexicana

El proceso escolar mexicano es retomado en nuestro objeto de es-  
tudio, bajo el supuesto de que se ha manifestado con problemas -  
derivados del contexto (capitalista y dependiente) en que se ubi-  
ca. Es así como hablamos del proceso escolar mexicano en algu-  
nas ocasiones y, lo presentamos como problemática escolar en --  
otras.

Y retomamos ambos procesos, al considerar que éstos se han con-  
vertido en objeto de conocimiento y desarrollo para el Estado me  
xicano y otras instituciones civiles, en la medida en que se ha -  
querido teorizar y conocer, en el caso del proceso escolar y teo

rizar, conocer, aminorar y remediar, en el caso de la problemática escolar.

Es así como tenemos que a inicios del presente siglo, uno de los principales problemas sociales para los grupos gubernamentales - en México, era el analfabetismo de la mayoría de la población. - Algunas fuentes nos indican los siguientes datos: en 1900 México contaba con 13 607 habitantes, de los cuales 9 472 eran mayores de seis años. De este número, 2 186 estaban alfabetizados, lo que representaba el 21.3% del total. (México, Presidencia de la República, 1963: 22 y 174) Esto es, menos de la cuarta parte de la población estaba alfabetizada. Causas sociales podrían explicar esta situación: el México de entonces podría caracterizarse como una formación social predominantemente rural (87.8% de la población lo era y sus actividades principales eran la agricultura y minería, con técnicas tradicionales de cultivo y extracción. Su producción se canalizaba al autoconsumo y para las grandes haciendas y compañías extranjeras).

Sobrevinieron cambios políticos con la Revolución iniciada en -- 1910, siendo la demanda de escuelas, una de las principales, paralela a la demanda de tierras para el campesinado. A partir de una concepción dominante, asimilada de países externos, la escuela se legitimó en el medio principal para educar a la mayoría de la población.

Reforzada por cambios en un espacio más amplio, la escuela pasó a acrecentarse y justificarse como medio de "progreso" para un México atrasado, analfabeto, tradicional y desigual social y culturalmente.

Acrecentándose en ocasiones por encima de la "explosión demográfica" de 1910 a 1962, el número de escuela, maestros y alumnos - pasó respectivamente a 12 000, 20 000, 848 000 a 35 000, 120 000

y 5 620 000 sólo en la escuela primaria. (Ibid.: 176) Para los últimos años, otros datos nos ilustran el crecimiento escolar en términos de expansión escolar:

"Hasta hace 20 años, el sistema educativo nacional había crecido con la relativa moderación, ampliando la base de la enseñanza primaria en el medio urbano y manteniendo el carácter restringido de los niveles más avanzados, pero a partir de los últimos 50's el proceso de expansión se acelera en forma continua, afectando progresivamente a cada uno de los ciclos del sistema escolar hasta darle el carácter masivo que tiene en la actualidad." (Fuente Molinar, 1979: 2)

Tenemos entonces aproximaciones que nos indican la existencia de 11.5 millones de alumnos en 1970, cifra que se ha más que duplicado en 1983, año en que se estimó tener más de 24 millones de alumnos. (México. SEP, 1982b: 379)

Sin embargo, dentro de este "crecimiento explosivo" del proceso escolar mexicano, encontramos desfaseamientos y contradicciones. Presentando este crecimiento como medio para la igualdad de oportunidades sociales e individuales, este crecimiento ha conservado una inequitativa distribución de "oportunidades" por grupos sociales, como lo ejemplifica Fuentes Molinar para 1970:

"Un dato es revelador: en 1970, de los 16.8 millones de personas que tenían más de 24 años, el 38% nunca había asistido a la escuela, 29% había cursado entre 1 y 3 años de primaria y 24% entre 4 y 6, el 6% tenía estudios de nivel medio y sólo el 3% había llegado a acreditar algún grado universitario. Como veremos más adelante, y después de un período de expansión escolar sin precedente, la población joven se enfrenta a una situación análoga, con mayores oportunidades en términos absolutos, pero que se distribuyen conforme a pautas sociales que no se han alterado en esencia." (Fuentes Molinar, 1979: 3)

Estas cifras nos demuestran entonces, que a pesar de la política escolar estatal expansionista, históricamente la población mexicana no ha alcanzado los niveles de escolarización pretendidos. Explicaciones a esta situación, podríamos encontrarlas en las políticas de atención y orientación estatales y de grupos hegemónicos, inmersas en las políticas de desarrollo social para una sociedad "subdesarrollada" en ascenso. Es así como podríamos encontrar la prioridad que el Estado mexicano le asigna a ciertos niveles escolares: medio, medio superior y superior al considerarlos reforzadores de los bienes y servicios de la economía Mexicana. Así también tenemos la prioridad que en México en términos generales se le da a la escolaridad en el medio urbano frente al rural. La distribución de "oportunidades escolares" no es tan equitativa - como se presenta.

Entre otros factores, tenemos la desvinculación de los contenidos impartidos en los currícula impulsados por el Estado mexicano, que intentan homogeneizar a la población diferenciada cultural, social y económicamente, como nos señala el mismo autor:

"La escuela occidental -y la mexicana está entre sus formas más rígidas- parece haber sido constituida bajo el supuesto de que todos los niños y jóvenes viven una condición universal, homogénea, que en realidad sólo corresponde con plenitud al modo de existir de ciertos sectores sociales. Supone la escuela que todos los hombres pueden prolongar hasta los 23 ó 24 años una situación dependiente e improductiva; supone que los contenidos de la enseñanza, los modos lingüísticos que se utilizan, las conductas necesarias en la relación escolar son, todos y siempre, expresiones de la 'Cultura Universal', cuando en buena parte son sólo la manifestación 'natural' de las formas culturales propias de la clase dominante." - (Ibid.: 15-16)

Esta desvinculación entre los contenidos de la escolaridad y el tipo de población a la que se dirige, podríamos decir que es --

producto de una visión dominante que universaliza a la población por escolarizar, en la que no se percibe la problemática y diferenciación social, económica y cultural de la población en su totalidad. Un ejemplo que quisiera dar, son los resultados de un diagnóstico oficial para algunos municipios del estado de Oaxaca, en el que se detectaron los principales problemas de escolarización y se anotan las causas que provocaron estos problemas, para los niveles preescolar y primario:

#### NIVEL PREESCOLAR

##### PROBLEMAS

Bajas tasas de escolarización (Demanda total cubierta en un 5%, 6% y 7%).

Bajas tasas de utilización - (Tasas de un 23% y 24%).

Baja relación alumno-maestro (Relación de 22, 21)

Sobreutilización de alumnos-maestro (Relación 53, 69).

##### CAUSAS

Son zonas monolingües y dispersas geográficamente, con agricultura de subsistencia, de población que emigra por falta de empleo, con dificultades de acceso a centros de servicio escolar. Los padres desconocen las ventajas del servicio y utilizan a los menores en tareas domésticas. El servicio es de reciente creación.

#### NIVEL PRIMARIO

Alta tasa de escolarización - (6,7,8 años: 112%, 121%, 118%)

Baja relación maestro-alumno (21)

Altas tasas de deserción (50. y 60. en un 87%, 76%, 58%, 54%).

Escolarización tardía (Tasa de 114 en 13 años y de 73 en 14 años)

Sobreutilización de inmuebles (Tasas de 113%, 108%).

Altas tasas de repetición -- (25% en primer año)

Zonas marginadas, cuya población emigra en busca de trabajo. Dispersión poblacional, existencia de sólo un turno escolar, zonas que reciben poblaciones de otras partes, inflación de la matrícula. Los padres no llevan a sus hijos en la edad correspondiente, agricultura de subsistencia, población que sigue la cosecha del café, monolingüismo, lejanía del servicio, incorporación infantil al trabajo productivo, desnutrición. (México.SEP, 1982c: 277---295)

Dentro de este ejemplo particular, podremos encontrar las ligazones existentes entre los procesos productivos, geográficos, ideológicos, culturales, que se desarrollan al parejo del proceso escolar, influyendo, junto con políticas escolares estatales, en una persistente problemática escolar que se agudiza, aminora, -- cambia de matiz, pero no se resuelve en beneficio de la mayoría de la población.

Prioridad de niveles escolares en función de necesidades de grupos y actividades económicas dominantes, prioridad a medio urbano, universalización de los contenidos curriculares en una sociedad que ofrece condiciones sólo para unos cuantos, son problemas a escala nacional, junto con el analfabetismo; alfabetismo disfuncional; baja calidad de la enseñanza; rigidez en el proceso escolar; desarticulación entre finalidades, organización, contenidos, métodos de enseñanza-aprendizaje; desarticulación entre escolaridad tecnológica y estructura productiva; desempleo y subempleo de egresados; etc.

Esta problemática, descrita a nivel general en algunos casos y, particular en otros, se ha convertido entonces en objeto de atención para intentar resolverla, enfrentarla, lo que trajo consigo entonces el fomento de estudios, programas, planes, evaluaciones, innovaciones desarrolladas dentro del Estado mexicano y otras -- instituciones, ya sea como ámbito de aplicación (Estado mexicano) y/o como ámbito de conocimiento, reflexión y aplicación en universidades y asociaciones civiles.

### 1.3. Las políticas escolar y científica del Estado mexicano

Un segundo proceso que consideramos confluyó en la emergencia y desarrollo de las investigaciones sobre la escolaridad mexicana, han sido las políticas escolar y científica del Estado mexicano. Nos concretamos en el Estado mexicano, en la medida que históri-

camente, éste se legitimó como la institución orientadora e impulsora del desarrollo escolar y científico. Y nos concretamos en las políticas escolar y científica del Estado mexicano, ya -- que atendiendo a las concepciones inherentes en estas políticas, este Estado fomenta estudios e investigaciones sobre la escolaridad considerándola como reforzadores del desarrollo escolar y -- científico en lo particular y, de progreso y desarrollo sociales en lo general.

Bajo estas concepciones se promueven investigaciones en el propio Estado mexicano, esto es, en la burocracia política y administrativa, que se centra fundamentalmente en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)). Así también indirectamente, este Estado promueve estas investigaciones en instituciones de escolarización superior y asociaciones civiles, al través del financiamiento de proyectos de investigación.<sup>(6)</sup>

Cabe aquí aclarar la distinción conceptual que hacemos entre las instituciones antes mencionadas. Si bien todas podrían considerarse en un nivel teórico como integrantes del concepto del Estado, en una perspectiva histórica y concreta, existen momentos y espacios en los que estas instituciones convergen al mismo --- tiempo que poseen cierta autonomía propia.

El Estado mexicano y las otras instituciones mencionadas, han adquirido cierta autonomía relativa entre sí y frente a las clases, grupos e instituciones sociales. También podría considerárseles como espacios en los que convergen y luchan fuerzas sociales.

(6) En el capítulo dos se abordará una descripción del desarrollo y crecimiento de las investigaciones sobre la escolaridad por tipos de institución.

Particularizando la presente exposición en el Estado mexicano, - podríamos decir que el actual Estado mexicano históricamente se reconformó al institucionalizarse las fuerzas sociales conten--- dientes en la Revolución mexicana de 1910. Institucionalización que se ubicó por encima de las clases y grupos sociales y, legiti--- mó al Estado mexicano como el rector de las políticas sociales y económicas.

Esta legitimidad repercute en las investigaciones sobre la esco--- laridad, ya que sólo las promueve en sus dependencias, como se - mencionó con anterioridad, sino también adquiere importancia al considerar las concepciones con las cuales promueve o descarta - temáticas y orientaciones, adoptando y recreando concepciones -- idealistas, técnicas, economicistas, modernizadoras, humanistas, desarrollistas, socialistas, concibiendo a la escolaridad y cien--- tificidad como los medios para llegar al "progreso" y "desarro--- llo". A la escuela le asigna ser una de las instancias transmi--- soras de un currículum con elementos "científicos". A las cien--- cias se les asigna el contribuir con estos elementos científicos.

Tomando en cuenta las anteriores consideraciones, en el siguien--- te apartado, se intentará exponer algunos elementos históricos - sobre la conformación del Estado mexicano, que serán un marco en el que se contextúen las políticas y concepciones que este Esta--- do tiene sobre la escolaridad y científicidad. Posteriormente, pasaremos a describir estas políticas y concepciones.

### 1.3.1. Notas generales sobre la conformación del Estado mexicano

El actual Estado mexicano se ha caracterizado como un Estado --- "sui géneris" en América Latina. Esta caracterización "sui géne--- ris" se basa en el hecho de explicitar la relativa estabilidad po--- lítica que a lo largo de las últimas siete décadas ha "gozado".

Podríamos decir que el Estado mexicano de los ochentas, tiene -- sus bases hace más de un siglo, en la época liberal, en la que -- se gestaron las condiciones económicas y sociales para el impulso de una nueva formación social mexicana, basada en relaciones de producción capitalistas.

El Estado mexicano desde sus inicios, se instauró basado en un -- gobierno fuerte y centralizado, concentrando el poder de deci--- sión en manos del ejecutivo, forma política adoptada por Porfi--- rrio Díaz, quien reforzó las bases modernas y profundas de un desarrollo capitalista dependiente y monopolista del Estado.

Este Estado se recrea con la Revolución política de 1910. Conte niendo en la lucha armada e ideológica, grupos sociales corres-- pondientes a distintas formas de producción: campesinado, hacendados, terratenientes y un incipiente proletariado, impulsaron -- demandas e intereses que fueron plasmados en la Constitución de 1917, legitimándose ésta como el documento orientador de las po-- líticas nacionales en cuanto a garantías individuales, relacio-- nes entre los "factores de la producción", formas de propiedad, políticas escolares, normas legales, relaciones del Estado mexi-- cano con otras instituciones sociales, etc.

Rebasando esta legalidad, en la época postrevolucionaria impera-- ba el llamado "caudillismo revolucionario", en el cual el poder -- se lograba mediante insurrecciones y levantamientos de caudillos-- militares que detentaban cierto poder autónomo regional. Con el fin de resolver esta disgregación de poder, una emergente buro-- cracia político-militar se proyectó como fracción social vanguar-- dista, unificando y organizando a las fuerzas en pugna, en torno a instituciones políticas, gremiales y populares.

Desplazada esta burocracia político militar en la lucha política, posteriormente el Estado mexicano se reconstituyó con base en una

sociedad civil fuerte, que le permitiera recrearse y legitimarse como Estado "por encima de la sociedad", rector de las políticas económicas y sociales. Desglosaremos esta idea.

La conformación de una sociedad civil en el Estado mexicano, se puede ligar a la llamada etapa de institucionalización, en la que una emergente burocracia político-administrativa se iba organizando y diversificando. (Huacuja y Woldenberg, 1976: 9-27)

Impulsándose como categoría social hegemónica, la burocracia político-administrativa mexicana asumió la función de dirección política, intelectual y cultural de las clases sociales de México. (Rodríguez y García, 1983: 51-108). Esta dirección la sustentó y difundió al través de diversas organizaciones pilares: un partido político hegemónico (PRI), instituciones gubernamentales (Secretarías de Estado, tribunales de justicia, etc.), organizaciones tripartitas (en las que se "concilian" intereses gubernamentales, patronales y de trabajadores), organizaciones sectoriales (CTH, CNOP, CNC), organizaciones nacionales, estatales y municipales, etc. y, la subordinación de los poderes legislativo, judicial y militar hacia el poder ejecutivo, que se instituyó como "árbitro supremo."<sup>(7)</sup>

La imagen que el Estado mexicano intenta proyectar al resto de la sociedad, pretende presentarse a sí mismo como un Estado "neutro", conciliador de intereses divergentes, "benefactor de las mayorías", ubicándose por encima de las clases sociales y -

(7) "el pilar capital del aparato estatal mexicano es el poder ejecutivo federal. Si el partido oficial aparece como el marco institucional en donde se resuelven y concilian los diferentes intereses que coexisten en su seno, el presidente de la república aparece como el supremo árbitro, encargado de resolver, 'por encima de las pasiones', los conflictos que se presentan en toda la sociedad." (Huacuja y Woldenberg, --- 1976: 232)

otros grupos de poder. Sin embargo, creemos que el Estado mexicano está ligado orgánicamente a las clases sociales: con las -- clases sociales dominantes para impulsar proyectos económicos, -- políticos, sociales que las beneficien, con las dominadas para -- conducir las, conciliarlas y someterlas en miras del "bien nacional" y "progreso social".

Si bien el establecimiento de las interrelaciones clases socia-- les-Estado mexicano no es mecánico --ya que dentro del Estado en lo -- general y el Estado mexicano en lo particular, se dan luchas por el aparato y poder de Estado entre las fracciones y grupos de po-- der lo que le da cierta autonomía propia-- en última instancia el Estado impulsará las relaciones sociales de producción dominantes en un momento histórico determinado, ya sea al través de sus pro-- pios proyectos o de las clases y grupos políticos y sociales do-- minantes. Sin embargo, antes de la "última instancia", en lo -- particular el Estado mexicano, para mantenerse, ha tenido la ca-- pacidad de absorber y proyectar intereses diversos de grupos po-- pulares, intelectuales, sindicales, empresariales, financieros, transnacionales, imperiales, esto es, polarizadamente podríamos decir que, en distintas coyunturas históricas ha adoptado posi-- ciones de clases dominantes, dominadas y propias, situación que se ha debido a la "efectividad" que ha tenido al hacer suyas po-- siciones particulares, presentarlas como proyectos nacionales y, los grupos dominados, asumirlos como universales o de beneficio para la comunidad en su totalidad.

Vinculando esta situación político-ideológica con lo económico, diremos que en la nueva conversión que se presentó al término de las dos guerras mundiales, para la formación social mexicana implicó un sostenido crecimiento económico basado en una mayor in-- tervención extranjera en todas las ramas de la economía nacional y un mayor reforzamiento de la dependencia económica hacia el im-- perialismo norteamericano.

En esta etapa, el Estado mexicano jugó un papel determinante de afianzador de esta situación. En lo económico al fomentar y respetar la inversión extranjera y nacional, desarrollar industrias y servicios básicos que la incentivaran y, tomar medidas económicas beneficiosas y subsidiarias para estas fracciones de clase - dominantes nacionales y extranjeras. En lo político, jugando un papel "conciliador" entre las clases y fracciones de clase, copando y controlando a los sindicatos de industrias y centrales obreras, campesinas y populares. Y en lo social, generando servicios para la población, como escuelas, centros de salud, transporte, vivienda, etc.

Así el Estado mexicano dentro de los espacios autónomos de movilidad política que posee, ha sabido manejar desquebrajamientos - económicos, sociales y políticos, al través de movilizaciones y acciones de esta misma índole, entre las que nos interesan en lo siguiente, las "soluciones" o respuestas sociales, dentro de las cuales la política escolar en mayor medida y, la política científica en menor, han jugado un papel conciliador y "esperanzador", como describiremos en las siguientes líneas.

### 1.3.2. La política escolar del Estado mexicano

Es en este contexto histórico-político, que se quiere en lo siguiente concretizar en lo que han sido las bases de la política escolar estatal mexicana.

Se partirá de algunos antecedentes, que diferenciaremos en dos - perspectivas, institucional, al través de la conformación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que histórica y políticamente se ha legitimado como la rectora de la política escolar nacional. Fundamentada en esta legitimidad, organizativa y administrativamente implanta conceptos y orientaciones en las acciones y funcionamiento de la burocracia escolar y magisterio. La

otra perspectiva será el contenido de estas concepciones y orientaciones, bajo las cuales el Estado mexicano ha fundamentado, -- justificado y definido el qué, cómo y para quién llevará a cabo el proceso escolar a escala nacional.

En cuanto a la institucionalización de la política escolar estatal mexicana por medio de la creación de la SEP, tenemos como su antecedente inmediato a la Secretaría de Instrucción Pública y - Bellas Artes. Dirigida por Justo Sierra, en 1905 con el apoyo - de Porfirio Díaz reformó la estructura y funciones del antiguo - Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Siendo la escolaridad una de las demandas sociales del movimiento revolucionario de 1910, en la etapa postrevolucionaria, el -- Estado mexicano fue creando escuelas en el campo y ciudad, pre-- tendiendo así satisfacer las necesidades de un pueblo analfabe-- ta (8), adoptando esta demanda como un servicio de un Estado bene-- factor para su población.

Como ya se expuso en el apartado anterior, las condiciones histó-- rico-sociales en las que se desarrolló este proceso, muestran -- que los grupos sociales que surgieron en la etapa revolucionaria, caudillos y grupos económicos, disputándose el poder, lo disper-- saban. Se hacía necesario entonces, crear instituciones que los unificara y sometiera, para sí consolidarse como poder dominante. Se inicia una etapa de institucionalización de las fuerzas socia-- les existentes: etapa en la que surge el Partido Nacional Revolu-- cionario, las organizaciones obrero-campesinas e instituciones - públicas. En esta lucha por el poder, la concentración e imposi--

(8) "1921, Qué éramos en 1921?

Un país de 14 millones de habitantes recién salido de una guerra civil, en que casi todo estaba por reconstruirse y mucho, lo más por inventar-- se (...) Las escuelas prácticamente existentes en las poblaciones rura-- les pequeñas. En total había 300 escuelas rurales. De los 2.6 millones de niños, del país, 1.8, el 70% no tenía acceso a instrucción alguna." (México. SEP, 1981b: 1)

ción sobre fuerzas sociales aisladas fue el proceso dominante.

Dentro de este proceso de institucionalización, se dieron las -- condiciones para que José Vasconcelos y grupos sociales e intelectuales que lo apoyaban, propugnaran por la unificación nacional de las "culturas" existentes en el país. Se centralizó y -- concentró el poder que tenían los municipios y estados de regir sobre la administración y orientación de los contenidos escolares, en una institución con carácter nacional: la actual Secretaría de Educación Pública (SEP).

Recreada en 1921, el crecimiento de esta Secretaría fue dándose conforme los requerimientos organizativo-administrativos del proceso escolar en expansión y las necesidades políticas de proyectos escolares impulsados por el Estado mexicano. Administrativamente, para fines del sexenio 1970-76, la SEP contaba con cuatro subsecretarías que a su vez contaban con 41 direcciones generales, un Consejo Nacional, una Comisión Nacional, cuatro Institutos Nacionales, once organismos descentralizados y las ya creadas Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar. (Bravo Ahuja y Carranza, 1976: 182-183)

Para el sexenio 1976-1982, la SEP contaba con siete subsecretarías, que a su vez contaban con 38 Direcciones Generales, siete Consejos Nacionales, dos Comisiones Nacionales, tres Institutos Nacionales, la Universidad Pedagógica Nacional, Radio Educación y las entonces llamadas Delegaciones Generales de la SEP. (México. SEP, 1982b: 463)

Sin embargo, las fuerzas y poder de decisión y orientación se encuentran en la dinámica impuesta por los diversos grupos de poder existentes en su interior, esto es, integrados en la burocracia político-administrativa y grupos independientes a ella.

La burocracia teniendo también cierto grado de autonomía al interior del Estado mexicano, se desenvuelve entre conflictos entre los grupos integrados a ella y de las fracciones y grupos sociales que los impulsan desde fuera, pugnando constantemente por -- mantener o conseguir el predominio de sus intereses. Estos conflictos no se presentan de una manera uniforme ni homogénea, sino que dependen de la correlación de fuerzas entre los mismos y de la coyuntura y contexto en el que emergen, rebasando en ocasiones los marcos institucionales ya establecidos.

Es así como un autor distingue los siguientes grupos de poder -- dentro de la SEP.

- la cúspide de la institución, detentada por los medios centrales, organizativa y regionalmente establecida en el área metropolitana de la ciudad de México. Impulsando una concepción de escolaridad compatible con las ideologías e intereses de los grupos dominantes y del Estado mexicano, tendientes a la modernización, eficiencia, eficacia y relevancia del proceso escolar,
- los cuadros altos e intermedios de la Secretaría en los estados, que responden a intereses diversos de grupos políticos, magisteriales, sindicales, con poder regional,
- los cuadros altos e intermedios de la burocracia de origen magisterial y sindical, cuya área de influencia proviene e influye en los poderes regionales,
- la gran masa magisterial,
- los cuadros intermedios y bajos que responden a las necesidades técnico-administrativas de los planes y programas escolares, cuyo origen proviene de los sectores no magisteriales,

- grupos independientes que propugnan alternativas a las acciones y políticas impulsadas por los grupos anteriormente mencionados. (Fuentes Molinar, 1979: 42-59)

Dentro de estos grupos cabe mencionar la presencia de especialistas, técnicos e intelectuales formados dentro de las ciencias sociales, cuya competencia se requirió ante la necesidad de apoyar y administrar las acciones de esta burocracia. La confluencia de éstos se presenta en todas las jerarquías burocráticas. Tenemos así desde los "especialistas" que asesoran a los funcionarios de las altas esferas hasta los colaboradores que trabajan directamente en la instrumentación de los programas y proyectos escolares estatales.

La importancia de recalcar la existencia de estos grupos de poder al interior de la institución legitimada como rectora e impulsora de las políticas escolares a escala nacional, se debe a que esta diferenciación al interior de la SEP, puede ayudar a explicarnos los matices que adquieren las concepciones dominantes que se han impuesto como tales, al través del período histórico que estamos analizando. Concepciones dominantes que adquieren tal o cual matiz dependiendo de los intereses y valores que se imponen, conforme a la correlación de fuerzas entre estos grupos en una determinada coyuntura histórica.

Entonces en cuanto a las concepciones, bajo las cuales los grupos dominantes dentro del Estado mexicano en general y, de la SEP en lo particular, han impulsado las políticas escolares, podemos decir que existe un concepto general que equipara a la educación con la escolaridad y a la escolaridad con la educación, esto es, se concibe que la educación educadora (valga la redundancia), legítima y válida para la población es aquella que se adquiere en la escuela. Paralela a esta concepción encontramos otra que la considera como "panacea social", esto es, como el --

medio para llegar al progreso individual y social.

Grupos que históricamente se han legitimado como hegemónicos, le asignan entonces a la escuela un papel trascendental dentro de la dinámica social. Papel que se enfatiza en sociedades como la mexicana, en la que persisten grandes desigualdades económicas, sociales y culturales entre su población. Dentro de esta concepción dominante, se pretende estrechar la vinculación entre las necesidades sociales, económicas y políticas que define el Estado mexicano para la población y las aportaciones que la escuela pudiera tener para la satisfacción de estas necesidades.

Bajo estas concepciones generales, se han definido las políticas escolares a lo largo de la historia actual de la formación social mexicana. Esta concepción escuela-educación estuvo presente ya desde la institucionalización de las fuerzas sociales que impulsaban al proceso escolar en la época postrevolucionaria. José Vasconcelos, principal impulsor de este proceso de institucionalización, ya visualizaba a la escolaridad como un medio de "progreso social". Definía para cada clase social una forma y contenido escolar, que conformaría a un mexicano nacionalista, apto para la "democracia". Su concepto de nacionalista integraba a las culturas indígena e hispana, para según él, eliminar las fronteras raciales, sociales, culturales y clasistas de la población mexicana. En esta integración, el indígena fundamentalmente, debía asimilar los avances de la sociedad occidental que en este caso era la hispana. (Matute, 1982: 174-177) Siguiendo en la misma línea de pensamiento, otros educadores (Ramírez, 1976: 28-29), apoyaron e impulsaron esta tesis, al través de apoyos a campañas de alfabetización de la población indígena y campesina, de tal manera que se extendiera la escolaridad hacia la adquisición de costumbres y formas de vida de la "gente de razón" y, se transmitieran conocimientos que redundaran en el proceso de producción: técnicas de cultivo, cría de animales, e

Industrias rurales. La escolaridad sería entonces un medio de transformación integral:

"la educación debería transformar las masas rurales de cuatro maneras: biológicamente, con el mejoramiento de la salud; económicamente con la introducción de métodos modernos de producción; culturalmente con los adelantos contemporáneos en ciencia y tecnología; y socialmente, con la preservación de la vitalidad espiritual de la herencia indígena". (Britton, 1976: 54)

Es claro que durante la postrevolución, la educación fue concebida como sinónimo de instrucción escolar, escolaridad: los campesinos e indígenas no la tenían, por lo que había que llevárselas a sus localidades.

Estas concepciones fueron brevemente transformadas en su sentido, con los intentos de implantación de una política escolar caracterizada como socialista. Caracterización que se gestaba paralelamente a las concepciones anteriormente expuestas y se consolidó a partir de la década de los treinta.

Pérez Rocha (1983: 88-104) menciona como condiciones iniciales de esta transformación a un interés e intentos de desarrollo de experiencias socialistas, que datan del siglo XIX, en el que Robert Owen, un socialista utópico francés, solicitó a México le cediera una porción de tierra para poner en práctica sus ideas. Menciona también a Benito Juárez y Melchor Ocampo como interesados por las ideas de Proudhon y Saint Simon (otros socialistas utópicos). De otras experiencias, este autor menciona a movimientos campesinos fundamentados en esta línea de pensamiento: Julio Chávez en Chalco, Edo. de México; Diego Hernández en Sierra Gorda, Puebla; Pedro Díaz Guscal en Chiapas y Juan Santiago en la Huasteca. Instaurándose también en organizaciones obreras tenemos "La Social", "El Gran Círculo de Obreros de México" y pe

riódicos como "El Obrero Internacional", "El Hijo del Trabajo", "La Internacional" y "El Socialista". Experiencias en provincia las tuvimos en Veracruz, Campeche, Tabasco y Michoacán.

Centrándonos en experiencias en torno a la escolaridad, tenemos en la década de los treinta a la "Escuela del Rayo y del Socialismo", impulsada por Rhodakanaty, en el Estado de México; el conocimiento del proyecto escolar de Lunacharsky en la construcción de la sociedad soviética socialista; la difusión de ideas deweyanas al través de Moisés Sáenz, quien fue discípulo de este autor y uno de los principales colaboradores de Calles en su mandato presidencial; concepciones de la escuela racionalista en términos de conocimientos y soluciones comprobados por hechos y teorías y, la participación y movilización estudiantil y magisterial en procesos ligados a luchas campesinas, obreras y escolares.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, podemos decir que en la década de los treinta y fundamentalmente en el sexenio cardenista, si bien a la política escolar estatal se le asignó un papel trascendental dentro de la sociedad y tuvo una estrecha vinculación con las necesidades populares, no fue por una concepción aislada de lo escolar frente a lo social y lo político, sino que fueron éstas, las condiciones sociales y políticas entonces imperantes, las que modificaron la relación escuela-necesidades populares, de tal manera que se diera una relación efectiva entre ambas, que impulsara proyectos en beneficio de indígenas, campesinos, obreros y las incipientemente formadas clases medias, esto es, la escuela se vinculó a las luchas de organizaciones obreras, campesinas, estudiantiles, magisteriales, intelectuales, políticas y fundamentalmente a las acciones de los maestros rurales, quienes estrecharon sus acciones con las necesidades de la población rural, contribuyendo así en ciertos avances en materia social y económica.

En cuanto a los contenidos impulsados al través de la escuela socialista, la política escolar estatal intentaba formar una concepción racionalista y socialista en el educando. Este concepto racionalista se fundamentaba en la consideración de que la laicidad propugnada por el Artículo Tercero Constitucional de 1917, sólo iba en contra del fanatismo religioso dejando de lado una concepción "científica" de la vida. El concepto "socialista" se pensaba modificar en la medida que las escuelas respondieran al orden económico y social recreado por la Revolución mexicana. -- Esta transmisión de concepciones se realizaría fundamentalmente al través de la escuela primaria y de los niveles escolares y -- técnicos y superiores. Para la escuela primaria tenemos lo siguiente, estipulado en el Plan Sexenal cardenista:

"La escuela primaria será laica no en el sentido puramente negativo, abstencionista, en que se ha querido entender el laicismo por los elementos conservadores y retardatarios, sino que en la escuela laica, además de excluir toda enseñanza, se proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven. Ya que de otra manera la escuela dejaría incumplida su misión social." (Cisneros, 1970: 53-54)

En cuanto a otros niveles escolares, podríamos decir que fue en esta coyuntura histórica que se reforzó la política de vincular los contenidos escolares con la producción económica del país: vinculación que por circunstancias históricas se canalizó inicialmente a la población y necesidades productivas del medio rural. Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública durante las administraciones de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, señalaba que la importancia otorgada a la escolarización agrícola se basaba en el carácter agrario y rural, de la mayoría

de la población mexicana:

"conclerme a más de tres cuartas partes de la población y afecta de tal manera el proceso general de nuestra vida económica y política, que no es posible tratar de resolver seriamente ninguna de las cuestiones importantes de nuestra nación sin tomar en cuenta el estado económico y cultural de nuestro campesino; -- por otra parte, se realiza más la trascendencia del programa que ocupa, al observar que México es un país agrícola y que por lo mismo está supeditado a la marcha general de su vida al desenvolvimiento y las posibilidades de nuestra agricultura". (Bassols, 1964: 170 - en Pérez Rocha, 1983: 105)

Bajo esta concepción se crearon las Escuelas Regionales Campesinas y Misiones Culturales, en las que los profesores rurales y promotores jugaron un papel muy importante, papel que trascendió más allá de los límites escolares, involucrándose con el proceso de reforma agraria, cooperativas agrícolas y proyectos agroindustriales. (9)

El México industrial recibió un gran impulso en este sexenio cardenista, en el que la escuela no se quedó atrás. En 1937 fue creado el Instituto Politécnico Nacional, considerado como la "columna vertebral" del sistema escolar tecnológico.

Para Cárdenas la escuela tecnológica no sólo iba a proporcionar solución a las necesidades reales que el desarrollo industrial estaba demandando a México dentro del contexto mundial que se estaba presentando, sino que para él, la escolaridad tecnológica -

- - - - -  
 (9) Un estudio que ha profundizado sobre la participación de los profesores normalistas rurales de este época, se encuentra en Arnaldo Córdova, "Los maestros rurales en el cardenismo". Cuadernos Políticos. (México). (2) -- oct-dic 1974: 77-92

era un medio de acceso de los proletarios a formas de vida más justas y democráticas:

"Una de las ideas atrás de este empeño porque fueran los trabajadores quienes se beneficien del conocimiento científico y técnico, era que estos conocimientos en manos de los trabajadores se convirtieran en un arma de liberación pues -decía Cárdenas-, 'una de las armas más fuertes de que la burguesía dispone en la lucha social es la capacitación técnica de sus hijos para dirigir la producción y manejar y orientar la compleja red de las instituciones económicas, políticas y sociales, que exigen cultura técnica para aprovecharlas'." (Monroy, 1976: 171 en Pérez Rocha, 1983: 110-111) (Subrayado del autor citado)

Condiciones sociales y políticas que imperaban en esa época permitieron la extensión del sistema tecnológico industrial y de servicios, sentando así las bases de una política escolar tendiente hacia lo tecnológico, la cual encontramos hasta nuestros días.

Los contenidos socialista y racionalista, orientaron legalmente la escolaridad hasta el año de 1946, en el que Manuel Avila Camacho aprobó otra reforma al Artículo Tercero Constitucional. Al término de la segunda guerra mundial, este presidente presentó ante la H. Cámara de Diputados, una propuesta de reorientación de los contenidos escolares, esta vez orientados hacia la defensa nacional y orden de la convivencia internacional, borrando así la orientación socialista. Arguyendo una deformación de los contenidos del Artículo de 1917, con la nueva orientación se propuso expandir el contenido de éste hacía una orientación "humanista".

El contexto en que se encontraba este proceso de reforma de la orientación de los contenidos escolares, se emarcaba en una mayor dependencia de nuestro país, fundamentalmente con los Esta--

dos Unidos. Esta dependencia se manifestó en lo general, en la imposición de un modo de desarrollo económico basado en un proceso de industrialización que respondiera a las necesidades de la industria monopolista mundial y de las burguesías nacionales. - Se adoptó entonces un modelo de desarrollo que demandaba cierta forma de escolarización y calificación de la fuerza de trabajo - que sustentara esos cambios en la economía, ya sea para la industria, agricultura, minería, servicios, administración. La política escolar priorizó de esta manera, un reforzamiento de la escuela como la impulsora de estos cambios en los niveles medio superior y superior del sistema.

Siendo ésta la última reforma al Artículo Tercero Constitucional, el Estado mexicano ha llevado al cabo otras modificaciones al -- proceso de enseñanza-aprendizaje y contenidos de los libros de - texto gratuitos, como fuera el Plan de Once Años, elaborado en - el sexenio de Adolfo López Mateos y la reforma educativa de 1971 en el periodo de Luis Echeverría Álvarez. En esta última se proponían las instituciones encargadas, incentivar un sistema escolar que estuviera caracterizado por su apertura, actualización y flexibilidad. Actualización que permitiría a:

"maestros y educandos utilizar las técnicas e instrumentos más avanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (la apertura significaría) la capacidad de llegar a todos los grupos sociales y - hace posible la popularización de los bienes educativos; (la flexibilidad permitiría) por una parte adaptarse a los requerimientos de la sociedad, y, por otra, facilitar los movimientos horizontal y vertical de los educandos dentro de los diversos tipos y modalidades del sistema." (Bravo Ahuja y Carranza, 1976: 35)

En estas concepciones se percibe una tendencia modernizadora y - tecnócrata que centra la atención del proceso de escolarización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendencia que proviene -

de propuestas psicológicas conductistas y de la tecnología educativa, que cierran este proceso a la didáctica. La apertura sería respuesta al movimiento estudiantil popular de 1968, en el que el Estado mexicano había reprimido canales de comunicación. La nueva orientación escolar, sería entonces un canal abierto al diálogo. Y la flexibilidad se presentaba ante la idea de que -- había intentos no logrados completamente en los anteriores proyectos escolares, en los que la rigidez del sistema provocaba de serción, ausentismo y reprobación.

Para la siguiente administración, las fundamentaciones siguieron en la misma línea general dentro de la filosofía escolar estatal, sustentada concretamente en el "desarrollo de las personas":

"La política educativa de la actual administración se fundamenta en una concepción del desarrollo y de la relación que guarda la educación en él. Se ha sostenido en estos años por los responsables de la educación, que el desarrollo no es de las cosas sino de las personas. Esta afirmación obliga a centrar el esfuerzo en el desarrollo del hombre, entendido como ser siempre perfectible en sus dimensiones individuales y sociales.

De esto se sigue que el eje fundamental del desarrollo es la educación. No es tanto el tener sino el ser lo que interesa en el desarrollo. No es sólo la abundancia de cosas, ni la tecnología por sí misma, ni el poder lo que hace --- grande a una sociedad, sino el crecimiento esencialmente cualitativo de las personas, que les permite ser creadoras y usufructuarias de esos bienes y de esas técnicas. En última instancia, una sociedad es más desarrollada cuando las mujeres y los hombres que la integran tienen los valores, los conocimientos, las actitudes y las capacidades necesarias para darse a sí mismos, individual y colectivamente, mejores condiciones de vida. Por ello la educación debe ser una tarea nacional prioritaria." (México. SEP, -- 1982b: V-VI)

Esta concepción que intenta desarrollar una concepción humanista de la escolaridad, frente a una tecnicista y modernizadora de las antiguas administraciones, no logra sin embargo, imponerse a una dominante, que desde el periodo sexenal de Lázaro Cárdenas - ya se estaba perfilando y es la economicista, que ha estado presente de una manera muy fuerte en la política escolar estatal y, en últimas fechas se ha vuelto a proclamar:

"La educación y la capacitación son instrumentos fundamentales para combatir las desigualdades. He afirmado que la educación es el gran instrumento igualador en una sociedad, y que las grandes desigualdades que se observan entre los mexicanos se deben a que no existe igualdad de oportunidades en el ingreso a la educación en sus diferentes niveles. Por ello, además de ampliar la cobertura de los niveles básicos y medios, hemos de asegurar acceso igualitario a la educación superior a los hijos de obreros, campesinos y clase media popular, mediante sistemas de becas en el marco de la seguridad social. Propondremos una movilización nacional para erradicar el analfabetismo.

La ignorancia es una forma aberrante de desigualdad. La educación y la capacitación son instrumentos fundamentales para combatir las desigualdades; por ello, ampliaremos los ciclos de educación obligatoria y mejoraremos los programas de educación y capacitación para adultos y para el medio rural.

Daremos especial atención a la formación integral de los maestros para aumentar la calidad del servicio educativo en favor de las grandes mayorías. No podemos aceptar que los sistemas de educación pública disminuyan su calidad frente a los establecimientos de educación privada. Esto sería fincar una nueva forma de división clasista que la Revolución no puede tolerar." (Madrid, de la, 1983: 7-8)

En esta extensa cita que hemos transcrito, encontramos elementos que queremos destacar en cuanto a las concepciones que han sus-

tentado las políticas escolares de los diferentes grupos de poder y que han persistido en lo esencial a lo largo de la historia de la política escolar estatal mexicana estatal.

En primer lugar tenemos, como ya se mencionó arriba, la concepción de educación igual a escolaridad, aunque ahora diferenciada en "educación" y "capacitación" explícitamente. Esta diferenciación podríamos explicarla por la existencia de dos corrientes: - una que propugna por una "educación humanista", esto es, un "educación para la igualdad, libertad, cultura, democracia, nacionalismo y desarrollo integral del individuo". Y otra, la "capacitación", que propugna por una estrecha vinculación de las necesidades del aparato productivo y de servicios con la formación de cuadros medios y profesionales que las satisfagan. Ambas concepciones dirigiéndose hacia un mismo fin: "el progreso y desarrollo social e individual".

En segundo lugar, se mencionan los caminos escolares al través - de los cuales se fomentará la equitatividad escolar y por ende - social: ampliar la cobertura de los niveles básicos y medios, acceso igualitario a hijos de obreros y campesinos por medio de becas escolares en el nivel superior, erradicación del analfabetismo, mejoramiento de programas de escolarización y capacitación, formación integral de los maestros y elevación de la calidad del servicio escolar público.

Y finalmente este rescate de conceptos, nos sirve para nuestro - objeto de estudio, en la medida que bajo estos supuestos y con - estas concepciones, se han fomentado investigaciones sobre la escolaridad, cuyas implicaciones enfrentadas con sus logros reales, distan de ser satisfactorias, como trataremos de analizar en el capítulo tres.

### 1.3.3. La política científica del Estado mexicano

En relación a este proceso, se considera que la política científica del Estado mexicano, se encuentra interrelacionada con nuestro objeto de estudio, en la medida que al través de concepciones y políticas que el Estado mexicano ha tenido sobre la científicidad, ha promovido también investigaciones sobre la escolaridad.

Al igual que en la política escolar mexicana, el Estado mexicano ha tenido una participación legitimada en la definición y orientación de la política del desarrollo científico nacional. Es por esto, que para nuestro objeto de estudio, nos centraremos en las experiencias que parten del Estado mexicano, dejando de lado otras, como las impulsadas por organismos y empresas privadas nacionales e internacionales.

Para este estudio, partiremos de algunos antecedentes del presente siglo. Un primer antecedente institucional, lo encontramos en 1935 con la creación del Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica (CONESIC). (Casas, 1979: 260) Creado en el período cardenista, se le concibió como una respuesta a las políticas imperantes de la época: independencia económica y fortalecimiento nacional. Así también su creación puede relacionarse al contexto en que se estaba transformando la sociedad mexicana: crecimiento industrial, implantación de bloques tecnológicos y creación de instituciones de escolarización superior.

La creación de este Consejo se enmarcó dentro de las políticas estatales, por lo que podría decirse que el Estado mexicano desde ese entonces, asumió explícitamente, la función legitimada socialmente, de orientar y promover el desarrollo científico del país. (Pérez Rocha, 1983: 109-110)

En 1941 con el régimen de Manuel Avila Camacho, este Consejo fue transformado en Dirección General de Educación Superior y la Investigación Científica, estructurada por Departamentos, en ésta, existía uno dedicado a la investigación científica. En 1942 esta Dirección fue transformada en la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC). (Casas, 1979: --- 260) Con una diferente concepción de "desarrollo social", "objetivos del crecimiento industrial" y "nacionalismo", Avila Camacho a diferencia de los cardenistas, impulsó también estos conceptos, fortaleciendo la vinculación Estado mexicano-desarrollo científico-desarrollo social (entendido éste último en términos económicos).

En 1950 fue creado el Instituto Nacional de Investigación Científica (INIC), conservando las funciones del CICIC. En 1961 el INIC fue transformado, reduciendo sus funciones a ser promotora del desarrollo científico del país, dejando así de producir investigaciones. La justificación se encontró en el objetivo de estrechar la vinculación del desarrollo económico con el desarrollo científico al través de la mutua definición de caminos de investigadores y científicos con empresarios privados. (Ibid.: --- 257-266)

Estas instituciones que fueron transformadas en su tiempo, precedieron al actual Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), creado a finales de 1970. Su creación ha sido considerada por algunos autores como un avance dentro de la conformación de un sistema nacional de ciencia y tecnología, dentro de la cual el Estado mexicano ha seguido teniendo una participación activa:

"Durante el último decenio, México ha observado importantes modificaciones en su sistema de ciencia y tecnología (sistema aún desvinculado en su toma de decisiones) que indican la preocupación del Estado por encaminar al país hacia un desarrollo sa-

no en esta materia mediante la planificación en sus acciones. La creación del CONACYT como órgano central del sistema, la elevación del gasto del Gobierno Federal en ciencia y tecnología de 1 490 millones de pesos en 1971 a \$17 018 millones en 1980, la creación en el decenio de 25 centros de investigación y 48 tecnológicos regionales, amén de distintas leyes de regulación y apoyo a la innovación tecnológica entre las que destacan la Ley sobre el Registro de la --- Transferencia de Tecnología y el Uso y Explotación de Patentes y Marcas y, recientemente, los estímulos fiscales y financieros para fomentar la investigación atestiguan esta decisión. --- (Márquez, 1982: 31) (Subrayado mío)

La transformación del INIC en CONACYT se debió a varias condiciones y fundamentos. Entre las primeras tenemos a la situación política producto del movimiento estudiantil popular de 1968, que con el cambio de gobierno en 1970, este último impulsó transformaciones en la política de "captación de confianza" del pueblo hacia el gobierno. Se concibió el CONACYT como un órgano rector que viniera a sustituir la falta de comunicación estatal con la comunidad científica y estudiantil universitaria. En cuanto a los fundamentos, se continuó con la política de vincular el desarrollo científico con las necesidades de independencia tecnológica y progreso social que el país tenía. (México. CONACYT, --- 1979: 17)

"La ciencia y la tecnología fueron concebidas durante este sexenio como actividades de interés social en las que descansara una política de desarrollo acorde con nuestra cultura, nuestros recursos, nuestras necesidades y nuestras potencialidades." (México. SEP, 1976: 106)

El CONACYT se creó entonces, como el órgano rector de la política científica del país, al cual debían atender las instituciones realizadoras de la misma: Secretarías de Estado; Universidades e instituciones de escolarización tecnológica superior; centros de investigación ci-

viles e industriales; centros de documentación e informática, etc. (Márquez, 1982: 32)

Como órgano de consulta, esta institución realizaría actividades de cuatro tipos: ejecución directa, cooperación, coordinación y asesoría, para cumplir con los siguientes objetivos:

1. Incrementar los recursos humanos para la investigación y el mejoramiento de su nivel.
2. Fortalecer la investigación básica y aplicada y fomentar su interacción.
3. Establecer una vinculación estrecha entre la investigación y los problemas nacionales en todos los órdenes.
4. Distribuir, entre los diferentes sectores, - el esfuerzo financiero para sostener la investigación científica y tecnológica.
5. Obtener un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales dedicados a la - investigación.
6. Mejorar la organización de la investigación científica y tecnológica de sus servicios de apoyo.
7. Lograr una cooperación internacional más --- efectiva." (Ibid.: 82)

Estos objetivos pueden ser concentrados en dos aspectos: "formación de recursos humanos" y "consolidación de una infraestructura científica nacional e independiente", que se intentaron lograr al través de programas de becas, creación de instituciones y centros de investigación y, financiamiento de programas de investigación y desarrollo experimental.

En sus inicios (1970), se le definieron como áreas prioritarias de atención a la: producción alimenticia, explotación de recursos energéticos, salud pública y lucha contra el desempleo. (México, CONACYT, 1980a: 16)

Tomando en cuenta las actividades desarrolladas, el Consejo ini-

cialmente se abocó a definir su participación dentro del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, a iniciar programas de becas - de intercambio con otros países, a elaborar un Programa Nacional Indicativo de Alimentación y programas sobre la industria azucarera, contaminación ambiental, desarrollo económico de Yucatán, energéticos, ciencias y tecnologías del mar, transferencia de -- tecnología y metrología. Otros programas fueron: de inventario de recursos, de Diagnóstico Científico, de Diagnóstico Tecnológico y de Estudios sobre Educación. En una segunda etapa, se continuó con estos programas para, en noviembre de 1976, dar a conocer el Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología.

Consideramos a éste último como un primer Plan sobre ciencia y - Tecnología, el CONACYT evaluó la situación y la estructura del - sistema y dio los lineamientos para su futuro desarrollo de --- acuerdo con las prioridades nacionales del momento. (Márquez, - 1982: 86)

Este Plan continuó vigente hasta 1978, año en que fue sustituido por el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982. Este nuevo Programa pretendía adecuarse a la nueva situación socio económica y política en que se encontraba el país: profundiza-- ción de la crisis económica, crecimiento del desempleo, descubri miento de nuevas fuentes de petróleo, reforma administrativa, -- etc.

A diferencia de las áreas prioritarias definidas en los orígenes del CONACYT, en este Programa, las áreas se ampliaron a nueve: - Investigación básica, sector agropecuario y forestal, pesca, nutrición y salud pública, recursos energéticos, industria, cons-- trucción, transporte y comunicaciones, desarrollo social y administración pública. (México. CONACYT, 1980a: 33)

Particularizando nuestra atención en el área de desarrollo so---

cial, los proyectos insertos y ésta, se refirieron a investigaciones en economía, sociología, antropología, demografía y un área que no corresponde a las disciplinas científico sociales, sino que es un objeto de estudio abordado por ellas: la escolaridad.

Aquí podríamos resaltar el hecho de que el CONACYT, dentro de sus Programas, diferencia y promueve separadamente a las investigaciones sobre la escolaridad de las disciplinas sociales, si bien en el desarrollo de estas investigaciones se retomaron teorías y metodologías provenientes de estas disciplinas. Una explicación la podríamos encontrar en las políticas y concepciones que sobre la escolaridad tiene el Estado mexicano, como hemos visto en el apartado anterior.

Bajo esta concepción, para 1980 el CONACYT estaba financiando un total de 391 proyectos de investigación que se desglosaban como sigue: análisis del funcionamiento del sistema escolar, eficacia interna y satisfacción de la demanda de escolaridad en el nivel básico (25 proyectos que se refirieron a modelos técnico-pedagógicos y organización escolar por zonas y regiones escolares); escolaridad e investigación tecnológica (124 proyectos que se refirieron a opciones terminales, métodos pedagógicos, sistemas de evaluación por especialidades, modelos de enseñanza técnica por regiones y métodos de vinculación teoría y práctica en la formación profesional); enseñanza superior e investigación científica (50 proyectos sobre la inserción del estudiante en el aparato socio-económico, sistemas abiertos y escolaridad media); cultura y recreación (132 proyectos que se refirieron a la promoción cultural de la población e influencia del nivel social de los estudiantes en su rendimiento escolar); planeación de la escolaridad (52 proyectos que se refirieron a su integración en los planes nacionales y regionales de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida) y, escolaridad en general (8 proyectos que se refi-

rieron a los fundamentos filosóficos, científicos y sociales del sistema escolar mexicano y su política." (Ibid.: 46-47 y 183-184)

Estos proyectos de investigación los hemos incluido en este apartado como una parte representativa de las investigaciones que sobre la escolaridad se promueve dentro de las políticas científicas del Estado mexicano los cuales retomaremos en el capítulo -- tres.

#### 1.4. La escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país

En este apartado incluimos algunas ideas sobre la escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país, al considerar a este proceso vinculado con nuestro objeto de estudio en tres direcciones que queremos explicitar: --- 1) al contribuir las instituciones de escolarización superior -- con la formación de estudiosos en ciencias sociales y de "la educación"; 2) al realizar en su seno investigación y difusión sobre la temática escolar y, 3) al ser la problemática escolar de este nivel una fuente u objeto de investigación y conocimiento.

En cuanto a la formación de estudiosos en estas instituciones -- que se abocan a la problemática escolar, nos centraremos inicialmente en la conformación de licenciaturas y posgrados afines a las ciencias sociales, concretizando en opciones que desde 1955<sup>(10)</sup> se "especializan" en la problemática educativa y escolar y se han denominado "ciencias de la educación".

--- -- -- -- --  
(10) Año de la creación de la maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Nos centramos en las ciencias sociales y en las "ciencias de la educación", al considerar que desde un enfoque social, valga la redundancia, son las ciencias más viables para conocer, analizar y transformar los distintos problemas de la educación y la escolaridad, si bien no dejamos de considerar que estas ciencias desde una perspectiva dominante, han estado influenciadas por metodologías y postulados teóricos de las ciencias caracterizadas -- como naturales y formales, incurriendo en el conocimiento y -- tratamiento de lo escolar al través de metodologías de cuantificación, experimentación y comprobación.

La conformación de profesiones afines a las ciencias sociales en México es reciente, considerando la creación de las primeras escuelas ligadas a éstas: Antropología (1942) y facultades: de Filosofía en la UNAM (1921) en la que se imparten Historia, Filosofía, Pedagogía, Letras y Estudios Latinoamericanos; de Ciencias Políticas y Sociales (1950) en la que se imparten Sociología, -- Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales y Administración Pública; de Psicología (1973) y de -- Economía (1935).

Esta conformación reciente puede ser explicada al través del desarrollo del sistema universitario y de las instituciones de escolarización superior contemporáneas. En el caso de las universidades, éstas existían anteriormente como Colegios, Institutos de Estudios Superiores, Liceos, etc., pero no es sino a partir -- de la década de los treinta de este siglo, que algunas universidades obtienen una nueva orientación al alcanzar su autonomía -- frente al Estado mexicano y grupos sociales, económicos, eclesiásticos. La creación de las universidades públicas parte de -- 1929 con la obtención de la autonomía en la Universidad Nacional Autónoma de México, hasta 1976, año en el que se crean las universidades estatales de Baja California y Tlaxcala. Para la década de los ochentas (1982-83) tenemos datos estimados de 519 es

cuelas universitarias autónomas y estatales y 275 particulares.- (México. SEP, 1982b: 388)

Otro tipo de instituciones a nivel superior, son las que integran el "Sistema Nacional de Educación Tecnológica", esto es, -- los Institutos Tecnológicos Regionales; los Institutos Tecnológicos Industriales y de Servicios, Agropecuarios y en Ciencias y -- Tecnología del Mar; el Instituto Politécnico Nacional; el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados y el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, que en datos estimados para 1982-83 conformaban 135 instituciones. (Ibidem)

Este crecimiento --que se ha calificado como expansivo-- de las -- instituciones de escolarización superior, ha venido acompañado -- de políticas estatales de orientación y desarrollo. Tenemos así que la escolaridad a este nivel, fue impulsada en mayor medida -- que otros niveles, al considerarla formadora de los "recursos hu manos" que requiere el país para su avance económico, político y social. Impulso que vino acompañado de presiones del crecimiento poblacional de las últimas cuatro décadas (tomando como referencia 1980) y de demandas de escolaridad superior de las llamadas "clases medias".

Sin embargo, dentro de estos factores para el crecimiento de la escolaridad a nivel superior, se ha presentado la prioridad de -- desarrollar profesiones vinculadas a la producción económica, -- servicios y administración<sup>(11)</sup>, por lo que el Estado mexicano y

(11) Profesiones que además tienen una demanda social muy alta comparándola con los otros tipos de profesiones, vinculadas a las ciencias sociales y humanidades.

grupos industriales han impulsado en mayor medida las profesio--  
nes con un enfoque tecnológico. (12)

La política estatal e industrial ha sido entonces, incentivar --  
profesiones que estén vinculadas "a la necesidad del país de vin  
cular a la educación con un sistema productivo de bienes y servi  
cios social y nacionalmente necesarios.". (México. SEP, 1982b:  
99-100)

Dentro de esta concepción dominante, las profesiones afines a --  
las ciencias sociales y de "la educación" no se han visto priori  
zadas por las políticas escolares estatales y mucho menos por --  
las políticas de los grupos económicos dominantes. Sin embargo,  
otros factores han incidido en su incipiente desarrollo, entre -  
los que encontramos la propia conformación del Estado mexicano,  
que propugnando una vida "democrática" para la población, "permi  
te" ciertos espacios de lucha política; la necesidad de investi  
gaciones en ciencias sociales que colaboren para la justifica--

- - - - -  
(12) Fernando Solana, Secretario de Educación Pública en el sexenio lopez--  
portillista, declaraba: "Hasta hace muy pocos años lo que moderaba, -  
frenaba, limitaba nuestras posibilidades de crecimiento y mejoramiento  
social, eran cuestiones de carácter financiero. Siempre fueron muchas  
más las necesidades que los recursos. Lo siguen siendo.. Pero la pers  
pectiva del petróleo ha empezado a cambiar ese panorama.

Siempre son varios los factores que impulsan o frenan el desarrollo. -  
Pero hay uno que es el que va limitando la acción, el factor limitante.  
En este momento, sin duda podemos afirmar -lo hemos dicho ya en varios  
foros- lo han dicho varios especialistas en materia educativa y en ma  
teria de desarrollo, es la falta de gente capacitada en cantidad y en  
la calidad que se requiere para los próximos e inmediatos años.

Por eso, es muy importante que la edad adulta, la edad madura del sis  
tema de educación e investigación tecnológicas; edad a la que se ha --  
llegado gracias al trabajo de décadas de algunos de los mejores mexica  
nos, se de justamente cuando México más requiere de él." (Solana, ---  
1981: 10)

ción y desarrollo de proyectos y políticas estatales; la autonomía universitaria; la necesidad de grupos económicos, políticos y sociales de trabajar en problemas sociales y, el desarrollo propio de las ciencias sociales.

Tenemos así, para la década de los ochentas, la existencia de licenciaturas y posgrados en disciplinas o áreas afines a lo educativo y escolar: pedagogía, sociología, psicología, demografía, antropología, ciencias de la comunicación, historia, filosofía, economía, ciencia política y trabajo social.

Haciendo un poco de historia, en el presente siglo, tenemos cambios en los contenidos, orientación y estructura de las instituciones donde se han desarrollado estas áreas de conocimiento como profesiones. Entre las instituciones en las que se imparten estas profesiones, destaca la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al ser prisionera en la enseñanza de éstas. De las escuelas y facultades de esta Universidad, nos centraremos en las Facultades de Filosofía y Letras y, de Ciencias Políticas y Sociales.

El antecedente inmediato de la hoy UNAM, es la Universidad Nacional (creada el 22 de septiembre de 1910). En sus inicios, estuvo constituida por las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Bellas Artes y de Altos Estudios. (Valadés, 1982: 562-563) Entre éstas, retomaremos a la Escuela Nacional de Altos Estudios, que fue creada el 18 de septiembre de 1910 y posteriormente se desmembró en un gran número de institutos, escuelas y facultades. En su Ley Constitutiva, se le señalaban tres objetivos:

"Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menores altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina,

de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos'; 'proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos' y 'formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales'." (México. UNAM, --- s.f.b: 12)

Iniciando esta escuela sus labores en 1911, dividieron sus actividades en tres secciones: a) Humanidades, en la que incluían a las lenguas vivas y clásicas, literatura, filosofía, pedagogía, psicología, ética, estética, filología e historia de las doctrinas filosóficas; b) Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y, c) Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas. (Ibidem)

Esta Escuela fue objeto de cambios onstantes como consecuencia de los cambios que se estaban presentando en nuestra sociedad mexicana, los cuales cronológicamente pueden mencionarse de la siguiente manera:

1920, nombrado José Vasconcelos rector de la ya establecida Universidad, concede una mayor importancia a la sección de Humanidades,

1921, pasando José Vasconcelos a la recién creada Secretaría de Educación Pública, designa a Antonio Caso rector de la Universidad y a Ezequiel E. Chávez como director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, quienes en 1922 transforman a esta Escuela en Facultad, constituyéndola en cinco secciones: Humanidades, Ciencias Exactas, Ciencias de la Geografía Social e Historia, Ciencias y Artes de la Educación y Ciencias Jurídicas.

1924, la Escuela se readecúa e integra por las Facultades de Graduados, de Filosofía y Letras y la Normal Superior.

1929, estando esta Facultad Integrada a la Universidad Nacional, al obtener ésta última su autonomía frente al Estado Mexicano, en la Facultad de Filosofía y Letras se reestructuraron las antiguas opciones profesionales y se crean las carreras de Filosofía, Letras, Ciencias Históricas (con especialidad en Historia o Antropología) y Ciencias (Exactas y Físicas).

1939, estando el Dr. Antonio Caso al frente de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la FFyL, separa la "ciencias" de las "humanidades", quedando en ésta última las carreras de Filosofía, Psicología (abierta hasta 1944), Letras, Historia y Antropología.

1945, a las carreras ya existentes, en la FFyL se integra la de Ciencias de la Educación. (13)

1955, la Facultad se integra por Colegios: Filosofía, Letras, -- Historia, Psicología, Bibliotecología y Archivonomía, Pedagogía y Geografía; Centros de Estudios: Latinoamericanos, Angloamericanos y Orientales y, una División de Estudios Superiores en las que se impartían los posgrados.

1973, el Colegio de Psicología se independiza creándose la Facultad de Psicología. (ibid.: 14-17)

Paralelo a este desarrollo de la FFyL, más reciente se encuentra la creación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales también en la UNAM. Creada en 1950, se inició con las si---

---  
 (13) En esta integración cabe destacar que para la obtención del grado de Maestro en Ciencias de la Educación, se requería haber aprobado algunos cursos de los grados de Maestro en Filosofía y Letras. (México. - UNAM, s.f.b: 16)

guientes licenciaturas: Ciencias Políticas, Ciencias Sociales -- (hoy Sociología), Periodismo (hoy Ciencias de la Comunicación), Ciencias Diplomáticas (hoy Relaciones Internacionales) y Ciencias Administrativas (hoy Administración Pública). (México, UNAM, s.f.a: 8)

Podríamos decir que al igual que en la Facultad de Filosofía y Letras, en esta Facultad se fueron realizando cambios en su orientación y estructura.

Tenemos así que, iniciando sus labores en julio de 1951 la Escuela contó con 152 alumnos inscritos, de los cuales tres pertenecían a la licenciatura en Sociología. El Lic. Ernesto Enríquez fue el primer director de la Escuela. Una ampliación en sus servicios se dio con la gestión del Dr. Pablo González Casanova de 1957 a 1965, periodo en el que se reestructuraron los planes de estudios, se crearon los Centros de Estudios Latinoamericanos y del Desarrollo, se iniciaron los Cursos de Invierno y Verano, se reestructuró el servicio social, se implantaron las prácticas de campo, se cambió el sistema escolar de anual a semestral y se difundieron y publicaron un considerable número de libros y artículos de revistas.

Con las siguientes administraciones fueron readecuándose los contenidos de los planes de estudio, reestructurándose las actividades de oficinas ya establecidas y creándose otras conforme las necesidades de diversificación y servicio se iban presentando.

En la administración del Lic. Enrique González Pedrero (1965-1970) se reelaboraron los planes de estudio vigentes, se reorganizaron los servicios de documentación, biblioteca y hemeroteca. La Escuela pasa a ser Facultad, al instituirse las maestrías en Ciencia Política, Sociología, Administración Pública y Relaciones Internacionales.

Con el Lic Víctor Flores Olea (1970-1975), destacan la creación de los Centros: de Estudios Políticos, de Investigaciones en Administración Pública, de Estudios de la Comunicación y de Relaciones Internacionales, así como el Sistema de Universidad Abierta. (Ibid.: 9-12)

Y con la administración de Julio del Río, además de cambios y reformas, cabe destacar la creación de las opciones vocacionales - en la licenciatura en Sociología: rural, médica, urbana, del trabajo asalariado, de América Latina, de la educación y de la cultura, las cuales se crean, cierran y reabren conforme la demanda.

Otras instituciones en las que también se imparten estas licenciaturas y posgrados en el Distrito Federal, son El Colegio de México, la Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma Metropolitana y la Escuela Nacional de Antropología e Historia, entre las más importantes. (Anexo 2)

Este crecimiento estuvo centrado en el Distrito Federal. Su desarrollo en provincia es más reciente, considerando que hasta -- 1965 sólo en la UNAM y diez universidades de provincia se impartían profesiones a nivel de licenciatura afines a las ciencias - sociales y humanidades. (Márquez Fuentes, 1979: 29)

Para 1977, en provincia, en catorce universidades se ofrecían -- una o varias licenciaturas en ciencias sociales y en trece universidades se ofrecían licenciaturas en humanidades. (Ibid.: 32)

Para 1984, la diversificación de estas profesiones en los estados de la república era casi total, considerando que al menos -- una opción profesional del área sociohumanística se ofrecía en cada estado, a excepción de Quintana Roo y Tabasco. (Anexo 2)

Para este año a nivel nacional se contaron 100 084 estudiantes -

de ciencias sociales y humanidades, desglosados en las siguientes profesiones:

Antropología y Arqueología	3 892
Ciencias de la Comunicación	14 923
Ciencias políticas	304
Administración pública y Ciencia política	3 088
Ciencias sociales	11 448
Economía	19 515
Estudios latinoamericanos	335
Geografía	2 233
Psicología	26 127
Filosofía	2 017
Historia	2 351
Ciencias de la educación	13 595
Administración educativa	140
Administración y Planeación educativa	116

Fuente: Anuario estadístico de la ANUIES, 1984. pp. 334-342

La cifra total de alumnos de licenciatura en todo el país para 1984, según esta fuente, es de 939 513, por lo que los estudiantes del área sociohumanística representarían el 10.65%, porcentaje considerable tomando en cuenta la importancia que estas áreas tienen para el conocimiento y transformación de la problemática social de nuestro país. Sin embargo, este porcentaje disminuye al considerar el número de egresados para 1983, que fue de 12 772, (Ibidem), esto es, existe un gran desfase entre el número de estudiantes que ingresa y está estudiando y el número de estudiantes que egresa finalmente. Este desfase podría explicarse al través de la problemática social que repercute en las instituciones de escolarización superior, generando un "embudo" en el que sólo una minoría egresa, como se manifiesta en térmi--

nos cuantitativos con la cifra antes citada. Problemática social que como dijimos anteriormente, es reforzada por políticas estatales dominantes que priorizan recursos hacia profesiones ligadas a la industria, servicios y administración. Otro factor que incide en este desfase de profesiones de las ciencias sociales y humanidades, se debe a concepciones también dominantes sobre la función social de las ciencias y su profesionalización en una sociedad "subdesarrollada", priorizando a las ciencias naturales al considerarlas estrechamente vinculadas con los sectores productivos del país y por ende reforzadoras e impulsoras del desarrollo social.

En igual caso tenemos a los posgrados, que si bien en cifras son reducidas en su totalidad, para el caso de las ciencias sociales y humanidades, tenemos a 3 534<sup>(14)</sup> estudiantes en instituciones de diez estados de la república (Anexo 3) y que representan al 10.46% del total de los posgrados en el país.

Dentro de este proceso de desarrollo y crecimiento de profesiones en ciencias sociales y humanidades, podemos ubicar el crecimiento de profesiones y cursos ligados o especializados en lo educativo y escolar. Crecimiento que tiene entre sus fundamentos a la atención preponderante de lo escolar como exclusivo proceso educativo, creándose entonces programas, licenciaturas y posgrados sobre: docencia, docencia para la educación superior, educación especial, tecnología educativa y psicología educativa (Anexos 4 y 5), muchos de los cuales están enfocados a formar --

(14) Desglosada la cifra de 3 534 estudiantes de posgrado, tenemos a 838 en Educación, 147 en Filosofía, 170 en Historia, 129 en Antropología, 258 en Ciencias de la Comunicación, 96 en Ciencias Política y Administración Pública, 461 en Ciencias Sociales, 131 en Estudios latinoamericanos, 223 en Economía y 962 en Psicología. (México. ANUIES, 1985: 579-625)

"recursos humanos" para el mejoramiento de la "educación", basándose en la idea de que la "baja calidad" del proceso de escolaridad, tiene como causante principal el "factor humano", esto es, tiene como causa principal a la deficiente preparación de sus -- maestros.

Otro fundamento del crecimiento de estas profesiones especializadas en lo escolar, han sido las necesidades que el Estado mexicano ha tenido para llevar al cabo sus políticas escolares. Surgen entonces programas de formación en planeación, administración y evaluación educativas. (Ibid.)

Y un último fundamento lo tenemos con el impulso mismo que algunas posiciones teórico-metodológicas dominantes de las ciencias sociales han tenido para profundizar y especializarse en determinados aspectos de un objeto de conocimiento concreto, en este caso la educación. Surgen entonces programas de formación de investigadores en educación, ciencias de la educación, investigación educativa.

En el nivel superior de la escolaridad, tenemos en 1972 los primeros programas de formación de profesores bajo los auspicios de la ANUIES, los cuales tuvieron como temática principal a la didáctica y tecnología educativa.

En cuanto a licenciaturas y posgrados en "ciencias de la educación" y otras temáticas, en 1955 fue creada la primera especialización que fue la maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Para 1984 encontramos opciones profesionales sobre esta temática en dieciocho estados de la república a nivel licenciatura: Aguascalientes, Baja California Norte, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Jalisco, Estado de México,

Morelos, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Tamaulipas y Veracruz, impartidos por universidades públicas, estatales y privadas. (Anexo 4). Los títulos de las licenciaturas se refieren a Ciencias de la educación, Pedagogía y en menor medida a administración educativa, psicología educativa y docencia universitaria. (Ibidem)

A nivel de posgrados, para el mismo año encontramos opciones profesionales en trece estados: Aguascalientes, Coahuila, Distrito Federal, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Puebla, Oaxaca, Querétaro, Sinaloa y Yucatán. (Anexo 5) Los títulos de los posgrados se refieren a la Enseñanza para la educación superior, Ciencias de la educación, Docencia, Pedagogía, Psicología educativa, Investigación educativa, etc. (Anexo 5)

Considerando las cifras anteriormente anotadas, tenemos que a nivel de licenciatura, las opciones en "educación", representaban el 12.64% del total de profesiones en el área sociohumanística, aumentando este porcentaje en el nivel de posgrado a 23.71%, aumento cuya explicación podemos encontrar en los fundamentos antes mencionados.

Tomando en consideración los datos anteriormente señalados sobre el desarrollo de las profesiones en ciencias sociales, humanidades y de "la educación" en México, podremos ver que su desarrollo es mínimo si lo comparamos con las problemáticas social, educativa y escolar que tienen como objeto de estudio. Cabe aquí aclarar que no concebimos a las universidades como los únicos espacios de formación en estas áreas de conocimiento y los únicos espacios donde se abordan y analizan problemáticas sociales y educativas, pero lo que sí podemos decir es que se ha convertido en uno de los principales espacios de formación, discusión y crítica de donde pueden salir propuestas de transformación a estas problemáticas. Por lo que pensamos que si bien hasta el mo-

mento su contribución ha sido poca, si existe un potencial latente que se gesta en estas instituciones, ya sea para el estudio, análisis, aplicación o transformación de estas temáticas que nos ocupan.

Un segundo aspecto que consideramos sobre la escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país, es que en estas instituciones se realizan y difunden investigaciones sobre la problemática escolar.

Partiendo de un nivel general, en relación a este subapartado, - caben destacar las ideologías existentes en torno a la vinculación que entre la sociedad mexicana, el desarrollo científico -- del país y las instituciones de escolarización superior debe -- existir. A éstas últimas, cúspide del sistema escolar, se le -- asignan funciones trascendentales como crear y fomentar el desarrollo científico del país, para el progreso e independencia nacionales, como podemos ejemplificar en la siguiente cita para la UNAM:

"La Universidad Nacional es una de las más valiosas instituciones de México. Su naturaleza lo ha llevado a jugar un papel trascendente en el desarrollo del país en la medida que cumple con sus fines sustantivos de prestar educación superior, de realizar investigaciones y de difundir los beneficios de la cultura, o más ampliamente, extender los resultados del trabajo universitario; coadyuva en la expansión, superación y consolidación del sistema educativo a nivel superior a la vez que participa en la crítica decisiva de la sociedad mexicana." (Soberón, 1980: 9)

Bajo estas concepciones se pretende que en las instituciones de escolarización superior, por excelencia, se formen científicos -- que investiguen y difundan conocimientos también científicos. -- Sin embargo, la participación de estas instituciones dentro del total de producción científica del país, sigue siendo baja tomando

do en consideración una caracterización hecha por el CONACYT en 1982 sobre los "Principales Centros de Investigación del País", en la que cuantificamos 54 instituciones, de las cuales 31 eran institutos, centros, colegios, comisiones, laboratorios ligados a Secretarías de Estado, Asociaciones civiles e industrias para-estatales. De las instituciones ligadas a instituciones de escolarización superior, 17 pertenecían a Centros o Institutos de la UNAM y seis a otras instituciones como el IPN y universidades de provincia. (Mórquez, 1982: 41-43)

Aunado a este reducido número de participación de estas instituciones dentro del total nacional, nos encontramos con la concentración regional en el área metropolitana de la Ciudad de México e institucional en la UNAM e IPN:

"La investigación que se realiza dentro de los centros de educación superior, se debe fundamentalmente a las Instituciones nacionales, UNAM e IPN, ya que éstas absorben el 67.8% del personal de investigación (en equivalencia a tiempo completo) que labora en los centros mencionados. El IPN es la segunda institución educativa más importante en este rubro, ya que cuenta con el 14.8% del personal mencionado. En cuanto a los ITR's, ITA's e ITP's, la investigación científica es -- inexistente. En total el D.F. absorbe el 79.3% de los investigadores." (México. SEP, 1978: 76-78)

Este nivel de concentración se ha pretendido desmembrar al través del fomento de investigaciones en instituciones de escolarización superior en provincia, como se señaló en el "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos para el periodo 1981---82" (15) y en el "Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica 1981-1991".

- (15) En este Plan se definieron los tres objetivos siguientes en relación a la investigación: a) Fortalecimiento de la investigación humanística, científica y tecnológica en sus modalidades básica y aplicada; b) La extensión a todas las regiones del país de las actividades y los frutos de la investigación y, c) La vinculación entre la investigación y la docencia y la contribución a una solución más amplia y efectiva de los problemas sociales, científicos y tecnológicos del país." (México. UABJO, 1981: 19)

Para las universidades, se señala que en 1982, en todas se estaba realizando al menos un proyecto de investigación; que se aplicaba un promedio del 8% del presupuesto para esta actividad y -- que en 25 de ellas existían mecanismos de coordinación interinstitucional con Secretarías de Estado. Se mencionó también la -- creación de 52 centros de investigación en estas instituciones. (México. SEP, 1982b: 134)

Para las instituciones de escolarización tecnológica superior, - empiezan a gestarse proyectos y programas de investigación, que a diferencia de los realizados en las universidades, pretenden - vincularse más estrechamente con las necesidades del aparato productivo y de servicios. Los proyectos de investigación se realizan fundamentalmente en los Centros de Graduados de los ITR's, - en el CIIDET y en el CINVESTAV:

"La investigación que desarrollan los institutos tecnológicos en provincia versa sobre las áreas señaladas como prioritarias en el Programa de -- Ciencia y Tecnología para México 1978-82 en sus zonas de influencia. El mismo criterio rige para las investigaciones que realizan los dos centros interdisciplinarios de investigación para - el desarrollo integral de la comunidad rural --- (CIIDIE) del IPN ubicados en Vicente Guerrero, - Dgo. y Jiquilpan, Mich. A este esfuerzo se suman el Centro de Productos Bióticos de Yautepec, Mor., el Centro Interdisciplinario de Ciencias - del Mar en la Paz, Baja California, ambos del -- IPN, así como las unidades de Mérida, Irapuato y Saltillo del CINVESTAV y los programas de apoyo a las universidades estatales.

Generar y adaptar tecnologías que contribuyan al desarrollo del sector productivo de bienes y servicios tanto a nivel regional como nacional.

Pese a que aún resulta escasa, la investigación ha contribuido a solucionar problemas urgentes - del país, tales como los planteados por el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), el sector salud, el sector energético y otros." (México. SEP. -- 1982b, 128)

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la investigación no ha dado muchos frutos:

"los obstáculos a que se ha enfrentado el sistema nacional de ciencia y tecnología se localizan principalmente en la organización misma del sistema y en su deficiente articulación con el aparato productivo; en la escasez relativa de recursos humanos capacitados para la investigación y el desarrollo experimental; en la falta de una oportuna canalización de los recursos para la investigación y de la infraestructura para proporcionar información oportuna y al día que facilite la investigación y la toma de decisiones en lo referente a la selección de tecnología de dificultad para la adquisición y mantenimiento de equipo científico; en la calidad de equipos y materiales nacionales y la falta de disponibilidad de los importados y en la continuidad de los servicios; y por último, en la ausencia de mecanismos efectivos de cooperación internacional. Por otra parte, y de especial importancia dentro de los obstáculos que han inhibido el desarrollo del sistema tecnológico, está la transferencia, asimilación y adaptación de la tecnología." --- (Márquez, 1982, p. 53-54)

Estos problemas se agudizan en países dependientes como el nuestro en el que 1) los recursos para el desarrollo científico son cada vez menores, 2) se propugna porque la "cientificidad" contribuya a los procesos de nacionalización e independencia económicas y 3) contradictoriamente el desarrollo científico del país no ha sido tomado en cuenta en las acciones estatales y de grupo por económicos y políticos hegemónicos en México.

Bajo estas concepciones se pretende que las Instituciones de escolarización superior por excelencia formen, investiguen y difundan conocimientos "científicos" para el progreso social. Concepción que se refuerza en países dependientes como el nuestro en el que el desarrollo científico se concibe como panacea a una serie de problemas que se han convertido en ancestrales.

Dentro de esta concepción que fomenta lo tecnológico, la investigación en ciencias sociales no es incentivada de igual manera. - Razones para esta situación las encontramos en: 1) concepciones dominantes sobre lo que es "científico" y no lo es, 2) el desarrollo reciente de estas disciplinas en nuestra sociedad de --- acuerdo a estas concepciones y 3) factores políticos e ideológicos que en una sociedad capitalista y dependiente como la nuestra impiden su desarrollo pleno.

Sin embargo, una problemática social cada vez más creciente y -- compleja, necesidades de grupos políticos y sociales de conocer, legitimar y flexionar sobre estas problemáticas, así como el desarrollo propio de las ciencias sociales en México y otros países, han incentivado el desarrollo de investigaciones desde una perspectiva social.

Es así como el primer antecedente de desarrollo de la investigación en ciencias sociales en México, de una manera institucional, lo encontramos en 1930 con la fundación del Instituto de Investigaciones Sociales en la UNAM, cuyo principal impulsor fue el entonces rector Ignacio García Tellez. Se le definió entonces como objetivo principal el "estudio científico de los problemas y asuntos sociales referentes de manera especial a México." (Ar--guedas y Loyo, 1979, p. 7)

La importancia de su fundación se inscribe en el inicio de un re conocimiento social de la necesidad de conocimientos e interpretaciones, que pudieran, de una manera legitimada como científica, plantear soluciones a los "grandes problemas nacionales". Reconocimiento social que se circunscriba a un grupo de intelectuales y no a toda la sociedad y, que tenía como base los acontecimientos políticos de la Revolución de 1910 y la introducción de la teoría positivista en la vida nacional. (Ibidem p. 7)

Los nombres de algunos intelectuales que inicialmente colaboraron en éste, fueron Alfonso Caso, Narciso Bassols, Vicente Lombardo Toledano, Luis Chico Goerne.

Una década más tarde se creó otro centro importante de investigación social: El Colegio de México, cuyo antecedente fue la Casa de España, creada en 1938. Estos dos centros fueron los dos principales dentro de la investigación social hasta tiempos recientes.

En sus inicios la investigación social en México se desarrolló predominantemente al través de la disciplina antropológica, dada la problemática más inmediata en la década de los treinta: la cuestión indígena. Cambios sociales transformaban a la sociedad mexicana y se iniciaron los estudios empíricos sobre procesos de urbanización, industrialización, estructura económica, estructura del empleo, clases sociales, el lenguaje, folklore, familia, escolaridad, religión (ibid. p. 10), sobreviniendo el desarrollo de la pedagogía, sociología, psicología y fundamentalmente de la economía y demografía.

Para tiempos recientes, algunos datos nos indican que en 1982 -- existían 249 centros de investigación social y alrededor de 2500 investigadores<sup>(16)</sup>, lo que representa un porcentaje muy bajo comparándolo con otras áreas científicas. (Márquez, 1982, p. 351) Porcentaje bajo que podría explicarse al través de la poca promoción que institucionalmente se ha hecho de ella, debido a las -- concepciones dominantes sobre los criterios de científicidad, como tenemos de ejemplo en la siguiente cita:

(16) En esta estimación no se incluyen la investigación en educación y demografía.

"Aún cuando el número de centros (249) e investigadores (alrededor de 2500) de ciencias sociales en México es considerable y a pesar del auge en los últimos años de algunas especialidades --principalmente la economía y la administración-- la calidad teórica y analítica de la investigación es baja. Existe además una gran dearticulación entre los organismos encargados de atender los problemas sociales del país y -- las instituciones de investigación.

La mayor parte de la investigación, que abarca los estudios de planeación y administración, es de carácter empírico y se orienta casi exclusivamente a la descripción de los fenómenos y a la especulación teórica. Es en la investigación de este tipo donde se observan los problemas más importantes de adecuación, orientación y calidad analítica.

La división de enfoques ha creado una preocupación exagerada por la especulación, el desorden y descuido en el análisis empírico y así, la selección de temas por investigar ha seguido un curso errático. La abundancia de esfuerzos dedicados a cuestiones generales del proceso social ha significado la desatención del estudio de los fenómenos de menor alcance pero más urgentes y útiles, y donde la investigación podría lograr cierto nivel de excelencia y originalidad. Así, gran número de temas importantes ha sido poco investigado, mientras que otros -- han recibido atención desproporcionada." (Ibid. 351-352)

Estas concepciones se manifiestan fundamentalmente en el financiamiento de proyectos. Datos del CONACYT nos indican que de un total de 799 proyectos financiados, 84 corresponden a proyectos en ciencias sociales, <sup>(17)</sup> lo que en términos relativos representa un 10.51% (Ibid.: 415-482). De este porcentaje el 45.24% --

(17) Ha incluido proyectos que CONACYT delimitó como de ciencias sociales, demografía y "educación".

corresponde a instituciones de escolarización superior --- (UNAM, IIS, CEUTES, FCPyS, FP; IPN; CINVESTAV; UPIICSA; UACHis; COLMEX; UdeG; INAH; UIA; CIDE) (Ibid.: 467-475) <sup>(18)</sup>

Concluiríamos entonces que de la investigación realizada a nivel nacional en ciencias sociales fomentada por el CONACYT, casi la mitad es desarrollada en instituciones de escolarización superior. Sin embargo, este no es un porcentaje total, ya que independientemente de este porcentaje de financiamiento "oficial", - las propias universidades asignan cantidades aunque sea pequeñas para algunos proyectos de investigación social.

Un registro realizado por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOSO) y el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) - de la UNAM, sobre investigaciones sociales en proceso en 1981, - cuantificó 804 investigaciones, de las cuales 674 (83.83%) se -- realizaban en instituciones de escolarización superior. (México. COMECOSO-UNAM, 1982: 131-138) <sup>(19)</sup>

Estos datos aunque tampoco representan la totalidad absoluta de las investigaciones que se realizan desde una perspectiva científico-social, nos pueden aportar aproximaciones sobre ella. En -

- --
- (18) UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México; IIS: Instituto de Investigaciones Sociales; CEUTES: Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud; FCPyS: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; FP: Facultad de Psicología; IPN: Instituto Politécnico Nacional; --- CINVESTAV: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados; UPIICSA: -- Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas; UACHis: Universidad Autónoma de Chihuahua; --- COLMEX: El Colegio de México; UdeG: Universidad de Guadalajara; INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia; UIA: Universidad Iberoamericana y CIDE: Centro de Investigaciones y Docencia Económica.
- (19) Realicé un cuadro en el que se desglosan las instituciones que se cuantificaron en este censo, así como el número de proyectos que cada una realizaba. (Anexo 6)

este sentido podemos concluir en cuanto a este punto, que las -- universidades fundamentalmente <sup>(20)</sup>, están realizando esfuerzos -- por aportar conocimientos de la problemática social, dentro de -- los cuales se han realizado investigaciones sobre la escolaridad y la educación, constituyendo el 11.87% (Ibid.: 11-99) del total de las investigaciones en ciencias sociales porcentaje significativo si tomamos en cuenta la diversidad temática que estas investigaciones abordaban. (Ibid.: 101-128)

En relación a la escolaridad en el nivel superior como objeto de conocimiento y acción, nos referimos a cómo la problemática que se presenta en este espacio escolar, demanda investigaciones que se diversifican en: conocimientos, reflexiones, aportes, líneas de desarrollo, definición de políticas, los cuales son desarrollados en oficinas de evaluación y planeación académicas; centros de didáctica; departamentos o áreas de "investigación educativa"; coordinaciones de apoyo a la docencia; así como también -- en escuelas y facultades donde se tienen licenciaturas o posgrados en ciencias sociales y/o de la "educación" de las universidades e instituciones de escolarización superior, así como también en instituciones extra-universitarias.

A partir de la década de los cuarentas, se acrecentaron más rápidamente en comparación con otros niveles escolares, como se ha mencionado en el apartado 1.2. de este mismo capítulo. Dijimos

-- -- -- -- --  
 (20) Entre otras tesis de licenciatura que han estudiado temas relacionados a las ciencias sociales en México, encontramos a: Sadia Isabel de la Rosa C. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y la Enseñanza de la Investigación. "Tesis Lic. en Soc." México, UNAM (FCPyS), 1982, pp. 195; Raúl de la Garza B. La Enseñanza y Desarrollo del Estudio de la Sociología en México (El caso de la FCPyS). "Tesis Lic. en Soc." -- México, UNAM (FCPyS), 1984, pp. 353 y Carlota Guzmán G. Los Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México. "Tesis de Lic. en Soc." México, UNAM, (FCPyS), 1986, pp. 192.

además que este crecimiento se desarrolló con una serie de problemas que podríamos caracterizar como generales y, particulares en la medida que cada nivel escolar desarrolló problemas propios.

Entre los problemas generales encontramos la deserción, ausentismo y reprobación escolares; "baja calidad" académica de profesores; anacronismo en planes y programas de estudio, restricciones presupuestarias, etc.

Entre los problemas particulares para el nivel de escolarización superior, encontramos: un crecimiento en la demanda de escolarización que sin embargo no deja de ser elitista en su atención; - una concentración de las ofertas en las licenciaturas en ciudades como la de México, Guadalajara y Monterrey y en instituciones como la UNAM e IPN, que contrasta con la existencia de universidades estatales como las de Hidalgo, Campeche, Chiapas, Baja California Sur, Quintana Roo, Tlaxcala, agudizándose la concentración en los posgrados; otra concentración estudiantil en licenciaturas tradicionales produciendo egresados sin alternativas de empleo<sup>(21)</sup>; apertura de opciones profesionales en instituciones de provincia sin contar con los docentes, planes y programas de estudio, bibliografía, etc., para basar su desarrollo; -- inadecuación de los contenidos curriculares con las necesidades regionales y nacionales de la heterogeneidad social que integra nuestro México y esporádicamente, la emergencia de movilizaciones sindicales, magisteriales, burocráticas, estudiantiles a escala nacional y, el fortalecimiento de universidades/pueblo como las de Guerrero, Sinaloa y Puebla. (Último problema que es más problema para el Estado mexicano).

-----  
 (21) Aunque este problema no es producto de la escolaridad en sí, sino de la estructura económica en la que está inserto, lo incluimos por obviamente estar interrelacionado.

Contextualizadas estas problemáticas en proyectos de modernización y crítica sociales, el Estado mexicano requiere de estudios que fundamenten por un lado sus políticas para enfrentar los problemas políticos de las universidades a escala institucional y nacional, a la vez que requiere de estudios que transformen en eficiente, moderno y adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje que en ellas se imparte, de tal manera que se legitime su rectoría, a pesar de la supuesta autonomía universitaria.

Así también, grupos independientes al Estado mexicano impulsan alternativas a estos problemas, con distintos enfoques u orientaciones. Grupos empresariales y religiosos buscando una mayor adecuación de sus necesidades con el tipo de formación que las universidades pueden ofrecer, instauran o hacen suyos programas de investigación. Otros grupos son los sectores de izquierda, que buscan alternativas acordes a las necesidades de grupos de intelectuales, estudiantes, partidos políticos, organizaciones de colonos, campesinos, indígenas, obreros desde una perspectiva crítica a las anteriormente mencionadas.

Entonces, fomentados por diversos enfoques políticos: de grupos empresariales, financieros, religiosos, político-partidistas, científicos, burocrático-políticos y por diversas perspectivas: modernizante, racionalizadora, eficientista, productivista y desarrollista, con sus respectivas propuestas alternativas críticas, se han fomentado estudios e investigaciones sobre la problemática escolar en y del nivel superior.

#### 1.5. Desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México

En este último apartado se desarrollará un último proceso que consideramos también confluyó en la emergencia y desarrollo de investigaciones sobre la escolaridad en México. Consideramos

que las ciencias sociales y su desarrollo han incidido en la conformación de estas investigaciones, en la medida de que el Estado mexicano, científicos sociales, partidos políticos, grupos religiosos, han adoptado algunas posiciones teórico-metodológicas en ciencias sociales, para fundamental, conocer, investigar, justificar, criticar y transformar distintos proyectos escolares y legitimar el uso político y social que de ellas se hace.

Además en el proceso de desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México, se conjugaron condiciones históricas, políticas, económicas y sociales, que les imprimen un carácter particular. Las consideramos entonces, como un producto histórico social en el que en su interior se debaten posiciones teórico-políticas que dependiendo de la conformación histórica y coyuntural se impulsan como dominantes.

El desarrollo de las ciencias sociales en México está circunscrito en el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina - en sus inicios. A su vez, ambos están ligados al proceso de emergencia y consolidación de algunas posiciones teórico-metodológicas que históricamente se habían implantado como dominantes en Europa.

La ubicación histórica de este proceso, podemos remontarlo al último cuarto del siglo XIX, en el que el positivismo se introdujo en América Latina. Con esta introducción las investigaciones y estudios desarrollados en América Latina, empiezan a caracterizarse como "científicos", deshechando y descalificando a los ya existentes.

Denominados estos últimos como "estudios sociales", se referían a interpretaciones filosóficas, obras de literatos preocupados por la cuestión latinoamericana. Exponentes de este movimiento son Echeverría, Albertí y Sarmiento en Argentina; Latoría en ---

Chile; E. Saco y Martí en Cuba; Arozamena en Panamá y Bolívar en Bolivia. Para México tenemos a los siguientes autores: Lorenzo de Zavala, Mariano Otero, Guillermo Prieto, José Ma. Luis Mora, Ignacio Vallarta. (Meyer y Camacho, 1979: 67) (22)

Para explicarnos este paso de los estudios ya existentes a los emergentes y por consolidarse en Europa y América Latina, en este capítulo inicialmente haremos mención de algunos elementos de la conformación de las ciencias sociales en Europa. En un segundo momento enfocaremos la exposición a su introducción en América Latina, para finalmente mencionar la parte específica de México.

Los antecedentes más representativos que sirvieron como fundamento para el desarrollo de otros conocimientos, los tenemos con -- las ancestrales culturas, entre las cuales la más importante para el mundo occidental es la griega, cuyo desarrollo científico se expresó en conocimientos sobre matemáticas, física, filosofía, política y otras instancias de la sociedad.

Durante el desenvolvimiento de las distintas sociedades, en las distintas épocas históricas antecesoras al capitalismo, los conocimientos científicos se iban produciendo aisladamente y tenían más bien un carácter "especulativo". Grandes "genios" y cientí-

(22) "Estos pioneros, como dice Costa Pinto, 'estudiaron los problemas sociales con los instrumentos conceptuales y el esquema metodológico que la ciencia de su tiempo y la sociedad de sus países les proporcionaba como medio y fin de sus estudios. Si se considera el grado de desarrollo social y metodológico de la época en que pensaron y escribieron estos pioneros, no es posible asumir ninguna otra actitud ante su legado que no sea la de reconocimiento del tremendo esfuerzo que realizaron -- para pensar de modo serio y sistemático sobre los problemas de sus países en el tiempo que les tocó vivir. Aunque en su mayoría fuesen filósofos... la verdad es que, como ya lo señaló un observador, la mejor filosofía de América Latina fue siempre la filosofía social.'" (Costa Pinto, L., 1968: 114 en Murga y Bolls, 1979: 10) (Subrayado del autor citado)

ficos crearon obras y teorías sobre astronomía, física, química, política, filosofía. Otros tipos de explicación se vinculaban con la interpretación bíblica de la vida.

El desarrollo de la revolución industrial en el siglo XVI trajo consigo un rápido desarrollo de la división social del trabajo, con un consiguiente desarrollo de la división técnica del trabajo y de las fuerzas productivas. Es con el advenimiento del capitalismo como sistema de producción, que los conocimientos hasta entonces existentes fueron retomados, superados, sistematizados y desarrollados conforme a las necesidades del nuevo sistema social. A partir de este momento, el papel de los conocimientos científicos se explicitó como de apoyo al desarrollo social. Se da una estrecha vinculación entre el desarrollo de las ciencias y las necesidades sociales. Esta primera vinculación se manifestó en el desarrollo de los conocimientos de la vida natural y de las necesidades de producción de las incipientes naciones capitalistas en expansión.

Es así como podríamos decir que existían condiciones teóricas, - sociales, políticas, filosóficas, metodológicas, económicas que permitieron el desarrollo y creación de conocimientos del mundo natural.

En un proceso dialéctico de contribución al desarrollo del conocimiento de la vida natural y de la contribución de este conocimiento a las necesidades imperantes de esa época histórica, se fue consolidando un método de investigación y conocimiento, que permitió abordar los fenómenos naturales. Esta revolución científica se vió apoyada con el método que inicialmente fue desarrollado por Galileo Galilei, implantando a la observación, experimentación y verificación como procesos dominantes del proceso de conocimiento científico del mundo natural.

El desarrollo histórico de las sociedades trajo consigo la emergencia de las ciencias sociales, como una instancia separada de las ciencias naturales. La manifestación de esta emergencia se puede caracterizar principalmente a raíz de tres condiciones: -- a) la emergencia de "lo social" como objeto de estudio, b) la -- existencia de teorías y reflexiones que ya abordaban esta temática y anteriormente se circunscribían en el terreno de la filosofía y c) la existencia de métodos de investigación en las ciencias naturales que estaban legitimados como los métodos de todo proceso de conocimiento científico.

A continuación intentaremos desarrollar cada una de estas condiciones:

- a) Condiciones sociales. Los cambios que sobrevinieron a las sociedades europeas, producto de la revolución industrial, no se circunscribían sólo al ámbito económico, sino también al social, científico, cultural, escolar, etc. En este sentido, se dieron condiciones sociales nuevas que demandaban conocimientos que justificaron e hicieron posible avanzar a la clase hegemónica en ascenso y que dieron cuenta de la forma en que ésta y la clase obrera podían relacionarse "armónicamente", enfocándose en aspectos básicos como la salud, vivienda, alimentación, escolaridad, capacitación, pretendiendo un ascenso social en la población.

Una segunda condición social que influyó en el desarrollo de las ciencias sociales fue la reconfiguración de las relaciones de dependencia que tenían países latinoamericanos, africanos, asiáticos, principalmente con algunos países europeos. Condición que para las ciencias sociales se tradujo en la necesidad de dar elementos para legitimar estos lazos de dependencia y de construir teorías que explicaran y permitieran conocer las diferencias culturales que se presentaban entre los -

"colonizadores y colonizados". Scarduelli resume estas dos - condiciones, que se plasman en la emergencia de la sociología y antropología.

"pero lo que revela, más que cualquier otra consideración, la relación de recíproca dependencia de las disciplinas /sociología y antropología/ es su común origen histórico: sociología y antropología nacen hacia la mitad del siglo XIX en un mismo -- contexto económico-político (el desarrollo de la revolución industrial, la expansión del capitalismo, el reparto del mundo entre las grandes potencias), en una cultura presidida por el positivismo y el evolucionismo.

Es la exigencia de estudiar (y dominar) la organización social, cada vez más compleja y caótica, -- de los nuevos Estados industriales lo que estimula el desarrollo de los estudios sociológicos, -- mientras que es el remordimiento por la brutal -- destrucción de las culturas primitivas operada -- por las potencias coloniales en América, en África y en Oceanía, lo que impulsa a los antropólogos a salvar su recuerdo." (Scarduelli, 1977:10)

Estas condiciones socioeconómicas y políticas que impulsaron el desarrollo de las ciencias sociales, conllevaron el desarrollo de distintas posiciones teóricas que se fueron conformando en el interior de estas ciencias, propugnando por intereses, valores e interpretaciones en ocasiones opuestas, emergiendo así el positivismo, empirismo, funcionalismo, estructuralismo y marxismo como grandes corrientes de interpretación de los procesos sociales.

- b) Condiciones teóricas. Las ciencias sociales se integraron entre otros, de conocimientos ya existentes sobre la sociedad - que con anterioridad estaban inmersos en el discurso filosófico, político e histórico. La tradición de estos discursos tiene sus orígenes con los griegos, cuyos máximos exponentes son Sócrates (469-399), Platón (428-348) y Aristóteles (384-322).

Esta tradición fue desarrollándose y diversificándose, para fines del siglo XV con Maquiavelo (1469-1527), Bodino (1530--1596), Bacon (1561-1626), Galileo (1564-1642), Hobbes (1558--1679), Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727), Leibniz (1646-1716), Kant (1724-1804), Hegel (1770--1831) y John Stuart Mill (1806-1873).

Fueron el positivismo y evolucionismo quienes inicialmente se impusieron como posiciones teóricas dominantes en las incipientes ciencias sociales: la sociología y antropología. Como ya se ha mencionado en el apartado 1.1. estas nuevas interpretaciones representaron un avance frente a las interpretaciones religiosas que hasta entonces eran dominantes para explicar el origen del hombre y su desarrollo histórico.

Fue Augusto Comte, quien impulsó a la Sociología como una ciencia específica separada de la filosofía, con una metodología "válida" científicamente y con un objeto de estudio propio. En las bases filosóficas que sustentaban el tratamiento comtiano de lo social, se concebía a la sociedad como una estructura eterna y continua, en la cual se daban cambios que eran producto de la evolución de la misma siguiendo los postulados de Charles Darwin.

- c) Condiciones metodológicas. Identificando el tratamiento del objeto de estudio de las ciencias naturales con el objeto de estudio de lo social, las tendencias teóricas dominantes adoptaron métodos de análisis dominantes de la época: observación, experimentación y comprobación como las formas de llegar a conocer lo social, imponiéndolos como los criterios de producción de conocimientos para toda ciencia social. Estas condiciones actuales tuvieron como antecedente a condiciones metodológicas que se debatieron entre la existencia de posiciones que se enfrentaban entre el racionalismo y empirismo,

inductivismo, deductivismo. Desde el punto de vista metodológico se consideran como fundadores de la ciencia moderna a -- Francis Bacon, Galileo Galilei (1564-1642), Issac Newton (1642-1727), René Descartes, G.W. Leibniz y John Stuart Mill (1806-1873), cuyos avances permitieron inicialmente el desarrollo de la metodología en las ciencias sociales.

Fue Galileo Galilei el que se considera el padre de la "ciencia moderna". A él se deben dos tendencias: la introducción de las matemáticas al proceso de investigación y conocimiento, definiendo como "científico" el proceso de investigación basado en la cuantificación de las características de los objetos de estudio: -- "puede ser objeto de la verdadera ciencia todo lo que es susceptible de medición: la longitud, la superficie, el volumen, la velocidad, el tiempo, etc., etc., o sea, las llamadas propiedades primarias de la materia." (URSS, A. de C. la URSS y Cuba A. de C. de Cuba, 1981: 74) La otra tendencia fue la unificación de las investigaciones teóricas con las experimentales. La experimentación como proceso de conocimiento científico pasó a validarse como el proceso de investigación. Esta consistía en el planteamiento de un modelo ideal que permitiera conocer las características esenciales del objeto mediante la repetición del experimento para así obtener el promedio de las magnitudes medidas e introducir correcciones en las perturbaciones que fueran presentándose. Con base en estos promedios se formulaban hipótesis matemáticas de las que se deducen consecuencias mediante razonamientos lógicos, para finalmente comprobarlas y confirmarlas o disprobarlas. (Ibid.: 74-75) Complemento de esta actividad metodológica se plantea lo teórico como elemento analítico y explicativo de los resultados del experimento.

Caracterizado como método deductivo, junto con otros de corte inductivo y racionalista, diversos autores fundaron metodologías dominantes de las ciencias naturales, que legitimadas como las

metodologías, fueron adoptadas también por las incipientes ciencias sociales impulsando también como criterios de cientificidad a la rigurosidad metodológica, objetividad en términos de neutralidad valorativa y control del proceso de conocimiento.

Bajo estas condiciones -sociales, teóricas y metodológicas- en mayor medida los conocimientos se fueron convirtiendo en disciplinas, en la medida que fueron consolidándose, diferenciándose y especializándose en la complejidad de procesos que las ciencias sociales atienden.

El tratamiento de los procesos sociales se fue escindiendo en -- una serie de ciencias producto de la complejización de las relaciones sociales, el cual fue adoptado por las corrientes dominantes de tal manera que se fueron escindiendo en disciplinas como economía, sociología, antropología, psicología, pedagogía, demografía, ocupándose de objetos de conocimiento delimitados.

- la economía tiene sus antecedentes más representativos con -- Smith y Ricardo, cuyos fundamentos se abocaron al análisis de los problemas de la renta de la tierra, distribución del monto de las ganancias, etc.
- la antropología surge como respuesta ante la necesidad de explicar los fenómenos de las sociedades no europeas, de las -- "colonias", cuya dinámica social era diferente a la capitalista, enfatizándose esta diferenciación en los aspectos culturales.
- las "ciencias de la educación" o pedagogía contemporánea surgen como necesidad de implantar programas de enseñanza-aprendizaje que letrarian y "educarían" a las masas trabajadoras, así como también formarían los cuadros necesarios para el aparato productivo.

- la sociología surge como una ciencia separada de la filosofía y economía que se circunscribe a "lo social" de la sociedad.
- así también la historia y filosofía como fuentes de conocimiento siguieron su camino autónomo de las ciencias sociales.

La emergencia de estas ciencias o disciplinas sociales, se dió - paralelo a un proceso expansivo no sólo de las sociedades europeas, sino también en sociedades consideradas entonces como "incivilizadas", entre las cuales destacaremos a las latinoamericanas. Habría que resaltar que más que disciplinas como cuerpos de conocimiento, en América Latina se difundieron posiciones teóricas dominantes, que ya se habían consolidado en Europa como científicas, siendo el positivismo para la sociología y el evolucionismo para la antropología, las iniciales.

Podríamos entonces decir que con la introducción de estas posiciones, se inicia en América Latina el proceso de imposición y adaptación de interpretaciones teóricas que se autodenominaron como científicas para analizar y conocer los procesos sociales, económicos, políticos, antropológicos, educativos, escolares, etc.

Introducción que se justificó ante la inexistencia de estas posiciones teóricas en América y desconocimiento y desvalorización de los estudios realizados en y para América Latina. Impulsando un nuevo modelo de sociedad y ciencias sociales para esta región, se introdujo un concepto rígido de ciencia. Impidiéndose estas posiciones teóricas como científicas, se valorizaron como a-científicas e irracionales aquellos conocimientos que no se basaban en estas posiciones justificando así una pretendida superioridad científica y social de las naciones europeas. "Toda la metodología de investigación surgida de esa realidad (europea) se aplicó a otras realidades, y más de una vez las conclusiones sirvieron

para corroborar la inferioridad humana de los habitantes de las regiones periféricas, o de los sectores sociales desposeídos." - (Gutiérrez: 50)

La difusión de estas perspectivas teóricas se realizó al través de la formación de políticos-intelectuales latinoamericanos en Europa (discípulos de Spencer y Comte), de la publicación de --- obras y de la impartición de cátedras de filosofía, derecho y an tropología en preparatorias y universidades latinoamericanas. Sin embargo, había que decir que más que un transplante mecánico, se desarrolló una conjugación de estas teorías con las condiciones que entonces preveleían en países como México, Argentina, Chile, Brasil, que si bien sirvieron para impulsar este espacio científico, también se combinó con tendencias filosóficas, económicas, políticas ya existentes.

Rápidos cambios a nivel mundial y latinoamericano, se dieron en el presente siglo, los que demandaron nuevas orientaciones y un afianzamiento de las ciencias sociales y sus posiciones. Las -- transformaciones que en las sociedades latinoamericanas se iban presentando, así como políticas de desarrollo para las mismas, - demandaron tendencias que impulsaron el "desarrollo", la "modernización" de todos los espacios sociales. Si bien el positivismo y evolucionismo desarrollaron a la sociología y antropología, la economía, psicología, demografía emergieron ante estas demandas, junto con posiciones teóricas dominantes: macroeconomía, -- conductismo, tecnología educativa, funcionalismo, estructuralismo, etc., dando el paso de etapas y posiciones entonces calificadas como tradicionales a otras "modernas" y modernizadoras. Posiciones que vinieron acompañadas y justificaron el afianzamiento de la dominación estadounidense en la región.

En esta nueva etapa, estas tendencias expresadas para latinoamericana, se impregnaron de una tendencia "desarrollista", que a --

escala nacional estuvieron estrechamente relacionadas con las políticas económicas, y sociales de los Estados latinoamericanos y, a escala internacional con las nuevas condiciones sociales producidas por las dos guerras mundiales.

Influenciadas estas ciencias por las condiciones sociales imperantes, se impulsaba su desarrollo de tal manera que contribuyeron con análisis, estudios, proyectos, programas, que pretendían alcanzar un modelo de sociedad "desarrollado y avanzado" como el "alcanzado" por los países hegemónicos imperialistas, reforzado por la política económica y social dominante de los Estados latinoamericanos, que se dirigía a diseñar estrategias que rompieran con la "pasividad y el tradicionalismo" latinoamericanos a fin de construir estas sociedades modernas, dentro de las cuales, -- las ciencias sociales debían cumplir con su parte.

Hasta la década de los setentas predominantemente, las orientaciones que influenciaron a los estudios en ciencias sociales en los países mencionados, estuvieron enmarcadas en los cánones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (Murga y Boils, 1979: 9-22) Esta institución fue el principal "centro de irradiación" de tendencias científico sociales en América Latina, homogenizando el futuro de estos países hacia el "progreso y desarrollo" capitalistas, definiendo entonces como problemas fundamentales de estudio a la estructura del proceso de industrialización, urbanización, empleo, grupos sociales, movilidad social, oportunidades escolares, estructuras mentales para el cambio, -- etc. (23)

- -- -- -- --
- (23) Eliseo Verón tipifica estos estudios de la siguiente manera: a) Investigaciones descriptivas destinadas a reunir datos primarios sobre la estructura social (estratificación, movilidad, procesos de industrialización y urbanización, etc.). La metodología de estos estudios corresponde o bien a la técnica de encuestas, o bien al método de análisis de fuentes secundarias, sobre todo censales, b) Investigaciones descriptivas centradas en aspectos particulares de la estructura social,

Dentro de esta posición teórica, se dió contradictoriamente, un acento sobre el método de investigación, que se manifestó en la institucionalización de nuevas formas de trabajo que en la década de anterior eran casi inexistentes en la región, tales como sistemas de calificación, delimitación de indicadores, desplazando el contenido teórico y reduciéndolo a "un conjunto de conceptos relativos al lenguaje variable". (Ianni, O. en Murga y Boils, 1979: 19) Reforzando así una concepción tecnocrática y modernizante de las ciencias sociales. (Verón, 1970)

Este énfasis sobre el método sirvió además como principio de autodefinición de los científicos sociales modernos en contrastación con los científicos "tradicionales", por lo que impulsaron trabajos con las siguientes características: objetivismo, empirismo estadístico, neutralidad valorativa, asepsia ideológica, énfasis metodológico. (Murga y Boils, 1979: 18)

Este cambio en su carácter y organización responde a las necesidades de crecimiento y cambio que se impulsaban por las hegemonías nacionales e imperialistas dominantes. Los cambios se caracterizaron en:

- la difusión y adopción de nuevas posiciones teórico-metodológicas, principalmente norteamericanas desplazando en algunos casos a las europeas.

-----  
 aspectos que se considera importante conocer en relación con la perspectiva general del desarrollo económico y social. La mayoría se refiere a la evaluación de recursos para el desarrollo: estructura de la educación primaria, secundaria y universitaria; capacitación profesional; incorporación de masas migrantes a la vida urbana, aunque se incluyen también aquí algunos proyectos sobre aspectos políticos (incorporación de las clases 'populares' al campo de la participación política; mecanismos de reclutamiento de las élites dirigentes, etc.). c) Investigaciones sobre actitudes y opiniones. Esta clasificación debe ser verificada y corregida para cada país en particular." (Verón, 1970: 186)

- el surgimiento de institutos, centros de investigación y escuelas especializadas en estas disciplinas,
- la emergencia del "científico social" dedicado de manera casi exclusiva a esta tarea, reemplazando al abogado, político, administrador para quien las ciencias sociales eran un apéndice de su profesión,
- la modernización de métodos y procedimientos de trabajo, y consolidación del método de investigación empírico.
- el desarrollo de grandes proyectos de investigación con financiamiento externo.
- formación de investigadores en los países hegemónicos.

Dentro de este contexto de surgimiento y desarrollo de las modernas ciencias sociales en Europa y de su introducción en América Latina, es que queremos especificar el desarrollo de las ciencias sociales en México.

El desarrollo de las ciencias sociales en México, vistas como estudios, reflexiones y obras que describían y tenían como objeto central a la vida mexicana, social, religiosa, escolar, cultural, etc., podemos remontarlo a la época prehispánica con la existencia de códices y documentos diversos.

La llegada de los españoles y portugueses a América Latina, revolucionó la dinámica de desarrollo social, produciendo fenómenos nuevos. La condición indígena, la vida religiosa, la economía, demografía, fue relatada por crónicas de los "conquistadores", religiosos o mismos habitantes de nuestra sociedad.

El proceso de cambio político con la independencia económica, --

fue también descrita desde perspectivas latinoamericanas y europeas.

Para la época colonial encontramos algunos autores que desde una perspectiva dominante, religiosa, narran la vida de la Nueva España: "Cartas de relación" de Hernán Cortés, "Los anales de Tlatelolco" (1528); "Historia General de las Cosas de la Nueva España", escrita por Fray Bernardino de Sahagún en 1567; "Relación de las cosas de Yucatán" escrita en 1560 por Diego Landa.

Para la época de la postindependencia, tenemos a Francisco Javier Clavijero, quien reflejaba ya una visión nacional de la situación mexicana, desde una perspectiva criolla, independentista frente a la Corona de España. Para inicios del siglo XIX, Fray Servando Teresa de Mier siguió esta misma línea propugnando por un proyecto político independiente.

Para finales del siglo XIX, algunos pensadores se vincularon a las políticas del régimen, legitimando y conduciendo a la nueva sociedad mexicana que se gestaba. El positivismo fue adoptado y se impuso como teoría que reforzaría este proceso. Estos pensadores adoptando postulados de los fundadores del positivismo, o fundieron las ideologías dominantes, permitiendo así el advenimiento de la dictadura.

"Con una filosofía traída de afuera y ambientada aquí magistralmente, el positivismo europeo (primero de Comte y luego de Spencer y Mill), ellos se empeñaron en demostrar que la historia de México había sido un caos del que surgía la exigencia del orden social; que el motor de la vida social era la evolución indefectible hacia el progreso, y que en un pueblo atrasado como el nuestro no había otra salida para procurar el progreso que la institución de un gobierno fuerte: de tal manera, el porfirismo se presentaba como el punto culminante de la historia de México como una necesidad dictada por la naturaleza misma de las cosas." (Córdova, 1984, p. 45)

Legitimada bajo la influencia científica del positivismo, el régimen porfirista tuvo como lema "Orden y Progreso", generando -- así una nueva etapa que venía a reforzar cualitativamente algunos procesos desarrollados inicialmente en la etapa histórica de la Reforma, con el liberalismo mexicano.

Se necesitaba "Orden" en la medida que el país había pasado por una etapa histórica de guerras civiles e intervención extranjera que habían desorganizado, mermado a la población. Se necesitaba "Progreso", en la medida que existía palpablemente un "atraso" del país, en términos económicos y sociales a diferencia de --- otros países, que ya se perfilaban como imperialistas.

El "Orden" se impuso mediante un Estado-gobierno autoritario. -- Concebido éste como el impulsor del desarrollo social, necesitaba salvaguardar los intereses de las clases dominantes que consideraba llevarían al "progreso social", que en este caso se referían a los propietarios de los medios de producción: hacendados, terratenientes, emergentes industriales, comerciantes, banqueros, así como inversionistas extranjeros. Por otro lado pretendió -- organizar y orientar a las clases atrasadas/analfabetas también hacia el "progreso social" en su acepción dominante.

Al "Progreso" se llegaría mediante el crecimiento económico, que estaría fundado en la inversión extranjera, dados los obstáculos internos que existían en México, tanto en sus clases dominantes productivas como en las masas campesinas, obreras, indígenas.

"fue justamente la composición de las fuerzas sociales en que se apoyó el porfirismo lo que determinó el tipo de desarrollo que se dio en México durante aquella época y a lo cual contribuyó de manera eminente la misma dictadura. El sector -- más poderoso lo formaban los nuevos latifundistas, mientras que los empresarios urbanos eran pocos y débiles: no hacía falta mucho ingenio para comprender que la condición básica para desarrollar

económicamente al país, la creación de un mercado nacional, estaba lejos de cumplirse con los elementos humanos y materiales que ofrecía la -- clase dominante, ante todo, para abrir nuevas -- vías de comunicación, sin las cuales tal mercado era una mera ilusión. Para desarrollar los elementos que ya existían no quedaba otro recurso -- que franquear la entrada a los capitales extranjeros." (ibid.: 41)

Esta intromisión extranjera por parte de los países que se conformaban como imperialistas, se justificó ideológicamente, entre otras, al través de las ciencias sociales desde una perspectiva de dominación, que en México se introdujo por medio de algunos -- políticos intelectuales como Gabino Barreda (discípulo de Comte), Porfirio Parra, Agustín Aragón, Ezequiel Chávez, quienes fundaron la Asociación Metodófila "Gabino Barreda". Otro representante importante fue Justo Sierra, quien encabezó a partir de 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Otros eran José Ives Limantour, Telésforo García y Pablo Macedo.

En México, las ciencias sociales se iniciaron en su nueva forma con la introducción del positivismo en la Sociología y el evolucionismo en la Antropología. Ya en 1877, Samuel Ramos hablaba -- de sociología en su obra "Estudio de las relaciones entre Sociología y Biología". Paralelamente aparecen sus primeras definiciones: "la ciencia abstracta que tiene por objeto el estudio po sitivo de la totalidad de las leyes fundamentales y propias de -- los fenómenos sociales." (Poviña, 1959: 289-290)

También a finales de este siglo, se inició la enseñanza de la -- sociología en la Escuela Nacional Preparatoria. A nivel licencia tura adquirió cierta importancia al ser incorporada en el currí-- culum de las escuelas de Jurisprudencia. Aparecen dos libros -- que se convierten en clásicos: Sociología genética y sistemática y, Sociología.

En cuanto a la antropología, en 1917 el Dr. Manuel Gamio funda las bases para la institucionalización de esta disciplina, creando una Dirección de Antropología. Entre las tareas de investigación de esta Dirección, se encontraban estudios sobre comunidades indígenas en cuanto a su situación económica, social y cultural.

Gamio impulsa trabajos sobre problemas demográficos, particularizándolos en las migraciones mexicanas hacia Estados Unidos. -- Junto con Othón Mendizabal, se consideran los pioneros más importantes de esta nueva disciplina. (Reyna, 1979: 43)

Los postulados positivistas, evolucionistas y políticas estatales se encontraron con algunas críticas como las de Wifredo Luis Orozco, quien en 1895 denunciaba al latifundismo como un enemigo a vencer. Otro fue Andrés Molina Enríquez, quien en 1908 publicó "Los grandes problemas nacionales", obra en la que intentaba explicar las causas de la miseria de la mayoría de la población mexicana a pesar de tres décadas de crecimiento en el porfiriato. (Meyer y Camacho, 1979: 69) Posteriores a estos intelectuales, se encontraban Camilo Arriaga y los hermanos Flores Magón, quienes -- más alejados del positivismo y evolucionismo -- rescataban -- los postulados del anarquismo y liberalismo. Ricardo Flores Magón puso énfasis en la imposibilidad de superar los obstáculos -- que se presentaban a la evolución política y social de México -- mientras no se transformara el régimen de propiedad. (Ibid.: 69-70)

Centrando estos procesos de adopción del positivismo en el proceso escolar, podemos decir que éste recobró y sirvió de base para desarrollar políticas escolares estatales.

"Al respecto afirma el maestro Isidro Castillo:  
"Los latinos, decían los reformadores, tenemos

un espíritu soñador eminentemente místico, de - de donde resulta el absurdo de que en vez de -- disciplinar el entendimiento con métodos científicos severos se halaguen la fantasía y los sueños. Para cambiar necesitamos ser eminentemente prácticos, experimentalistas e investigadores. Es menester ser positivistas'." (Moreno y Kalbtk, 1982: 44)

La escuela se concibió como un medio para educar a la población mexicana. Caracterizada por la población como atrasada, pertenecía a una sociedad agrícola y minera en la que la escolaridad no se había expandido a la mayoría de la población. Este hecho sirvió como elemento para calificar a la sociedad mexicana como -- "inferior" y visualizar a la escolaridad como el canal al través del cual se saldría de esta situación.

"Al ser medio para el conocimiento científico - de la naturaleza, el positivismo no fue neutral, sino el instrumento que hizo posible la consolidación del Estado como institución conductora - de la educación pública.)...) De esta manera - la educación pública, mediante el empleo de la verdad científica, sustituyó a la educación religiosa." (Ibid.: 45)

Continuando con el desarrollo de las ciencias sociales, en la -- época posrevolucionaria, la influencia de las posiciones positivista y evolucionista siguió vigente en algunos intelectuales, - aunque no con la misma intensidad como había tenido en sus antecesores. Llamados los filósofos del Ateneo de la Juventud (Roque Estrada, Félix F. Palavicini, Antonio Manero, Carlos Trejo, Pedro González Blanco, Pastor Rouaix, etc.)

Hasta la década de los treinta, las ciencias sociales se desarrollaban al través de intelectuales aislados, filósofos, políticos, periodistas, docentes interesados en la vida económica, social, política, escolar, etc.

Otro carácter adquirieron con el proceso de institucionalización del que las ciencias sociales también fueron objeto. Tenemos -- así la creación de la ya mencionada Dirección de Antropología, la creación del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM en 1930, el Departamento de Estudios Económicos (1925), del Banco de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia --- (1939), la Casa de España (1939) hoy El Colegio de México, el -- Instituto Nacional Indigenista (1948), el Centro de Investigaciones Agrarias (1954), el Centro Nacional de la Productividad --- (1955), el Instituto Mexicano de Estudios Sociales (1960) y el - Centro de Estudios Educativos (1963).

Al iniciarse este proceso de institucionalización, la temática -- dominante fue la cuestión indígena, por considerarse que la hete-- rogeneidad étnica y cultural constituía uno de los grandes pro-- blemas nacionales. Posteriormente vino una diversificación ha-- cia el estudio de la familia, el lenguaje, el folklore, la esco-- laridad, la religión, leyes.

A principios de los cincuentas se mencionan los primeros estu-- dios sociológicos desde la perspectiva funcionalista, estructu-- lista, empírista: "La estructura social y cultural de México" de José de Iturriaga; "Población" de Julio Durán Ochoa y "Las cla-- ses sociales en México" de Arturo González Cosío. Se inicia la etapa del empirismo como tendencia metodológica dominante, combi-- nándose con una tradición antropológica al través de la investi-- gación de campo y con una tradición histórico-política e ideolo-- gía nacionalista que se sustentaba en postulados de la Revolu-- ción mexicana.

Así también algunos de los estudios en ciencias sociales en Méxi-- co adquirieron una orientación desarrollista, en el sentido de -- que los enfoques y temáticas que predominantemente abordaban se referían a estratificación social, desigualdad social, estructu--

ra agraria, culturas indígenas, desarrollo regional, proceso de urbanización, etc.

Fue entonces bajo esta dinámica influenciada por el positivismo en sus inicios y desarrollismo posteriormente, que los estudios e investigaciones en ciencias sociales, aportaron elementos para la existencia de estudios e investigaciones sobre el proceso escolar mexicano. Existencia que para la década de los setentas - ya fue explícita en diversas instituciones, como expondremos en el siguiente capítulo.

## 2. INSTITUCIONES EN LAS QUE SE HAN DESARROLLADO INVESTIGACIONES SOBRE EL PROCESO ESCOLAR MEXICANO

Los procesos que consideramos en el capítulo anterior, los hemos conjugado de tal manera que nos permiten explicar las bases constituyentes de lo que a partir del presente siglo y, con mayor fuerza desde los sesentas, ha sido un espacio con características propias, cierta autonomía relativa frente a otros procesos sociales y temas-objeto de estudio abordados por las ciencias sociales. Se trata de la llamada "investigación educativa" o en nuestro concepto, estudios e investigaciones aplicadas sobre el proceso escolar mexicano.

Este espacio se manifiesta en la existencia de estudios y proyectos, profesionales, presupuestos, bibliotecas y centros de documentación, publicaciones, reuniones de "especialistas", licencias y posgrados, políticas oficiales e institucionales de promoción y desarrollo, todos en torno a lo escolar como objeto de estudio, desarrollo y aplicación. Esto es, existe ya una institucionalización, profesionalización, reconocimiento y legitimación sociales sobre este espacio temático social. (1)

En este capítulo expondremos el desarrollo de estas investigaciou

(1) "Iniciada desde hace varias décadas por esfuerzos meritorios de pocas -- personas e instituciones, la investigación científica sobre nuestra educación ha adquirido en los últimos años un importante dinamismo. Hoy, -- los centros de investigación se multiplican y consolidan. Se organizan servicios de apoyo. Aumentan las posibilidades de financiamiento. Se -- fortalecen en las universidades los estudios de posgrado que forman in-- vestigadores. Y se advierte un creciente interés en la opinión pública nacional por cuanto contribuya a aumentar el conocimiento de nuestra edu-- cación y de los problemas que la afectan." (Solana, 1981b: 1-2)

nes dentro de diversas instituciones, que hemos caracterizado como: instituciones vinculadas al Estado mexicano, universidades e instituciones de escolarización tecnológica superior y asociaciones civiles.

Aquí cabría aclarar, como en otro lugar lo hemos hecho (apartado 1.3.1.) que en un nivel más general estas instituciones teóricamente podrían integrarse al concepto de Estado. Sin embargo, en un nivel más concreto e histórico, consideramos que si bien finalmente poseen rasgos que las integrarían a este concepto, por otro lado, dada la conformación histórica del Estado mexicano, - los dos últimos tipos de instituciones poseen particularidades - que las excluyen del concepto de Estado mexicano, como es el caso de las universidades que en ciertos momentos y espacios históricos se han enfrentado con cierta autonomía a las políticas escolares, sindicales, económicas y científicas estatales. En el caso de las asociaciones civiles, éstas también adquieren cierta autonomía al obtener fondos financieros de organismos internacionales entre otros motivos.

También hemos acordado establecer esta distinción, ya que al analizar los estudios que se llevan al cabo de tales o cuales instituciones, existen diferencias en sus enfoques teóricos, metodológicos y temáticos. Punto que desarrollaremos en el capítulo --- tres.

## 2.1 Instituciones del Estado mexicano

Considerando el tema central de nuestro objeto de estudio, de todo el extenso número y diversidad de instituciones del Estado mexicano, abordaremos en un inicio aquellas en las que fundamentalmente se han desarrollado este tipo de investigaciones: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Finalmente, haremos mención de ---

otras instituciones en las que esporádicamente o en menor medida se realizan este tipo de investigaciones.

En cuanto a la Secretaría de Educación Pública (SEP), nos encontramos en la época porfirista con políticos-educadores como Justo Sierra y Gabino Barreda, que vincularon una interpretación -- científico-positivista de lo social y escolar con las políticas escolares estatales que contribuyeron a definir.

Posteriormente, como parte del proceso de institucionalización del Estado mexicano, en 1921 tenemos la reestructuración de la actual SEP, en la que José Vasconcelos también participó como político-educador, fundamentándose en concepciones filosóficas y científico-sociales.

Sin embargo es hasta 1923 con la fundación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, que tenemos los primeros antecedentes de investigaciones sobre la escolaridad dentro de marcos institucionales. La fundación de este Departamento tiene -- como antecedente la celebración de dos Congresos Mexicanos del Niño (1921 y 1923) en el que se demandaron estudios e investigaciones sobre bases científicas desde la perspectiva biológica, psíquica y pedagógica del niño mexicano. (Mejía, 1982: 226-229)

A partir del año señalado de su creación en adelante, este Departamento fue transformado en Instituto recreándose en su estructura y funciones conforme el desarrollo de la sociedad y población a la que se dirigía. En 1936 este Departamento fue transformado en el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP). La fundación de este Instituto podríamos decir que respondió a una etapa de transformaciones sociales y creación de instituciones escolares: Instituto Politécnico Nacional (1937), Universidad Obrera (1936), Centros de Educación Indígena (1940); instituciones de Investigación: Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investiga--

ción Científica (1935), la Casa de España (1938), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939) y otro tipo de instituciones: Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (1938) y el ya mencionado Partido de la Revolución Mexicana.

Estos cambios y creaciones promovieron, se mezclaron y reforzaron la política nacionalista e independentista que los cardenistas impulsaban en ese momento histórico. La creación de este Instituto responde entonces en lo general, a las transformaciones sociales que se daban en el contexto en que se desarrollaban y de la política escolar estatal: escolaridad laica, nacionalista, independentista y científica. En lo particular, la creación de este Instituto se debió a cubrir necesidades de conocimiento sobre el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano. (Ibidem.)

En 1946 este Instituto fue transformado en el Instituto Nacional de Pedagogía (INP), asignándole las siguientes funciones:

"El estudio del desarrollo y de las características biopsicológicas del niño, cuyo conocimiento es uno de los fundamentos del sistema; el estudio de los factores determinantes de la salud física y mental de los educandos; que influyen en su adaptación al medio social; servicios de orientación vocacional y estudio de los problemas inherentes a ésta; (...) estudio del medio socio-económico en su relación con la educación; formación de investigadores de pedagogía, psicología educativa, psicotecnia y sociopedagogía; (...)" (México. SEP. INP., s.f.a.: 1)

Orientado fundamentalmente a los profesores en servicio, estudiantes normalistas y del nivel primario, sus actividades se canalizaron hacia la investigación, atención clínica y difusión de materiales pedagógicos y psicológicos. (Ibid.: 1-2)

El apoyo proporcionado a los profesores y estudiantes normalistas, se abocó a problemas de enseñanza-aprendizaje. Base de este apoyo eran estudios e investigaciones que podrían caracterizarse como empíricos, cuya fuente principal de obtención de información eran estudios ya realizados sobre el tema en otros países, observación clínica, aplicación de pruebas y encuestas. Obtenido el conocimiento, se realizaban investigaciones de carácter experimental sobre problemas concretos de la problemática escolar. La difusión de los resultados y propuestas de investigación, se realizaban al través de conferencias, consultas y publicaciones. (Ibid.: 2)

El apoyo a los estudiantes del nivel primario se canalizó al través de la creación de las clínicas de la conducta (1949) y ortolalia (1952), en las que se daba atención a los niños, influido este Instituto por las psicologías conductista y experimental, enfocó su atención en las funciones biopsicológicas de los escolares, realizando investigación analítica-experimental y clínica. Otra actividad prioritaria fue la orientación vocacional.

Por acuerdo presidencia, este Instituto en 1971 se convirtió en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), atribuyéndosele las siguientes funciones: "organizar, dirigir, administrar, desarrollar y vigilar las actividades de investigación y orientación pedagógica". (México, SEP. INIE., s.f.c: 5) Siguiendo con la misma línea de trabajo, en este Instituto se realizaban estudios técnico-pedagógicos, sociales, económicos y culturales, de psicología educativa y biomedicina escolar e, investigación educativa, analítica y experimental. (Ibid.: 7-9)

En 1977 este Instituto fue transformado en organismo descentralizado, con objetivos mucho más amplios en relación a la investigación-escolaridad-sociedad mexicana. Se intentó entonces:

"Contribuir al desarrollo del Sistema Educativo Nacional a través de la investigación educativa. Realizar y evaluar la investigación de que se - responsabilice, preferentemente en el área de - Educación Básica. Promover y participar en la planeación y coordinación de la investigación - educativa a nivel nacional y en el mejoramiento de su calidad." (México. SEP. INIE., s.f.b: 1)

Finalmente este Instituto en 1979 pasó a ser la Dirección de Investigación de la recién creada Universidad Pedagógica Nacional.

Paralelo al desarrollo de esta institución, dentro de la SEP se fueron creando dependencias que si bien no tenían la función expresa de realizar estudios sobre la escolaridad, si la desarrollaban como "una actividad de apoyo" a la administración, organización, supervisión, control, impartición, incorporación y revalidación de los servicios escolares: la Comisión Revisora y -- Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares, la Ley de Emergencia para iniciar la Campaña Nacional contra el analfabetismo y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio -- (1944); la Dirección General de Enseñanza Normal y la Dirección General de Asuntos Indígenas (1947); el Consejo Nacional Técnico de la Educación (1957); la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y la Academia Mexicana de la Educación (1958); el Centro Nacional de Fomento de Recursos Humanos para la Industria - (1962) transformado en 1963 en el Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria; la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación (1965); el Servicio Nacional de Orientación Vocacional (1966); el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (1970); la Dirección General de Coordinación Educativa (1972) y el Centro - de Investigaciones del INAH (1973).

Dentro de estas instituciones, cabría destacar sólo al Centro pa - ra el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educa--

ción (CEHPAE) y el Centro de Investigaciones Superiores del INAH (CISINAH), como instituciones en las que se desarrollaban investigaciones sobre la escolaridad como una actividad preponderante en la primera y junto con temáticas antropológicas en la segunda.

No es sino hasta 1981, que dentro de la SEP se creó una dependencia particularmente dedicada al fomento de los estudios sobre la escolaridad. Sus antecedentes podríamos remontarlos a los últimos años de la década de los setentas, cuando el "boom" de la planeación tocó a la problemática escolar, generándose el Plan Nacional de Educación (1978). Para fundamentarlo, se realizó un "Diagnóstico del Sistema Educativo Nacional". Este Plan fue dado a conocer en 1977 por Porfirio Muñoz Ledo, entonces Secretario de Educación Pública, siendo sustituido más tarde por Fernando Solana, quien retomó algunos elementos del Plan ya realizado y reelaboró lo que en 1979 se dio a conocer como "Programas y metas del sector educativo 1979-1982". (2)

Dentro de este programa se definieron cinco "objetivos programáticos" (3) que conformaron y resumieron la política escolar del sexenio lopezportillista. Para los estudios sobre la escolaridad, este Programa fue importante, ya que en el objetivo programático 3. "Elevar la calidad de la educación", se contempló "promover y fomentar la investigación educativa". Se abrió entonces

(2) MEXICO. SEP. Programas y metas del sector educativo, 1979-1982. México. SEP, 1979. pp. 79

(3) Los cinco objetivos programáticos fueron: "1. Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se halla en edad escolar. 2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios sociales y nacionalmente necesarios. 3. Elevar la calidad de la educación. 4. Mejorar la atmósfera cultural y, 5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo para lo cual es indispensable la descentralización de los servicios educativos." (México. SEP., 1979 : 12)

un nuevo espacio institucional expreso que dio como corolario la creación en 1981 de la Unidad de Investigación Educativa (UIE) - en la Dirección General de Planeación de la SEP.

Entre sus actividades principales, se encontraban la realización de un "Diagnóstico de la Investigación Educativa en el Sector Público", un "Registro de planes y programas de estudios aprobados por la SEP en 1981-1982", un "Programa de formación y actualización de investigadores en educación" y la creación de un "Centro de documentación especializado en educación". Los proyectos tenían un carácter nacional por lo que se trabajó en combinación -- con dependencias escolares de provincia. En 1983 esta Unidad -- fue transformada en la Dirección de Fomento de la Investigación Educativa, reorientando sus actividades en términos cualitativos.

Otras dependencias de la SEP que en esta misma década (inicios - de los ochentas) promovían investigaciones sobre la escolaridad al través del financiamiento de proyectos eran: el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) y la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, para fomentarla en el -- profesorado; la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), orientándola en las universidades estatales y UPN; la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), para promoverla en las escuelas e Institutos Tecnológicos y, el Grupo de Estudios para el Financiamiento Educativo (GEFE), en el que se realizaron 120 estudios sobre la escolaridad, que pretendían servir de base para una política prospectiva y alternativa de financiamiento, orientada a todos los niveles y modalidades escolares, para así fomentar la "eficiencia, - eficacia, relevancia e impacto en la escolaridad".

A inicios de la década de los ochentas, también cabe destacar la celebración del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el que la SEP al través de algunos de sus funcionarios, tuvo

una participación activa. El acto fue inaugurado por el entonces Secretario de Educación Pública, Lic. Fernando Solana, quien dio a conocer algunas peticiones de colaboración hacia los estudios de la escolaridad.

En el documento difundido en el acto inaugural (Solana, 1981b), se esbozaron las líneas generales de la política de "investigación educativa" estatal, referida a su funcionalidad con la sociedad y las políticas escolares estatales y, con otros sectores involucrados en el proceso de escolarización.

Globalizando lo anteriormente expuesto en este apartado sobre la "Investigación educativa" desarrollada en la SEP, al través de la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa, la realización del Congreso mencionado y el financiamiento de proyectos de Investigación en otras instituciones, podríamos decir que estas acciones formaron parte del "auge" de los estudios e investigaciones sobre la escolaridad, ya que al interior de la institución legitimada como promotora de la "educación", se crearon mecanismos para su promoción y desarrollo. Auge que a partir de la segunda mitad de esta década se viene abajo con la desaparición de la Dirección en agosto de 1985 y la asignación cada vez menor de presupuesto, para realizar este tipo de investigaciones en el resto de las instituciones mencionadas.

Otro organismo que hemos considerado dentro de las instituciones del Estado mexicano y, es promotor y orientador, más que realizador de investigaciones sobre la escolaridad, en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Creado en 1970 como órgano rector de la política científica del país, a su cobertura se unieron todos los esfuerzos aislados existentes de investigación, como ya se expuso en el apartado 1.3.3 de este mismo texto.

La política científica de este Consejo impulsó como áreas prioritarias de investigación, a la investigación agropecuaria y forestal; alimenticia; en ciencias básicas; demografía; ecología; escolar; de recursos minerales; de recursos marinos y, de la salud.<sup>(4)</sup> Estas áreas se definieron alrededor de la elaboración de los "Programas Indicativos de Investigación Científica y Tecnológica". Difundidos a partir de 1974, estos Programas pretendían estar vinculados con los objetivos nacionales de desarrollo económico y social y, ser mecanismos de planificación, programación y promoción sectorial.

Centrándose en lo escolar, en 1975 se estableció el "Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa" (PNIE), cuyos fundamentos fueron los resultados de un inventario realizado en 1973 por la SEP.<sup>(5)</sup> En este Programa se definieron como objetivos: orientar e impulsar la "investigación educativa"; ayudar a vincular la "investigación educativa" con la toma de decisiones; fomentar la formación y actualización de recursos para la investigación y asesorar el Gobierno Federal, a los gobiernos estatales y a las instituciones de "investigación educativa". (México. -- CONACYT. 1980b: 11-12)

Redefinido en 1978, el Programa fue reforzado en su papel indicativo y promotor de las actividades de "investigación educativa", colaborando con otras instituciones del mismo CONACYT, instituciones de escolarización superior y organismos relacionados a éstas.

-- -- -- -- --  
 (4) Cabría aquí aclarar que en la definición que el CONACYT hizo de sus áreas prioritarias, separa la demográfica y escolar de las ciencias sociales, - que no fueron prioritarias.

(5) Jean Pierre Vielle. Las instituciones mexicanas de investigación educativa. México, SEP, 1975. pv.

Como parte de las actividades del PNIE, en 1980 se dio a conocer el "Plan Maestro de Investigación Educativa" (PMIE). Se le concibió entonces como:

"un instrumento normativo para el PNIE, quien deberá ajustar todas sus acciones a los objetivos, políticas, estrategias, prioridades y metas del mismo. Para las instituciones de IE el PM tiene carácter meramente indicativo; a través de él el PNIE les da a conocer las orientaciones que propone y respalda, y las invita a referir sus propias orientaciones, estrategias y prioridades al plan de conjunto." (México. CONACYT, 1981: Presentación 3)\*

La participación del CONACYT en la promoción de investigaciones sobre la escolaridad, se manifestó entonces al través del Plan Nacional Indicativo y de la elaboración del Plan Maestro, ambos promoviendo estudios sobre la escolaridad, dentro de las tendencias y orientaciones definidas por las políticas escolares del Estado mexicano. Legitimándose esta institución como la orientadora, normadora e indicadora de la "investigación educativa" realizada en el país, definió como su objetivo fundamental el "contribuir al mejoramiento de la educación" y, como objetivos más particulares los siguientes:

1. Orientar la IE principalmente a la identificación de los problemas de la educación nacional, su análisis y solución, y a anticipar y hacer posibles los cambios educativos necesarios para los cambios estructurales deseables.
2. Lograr que la IE se incremente en correspondencia con la importancia de la educación y sus problemas, atendiendo a las necesidades regionales y locales.
3. Lograr que la IE construya una base teórica

\* (PNIE) Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, (IE) Investigación educativa y (PM) Plan Maestro.

y metodológica propia para generar alternativas educativas adecuadas a nuestra realidad en la - sociedad mexicana.

4. Lograr que la IE eleve su efectividad, mediante una más estrecha vinculación de la generación de conocimientos, la experimentación, la innovación y la propagación de sus resultados - con la toma de decisiones políticas y la práctica de la educación.

5. Consolidar e integrar la IE, de manera que - su infraestructura, recursos y organización faciliten su desarrollo armónico y aseguren su - efectividad.

6. Lograr que la IE se articule en el sistema - nacional de ciencia y tecnología, contribuyendo a su consolidación." (México. CONACYT., 1981: 111. 3)

Otras instituciones del Estado mexicano no pertenecientes a la - SEP y CONACYT y en las que también se desarrollaban algunas actividades vinculadas a las investigaciones sobre la escolaridad -- en la década de los ochentas, eran la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) en la que se realiza el control y evaluación del presupuesto canalizado al sector escolar; el Centro Nacional de la Productividad (CENAPRO), el Instituto Nacional de Estudios de Trabajo (INET), el Servicio de Adiestramiento Rápido para la Mano de Obra (ARMO), en los que se realizaban estudios sobre la vinculación entre el empleo y trabajo con la escolaridad; el -- Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de Zonas Marginadas (COPLAMAR) con el fin de mejorar la cobertura educativa y escolar de las zonas "marginadas" - (Latapí 1980: 44-45)

Otras instituciones que también promovieron y realizaron investigaciones sobre la escolaridad, fueron organismos descentralizados como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica -- (CONALEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y - el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA).

## 2.2. Instituciones de escolarización superior

En este trabajo hemos retomado la distinción existente entre las instituciones de escolaridad superior en nuestro país: universidades e Instituciones de enseñanza tecnológica superior\*.

Dentro de las universidades hemos considerado a aquellas instituciones en las que se imparten las profesiones con un enfoque "humanista, social y universal", esto es, instituciones en las que se enfatiza el aporte y función sociales que los egresados y las instituciones mismas tienen ante el avance del conocimiento científico. Otro rasgo distintivo es que poseen cierta autonomía -- frente a las políticas (escolares, científicas, sindicales, productivas) del Estado mexicano. A este tipo de instituciones pertenecen las universidades autónomas, estatales y privadas.

Dentro de las instituciones de escolarización tecnológica superior, hemos considerado a aquellas instituciones en las que se imparten las profesiones con un enfoque productivo, técnico y -- centrado en áreas específicas vinculadas al desarrollo industrial, agropecuario y de servicios del país, enfatizando el aporte y -- funciones sociales que sus egresados tienen ante la sociedad, -- promoviendo la experimentación y aplicación de los avances del -- conocimiento científico. A diferencia de las universidades, estas instituciones por razones históricas y de orientación de la

\* Esta distinción nos parece pertinente realizarla, ya que dentro de este tipo de instituciones, ha sido predominantemente en las universidades donde se han desarrollado cuantitativa y cualitativamente investigaciones sobre el proceso escolar mexicano. En las escuelas del sistema tecnológico mexicano es a partir de la segunda mitad de la década de los setentas que se está incursionando en esta temática aunque su desarrollo ha sido menor. Actualmente en oficinas centrales de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) de la SEP y en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV/IPN se desarrollan programas de investigación sobre la escolaridad tecnológica.

política escolar estatal, se encuentran en su mayoría ligadas a la SEP. A este tipo de instituciones pertenecen el IPN, los Institutos Tecnológicos Regionales y el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial.

Ubicando a la "investigación educativa" dentro de las actividades desarrolladas en este tipo de Instituciones, podremos decir que la investigación en general, está desplazada por la docencia y administración escolar, agudizándose este problema en instituciones de escolarización superior en provincia. (6) Aún más, centrándonos en la investigación por áreas, la investigación sobre la temática escolar está desplazada por temas vinculados al desarrollo industrial: agroindustrial, alimentos, recursos energéticos, petroquímica, etc.

Tomando en consideración estas concepciones y políticas que priorizan a la docencia y administración escolar frente a la investigación, así como a la prioridad de temas vinculados al sector productivo, se pensaría que la "investigación educativa" no tendría espacio para desarrollarse en estas instituciones. Sin embargo, problemas socio-políticos y escolares en los que estas instituciones se insertan, han promovido su desarrollo: expansión de su matrícula, políticas estatales de apoyo e incremento a la escolaridad superior, concentración estudiantil, efervescencia a raíz del movimiento del 68, ausentismo y deserción escolares, bajos índices de eficiencia terminal, diversificación de opciones profesionales, etc.

(6) "En tanto que la UNAM destina algo más que el 13% de su presupuesto a esta importante función (de investigación), las universidades estatales canalizan una reducida porción que fluctúa entre 0 y 2.5%". (México. SEP, 1978: 78).

Paralelo a estos problemas, otro fundamento que ha permitido la realización de investigaciones sobre el proceso escolar, ha sido la idea explicitada ya en más de una ocasión, sobre el papel de la enseñanza y docencia en el mejoramiento de la "educación", en enseñanza y docencia que requieren de una preparación adecuada de los profesores:

"Debido a la sobrepoblación en los principales establecimientos universitarios, así como en la insuficiente formación de profesores, ha sido necesario improvisar una gran cantidad del personal docente, lo que ha provocado una baja en la calidad de la enseñanza. Por su carencia de una formación pedagógica, utilizan métodos y técnicas de enseñanza inapropiados y obsoletos, lo que puede frustrar al estudiante o inducirlo a la deserción. El consecuente desconocimiento de técnicas de evaluación puede dar lugar a una excesiva reprobación o, peor aún, a una sobrepromoción; esta última posibilidad lo que ocurre con mayor frecuencia, hace engañoso el crecimiento del índice de eficiencia terminal, ya que en vez de revelar una mejoría en el rendimiento interno del sistema, puede ser un indicador de eficiencia interna." (México. SEP., 1978: 19-20)

Si bien el documento de donde se extrajo la cita no plantea como única "solución" a la problemática escolar, la formación y actualización docente, esta cita la transcribimos al considerar que contiene los elementos descriptivos de una idea muy general que ha fundamentado la promoción de investigaciones sobre la escolaridad, centrando entonces la atención en la docencia, tecnología educativa, métodos de enseñanza-aprendizaje, didáctica, etc.

Tal es el caso en la década de los setentas, de las instituciones más importantes en donde se promueven y/o realizan investigaciones sobre la escolaridad mexicana: el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV/IPN y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM.

La creación del DIE estuvo enmarcada dentro de la reforma escolar del sexenio echeverrista, al serle encargadas la elaboración de los libros de texto gratuitos en ciencias naturales para los niveles primario y secundario y, la investigación sobre la enseñanza de las ciencias en primaria, secundaria y normal. (México. IPN. CINVESTAV. DIE, 1986: 1)

El CISE tiene como antecedentes a la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y al Centro de Didáctica, que en 1976 se fusionaron para formar el Consejo de Metodología y Apoyos Educativos, para posteriormente (1977) pasar a ser el actual CISE. (Pérez Rivera, 1985: 26)

Otras instituciones que en la década de los ochentas siguen trabajando con esta tendencia, que centra la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación del profesorado, son los departamentos de planeación, evaluación y desarrollo académicos y los centros de didáctica de las actuales instituciones de escolaridad superior en provincia.

Sin embargo, esta tendencia que sigue siendo aún dominante en la escasa "investigación educativa" que se desarrolla en la mayoría de instituciones de enseñanza superior, se está realizando paralela a la emergencia de nuevos enfoques y temas más amplios que didáctica, docencia, proceso de enseñanza-aprendizaje, abordando entonces temas como los siguientes: "educación y contexto social", "historia de la educación en México", problemática del estudiante del tal nivel, análisis de las políticas escolares, universidad y cambio social, escolaridad rural mexicana, relaciones Estado-sociedad-escolaridad en México, etc.

Dentro de la emergencia de esta nueva tendencia, sobresale el DIE como una institución en la que se han transformado cualitativamente las investigaciones sobre la escolaridad:

"Con el paso del tiempo se fueron abriendo nuevas áreas de investigación, con diversos enfoques teórico-metodológicos, que estudian problemas específicos de la sociedad mexicana y de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Destacan entre ellos, las líneas de trabajo sobre la institución escolar, la relación entre educación y empleo, el sistema educativo y el desarrollo social, la política educativa, el desarrollo cognitivo del niño en relación con el aprendizaje de la lecto-escritura, la matemática de las ciencias, el desarrollo curricular y la formación de profesores. El Departamento ha realizado, simultáneamente, proyectos de desarrollo referidos a la generación de alternativas para la educación primaria en el medio rural y urbano marginado y para la formación de docentes." (México. IPN (CINVESTAV. DIE), 1986:1)

En la UNAM también están emergiendo investigaciones con una visión más amplia: en las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Psicología y de Filosofía y Letras; en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales; en los Colegios de Ciencias y Humanidades; en algunos Centros e institutos de investigación (CISE, CESU, CEUTES, IIS, IIE) en los que al través de investigaciones y trabajos escolares se están fomentando estas investigaciones con un enfoque disciplinario y reflexivo.

También en el Distrito Federal otras instituciones a nivel superior que también desarrollan estudios sobre la escolaridad mexicana con esta perspectiva, son el Colegio de México, A.C. (COLMEX), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social del INAH (CIESAS), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), La Universidad Iberoamericana (UIA), la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales de México (FLACSO), el Centro de Investigaciones para la Integración Social, A.C. (CIIS, A.C.) y organismos que aglutinan a este tipo de instituciones y son la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

En El Colegio de México, el grupo de investigadores sobre la escolaridad se formó a raíz de la reforma escolar de 1970-73, en la que se trabajó, conjuntamente con el también recién creado -- DIÉ, en la reelaboración, reformas y elaboración de libros de -- texto gratuitos para los niveles primario y normal. El CIESAS -- que fue creado con el fin de realizar investigaciones desde la -- perspectiva antropológica, aunque también ha realizado algunas in -- vestigaciones relacionadas a lo escolar, entre las que destacan de 1970 a 72: "Antropología de la Educación" y "Evaluación del -- sistema nacional de educación indígena". Otras temáticas han si -- do la "educación normal" y el magisterio. (Calvo, 1985: 11-25). En la UPN, como ya hemos mencionado se incorporó el antiguo INIE, formando así la Dirección de Investigación.

En provincia, además de las universidades, otras instituciones -- con alguna tradición en "investigación educativa" son las escue -- las normales superiores y los Centros Regionales de Desarrollo -- Educativo (CREDES), localizados en Coahuila y Yucatán.

Para la escolarización superior tecnológica, tenemos trece Cen -- tros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnol ó -- gica de los ITR's (CREGIT'S) y el Centro Interdisciplinario de -- Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), en los -- que se tienen departamentos de docencia, planeación, evaluación y -- coordinación académicas, que se dedican a revisar y actualizar -- los programas de docencia de los posgrados. Hasta 1984 se tenían -- tres maestrías en educación en los llamados CREGIT'S y una uni -- dad de tecnología educativa en cada Instituto Tecnológico Regio -- nal con la finalidad explícita de desarrollar medios educativos.

### 2.3. Centros y asociaciones civiles nacionales y latinoamericana -- nas

La información que se pudo obtener sobre este apartado fue míni --

ma, sin embargo, se cree que el papel que este tipo de instituciones no es menos importante que el jugado por las instituciones descritas anteriormente, los límites son de accesibilidad de información.

Estas instituciones son caracterizadas por su financiamiento y ámbito de acción en nacionales y latinoamericanas.

Entre las primeras resalta por su antigüedad e importancia el Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE, A.C.). Creado en 1963, esta institución se considera pionera dentro de las actividades de investigación en escolaridad. Las principales actividades -- que se realizaban en este Centro se centraban en evaluaciones y diagnósticos del sistema escolar mexicano, desarrollo experimental, estadísticas escolares, formación de investigadores. A esta institución se le atribuye "haber logrado la aceptación social de la investigación socioeducativa como práctica profesional y -- como instrumento fundamental para la comprensión de la realidad" (Ibarrola et al., 1981: 91)

Otra institución que ha redundado en el desarrollo de los estudios sobre la escolaridad, es Reuniones de Información Educativa, A.C. (RIE, A.C.); creada en 1975, fundamentalmente se dedica a reunir y sistematizar información sobre educación y escolaridad. Otras instituciones son: vinculadas a la escolaridad no formal y desarrollo de la comunidad rural: Fomento Cultural y Educativo, A.C. (FCE, A.C.), el Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario, A.C. (INDEC, A.C.), la Central para el Desarrollo y la Participación Social, A.C. (CEDEPAS, A.C.), el Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A.C. (IMES, A.C.), el Centro de Investigaciones para la Integración Social de Oaxaca, A.C. (CIIS-O, A.C.), la Fundación Javier Barros Sierra, A.C. (FJBS, A.C.) e Investigaciones sobre Educación, A.C. (ISE, A.C.)

La Fundación Javier Barros Sierra, A.C., fue creada en 1979, y tenía por característica, desarrollar investigaciones prospectivas, entre las cuales se desarrollaron proyectos escolares, --- vinculados más estrechamente con la estructura productiva y el empleo. Investigaciones sobre Educación, A.C. fue creada en --- 1981, con el fin de desarrollar proyectos de investigación para la SEP.

Sobre instituciones de carácter latinoamericano, teníamos al Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales, A.C. -- (IIESS, A.C.) de Chihuahua vinculado a la comunicación humana en el área del lento aprendizaje individualizado. Otras son el Centro Regional de Educación Funcional para los Adultos de América Latina (CREFAL), el Instituto Latinoamericano de Comunicación -- Humana (ILCE), Centro de Experimentación para el Desarrollo de -- la Formación Tecnológica (CEDEFT) y el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM) hoy desaparecido.

### 3. LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL PROCESO ESCOLAR MEXICANO (1960 - 1984)

Nuestro objeto de estudio, la llamada "investigación educativa", hasta el momento, ha sido abordada desde diversos aspectos. En el capítulo primero retomamos algunos procesos que consideramos confluyeron en su emergencia y conformación. En el capítulo segundo abordamos lo que llamamos una ubicación espacial e histórica de su proceso de institucionalización.

En el presente capítulo, nos abocaremos a la tarea de conocer algunos procesos inherentes a nuestro objeto de estudio, delimitados para el periodo de 1960 a 1984 y referidos a las tendencias, concepciones, políticas y problemática bajo las cuales éste se ha desarrollado.

El supuesto general del que partimos para el conocimiento de este objeto de estudio, lo desglosamos en cuatro supuestos particulares:

- a) la "investigación educativa" es un proceso interrelacionado - con el contexto socio-histórico mexicano a la vez que posee - cierta autonomía propia. Esto es, concebimos que en lo general, este tipo de investigación se ha conformado con algunas características de la dependencia mexicana y, en lo particular, concebimos que ha adquirido características sui géneris, propias de México, a raíz de su articulación con algunos procesos político-ideológicos de la formación social mexicana.
- b) basado en lo anterior, este tipo de investigación se ha desarrollado con una caracterización dominante que se ha impuesto y legitimado históricamente como universal y válida dentro de la sociedad mexicana en lo general y campo de producción cien

tífico mexicano<sup>(1)</sup> en lo particular, imprimiendo así a las conceptualizaciones y políticas de desarrollo bajo las cuales esta investigación se ha efectuado.

- c) en esta caracterización dominante existe una reducción entre la amplitud que se plantea con el uso del término "investigación educativa" y lo concreto de sus referentes empíricos, --atendiendo a sus tendencias, concepciones y políticas,
- d) esta caracterización dominante se ha desarrollado junto con -problemas y contradicciones provenientes del contexto dependiente mexicano y de la dinámica propia del proceso de "investigación educativa".<sup>(2)</sup>

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, no podríamos entonces hablar de una definición universal, eterna y única del término "investigación educativa", sino de acepciones que se conjugan con las condiciones históricas y sociales que se desarrollan en la sociedad mexicana. Entonces reiteramos, que en las siguientes líneas nos referiremos a algunos procesos inherentes a

- - - - -
- (1) "Cada campo científico es un espacio de juego que incluye a sujetos de -Instituciones especializadas en la producción, la difusión y consagra--ción de conocimientos. En el campo se desenvuelve una lucha de agentes e Instituciones por el monopolio de la autoridad científica. Este es el objeto específico de la lucha científica, y no la búsqueda de la verdad, en forma desinteresada, como lo afirma el paradigma positivista de la --ciencia" (Tenti, 1985; 66)
  - (2) Como he mencionado en la Introducción, el objetivo fundamental del presente estudio, ha sido iniciarme en el conocimiento de algunos procesos inherentes a la llamada "investigación educativa" mexicana. En este sentido retomaré sus conceptualizaciones y procesos más generales, inmediatos y dominantes, movimiento que no pretende negar la existencia de conceptualizaciones y procesos latentes, subordinados y contradominantes, --que también están presentes en la "investigación educativa". Sin embargo, por limitaciones de tiempo, el presente estudio quedó delimitado al conocimiento del nivel dominante, quedando sólo mencionados algunos procesos dominados, subordinados, contestatarios y emergentes en la Nota Final.

la llamada "investigación educativa", desarrollados en nuestra - formación social mexicana a partir de la década de los setentas.

### 3.1. Panorama de las investigaciones sobre el proceso escolar - mexicano

En el presente apartado, tendremos una visión general, "panorámica" de las investigaciones sobre la escolaridad realizadas en diferentes instituciones, partiendo de la décadas de los setentas hasta mediados de la de los ochentas.

Como ya hemos mencionado más de una vez en líneas precedentes, - partiremos en este capítulo desde la década de los setentas, ya que a partir de ésta, nos encontramos con los inicios de un crecimiento de proyectos, investigadores e instituciones especializadas y vinculadas a la "investigación educativa". Así también nos encontramos con una definición de temas, concepciones y políticas de desarrollo, que la convirtieron en un proceso con identidad y especificidad propias dentro de la formación social mexicana.

Esta visión panorámica será una aproximación que no corresponderá a la totalidad de las investigaciones sobre la escolaridad, - dada la falta y dispersión de la información que hay sobre ella. La "investigación educativa" ha sido un proceso que se ha ampliado en un gran número de instituciones de diversa índole, como ya lo señalamos en el capítulo dos. Esta diversificación y expansión hasta cierto punto, pensamos que difícilmente podrá ser totalizada de manera absoluta. Surgen y desaparecen instituciones, se refuerzan y marginan temas, aparecen y desaparecen procesos (3).

(3) Si bien no se ha cuantificado ni se ha podido tener una visión completa de la dinámica de la "investigación educativa" para este periodo, si se tienen aproximaciones que tienen validez. Tenemos así los inventarios realizados por la Secretaría de Educación Pública en 1973-74, por el --

Esta visión panorámica entonces, corresponderá a algunos procesos que consideramos relevantes resaltar en función de nuestro objeto de estudio, proceso de institucionalización, temática, áreas de destino y carácter, los cuales ya han sido tratados en otros documentos<sup>(4)</sup> y se refieren a diferentes momentos y aspectos de las investigaciones sobre la escolaridad. El panorama en ocasiones explicitará información fragmentaria y por las razones antes expuestas tendrá "lagunas y saltos" que intentaremos sean mínimos.

Inicialmente daremos una visión de conjunto de la dinámica que este proceso adquirió en el lapso antes mencionado, para posteriormente profundizar en la dinámica que éste adquirió en los tres tipos de instituciones diferenciados en el capítulo dos.

Instituciones. En este apartado adoptaremos varias distinciones en cuanto a las "instituciones de investigación educativa". La primera se refiere a la primacía de las actividades que desarro-

Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa y Reuniones de Investigación Educativa, A.C. en 1979; por la Fundación Javier Barros Sierra en 1980 y por la Secretaría de Educación Pública en 1981. De otros inventarios sólo sabemos de su existencia: el realizado por la organización de los Estados Americanos en 1970; por el Instituto Ajijic y por el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina. (Latapí, 1981: 36).

- (4) La exposición del presente panorama está basada fundamentalmente en los siguientes documentos: México. SEP. INIE, 1972; Vielle, 1975, 1976, 1980b; Sigg, Lescieur y Zabala, 1981; Latapí, 1981; México. CONACYT, 1981; México. SEP, 1976, 1982a; Sánchez, 1983; Carrizalez y Arreola (Coords.) - 1984 y Martínez Rizo, 1986. Así también contamos con la existencia de memorias de diversos eventos: el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981), el Primer Foro de Investigación Educativa (1985) y el Foro Preparatorio del Congreso Constitutivo de la Asociación Nacional de Investigadores en Educación (1986).

llan estas instituciones, adoptando entonces la diferenciación entre CENTROS, GRUPOS DE INVESTIGACION E INSTITUCIONES\*. La segunda se refiere a estas mismas instituciones, pero retomando su adscripción social, la cual ya hemos tipificado en el capítulo segundo, hablaremos entonces de las instituciones del Estado mexicano, de escolarización o enseñanza superior y centros y asociaciones civiles.

Llamaremos CENTROS a aquellas instituciones independientes o dependientes de organismos más amplios que tienen por ocupación -- exclusiva a) conocer, reflexionar e investigar problemas educativos y escolares (v.gr. CEE, CESU) y/o b) investigar y formar investigadores vinculados a lo educativo y escolar (DIE). Algunos de estos CENTROS con base en las investigaciones efectuadas, proponen o implantan programas y proyectos también escolares<sup>(5)</sup>; -- GRUPOS DE INVESTIGACION a grupos de investigadores que en las instituciones donde trabajan desarrollan investigaciones sobre la escolaridad pero a) junto con otros temas de investigación -- (COLMEX, CIESAS, CEDEFT) y/o b) como una "función de apoyo" a la docencia, administración, experimentación, evaluación y desarro-

\* La importancia de hacer esta distinción radica en el hecho de que si no diferenciamos la cualidad de las instituciones que realizan investigaciones sobre la escolaridad, podría caerse en la idea de que la participación institucional en el desarrollo de éstas, es muy amplia y creciente. Sin embargo, como describiremos más adelante, más que un crecimiento del número de instituciones, el crecimiento se refiere a grupos de investigadores pertenecientes a diferentes tipos de instituciones.

(5) Como CENTROS de investigación sobre la escolaridad, podríamos considerar al: Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE), Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Centro Regional de Desarrollo Educativo (CREDE), Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Fomento Cultural y Educativo, A.C. (FCE, A.C.), Instituto Latinoamericano de Comunicación Humana (ILCE), Instituto Nacional de Pedagogía (INP), Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) e Investigación sobre Educación, A.C. (ISE, A.C.)

llo escolares (dependencias de la SEP, universidades); e INSTITUCIONES a los CENTROS y GRUPOS DE INVESTIGACION conjuntados sin querer hacer la distinción entre ellos.

Considerando el crecimiento institucional, tenemos en la década de los sesentas, la existencia de tres centros que realizaban investigaciones sobre la escolaridad: el Instituto Nacional de Pedagogía (1923), el Centro de Estudios Educativos (1963) y el Centro de Didáctica de la UNAM (1969).

Para la década de los setentas, aunados a estos centros, teníamos una existencia mucho mayor de grupos de investigación que sumados nos dan una cifra de 26 instituciones. (Latapí, 1981: 34) Para 1973-74 otras fuentes nos indican la existencia de 65<sup>(6)</sup> de las cuales catorce yo consideraría como centros de investigación sobre la escolaridad. (7)

Para los inicios de la década de los ochentas, en la SEP se efectuó un "Diagnóstico de la Investigación Educativa" en que se registraron a 121 grupos de investigación, (México. SEP, 1982a: 5) algunos de los cuales incluimos para contar con más de 200 insti

- - - - -
- (6) En el inventario de 1973-74 sobre investigaciones de la escolaridad mexicana los resultados fueron presentados para 65 instituciones registradas, de las cuales 21 se consideraron especializadas en "investigación educativa". En este estudio nosotros retomaremos exclusivamente la información de las 65 instituciones con fines de no perder información e intentar una mejor claridad en la exposición.
  - (7) Caractericé a 14 instituciones como CENTROS: pertenecientes a instituciones del Estado mexicano teníamos al INIE y CEMPAE; pertenecientes a instituciones de enseñanza superior, al Centro de Didáctica de la Universidad de Michoacán de San Nicolás de Hidalgo, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Centro de Didáctica de la UNAM, Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/IPN, Departamento de Investigaciones Psicopedagógicas de la Universidad Autónoma de Guanajuato, Centro de Investigación Pedagógica de la FFyL de la UNAM y Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana; y pertenecientes a centros y asociaciones civiles teníamos al CEE, A.C., FCE, A.C., CREFAL, ILCE y CLATES.

tuciones. (Latapí, 1981: 36) Esquematizadamente, tenemos el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Crecimiento y tipología de las instituciones registradas en diversos inventarios que desarrollaban investigaciones sobre la escolaridad en México 1960-1980.

Tipo de institución \ Año de registro	1960-70	1970	1973-74	1980
Centros	3	*	14	*
Grupos de Investigación	*	*	51	*
Total de Instituciones	*	26	65	200

\* Datos no disponibles

FUENTES: Latapí, 1981a; Sigg. Lescieur y Zabala, 1981 y México. SEP, 1982a.

Atendiendo al crecimiento institucional antes descrito, podríamos concluir en primera instancia, que las investigaciones sobre la escolaridad han tenido un "crecimiento explosivo", ya que de 26 instituciones registradas en 1970 se pasó a más de 200 en la década de los ochentas. Empero, como revisaremos más adelante, en la dinámica de este crecimiento nos encontramos que este crecimiento tiene una relativa estabilidad y continuidad debido a que más que un crecimiento de centros de investigación (cuya característica casi exclusiva es dedicarse a la investigación y desarrollo educativos y escolares), este crecimiento se debió a un aumento en el número de grupos de investigación, teniendo éstos la característica de trabajar frecuentemente en situaciones coyunturales de orden político, económico, institucional, etc., y paralelamente a las actividades anotadas en la descripción inicial de este apartado, la docencia y la administración.

De la situación general antes descrita, en lo siguiente desglosa

remos la exposición tomando en cuenta a) la adscripción social - de los diferentes tipos de instituciones, b) la dedicación hacia la investigación sobre la temática escolar y educativa relacionada con el tipo de institución en la que ésta se desarrolla y c) - la participación institucional por número de proyectos realizados.

Considerando la adscripción social de los diferentes tipos de -- instituciones, tenemos datos aislados que nos señalan que de las 65 instituciones registradas en 1973-74, la mayor parte de las - investigaciones sobre la escolaridad eran realizadas en instituciones de enseñanza superior: 47.62% (36.51% en universidades públicas y 11.11% en privadas) y dependencias vinculadas a la administración escolar: 22.22% eran dependencias de la SEP. Le seguían los centros y asociaciones civiles con un 15.87% de participación. El resto, 14.29% pertenecían a otras Secretarías de - Estado y dependencias de gobierno, empresas privadas y empresas públicas. (Sigg. Lescieur y Zabala, 1981: 138-141)

Retomando estos mismos datos, pero considerando la tipología institucional adoptada en el capítulo dos, y presentando porcentajes totales, tenemos que el 33.33% de las instituciones pertenecían al Estado mexicano (instituciones escolares, administrativas y políticas), 46.87% a centros y asociaciones civiles. Un 3.17% restante correspondió a empresas privadas. (Ibidem)

En 1979 en otro inventario, ahora realizado por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa y Reuniones de Información Educativa (PNIE-RIE), se registraron 53 instituciones, de las cuales según su adscripción social, el 43.39% pertenecía a instituciones de enseñanza superior, 22.64% a instituciones estatales y 33.96% a las asociaciones civiles. (Ibid.: 141-144) - En 1981, el porcentaje de participación de las instituciones del Estado mexicano, se vió acrecentado al través de la realización

del Diagnóstico antes mencionado, detectándose 121 "unidades de investigación educativa". (8)

Los porcentajes de participación anteriormente mencionados cambian si consideramos a los centros de investigación que se incluían en las instituciones antes nombradas.

Tenemos así que para 1973-74, de las instituciones registradas y que yo consideré como CENTROS\*, el mayor número de ellos se encuentra en las instituciones de enseñanza superior con un 50% de participación, siguiéndole los centros y asociaciones civiles -- con un 35.17% y por último los organismos pertenecientes al Estado mexicano con un 14.29%. (Ibid: 138-141) Para 1979, en el inventario del PNIE-RIE, de las instituciones registradas, a las universidades correspondió el 58.82%, al segundo tipo de instituciones el 35.29% y a las dependencias estatales el 5.8%. (Ibid.: 141-144)

(8) Se refieren a grupos u oficinas que dentro de las dependencias de la SEP y organismos descentralizados a ella, realizaban esta actividad. Nosotros caracterizamos a éstos en su mayoría como grupos de investigación, tomando como centros sólo al DIE y CEMPAE.

\* Cfr. nota 7 de este mismo capítulo.

Cuadro 2

Porcentaje de participación de los diferentes tipos de instituciones y dedicación de esta institución en las investigaciones sobre la escolaridad mexicana (1973/74-1979)

Tipología	Instituciones		Centros	
	1973-74	1979	1973-74	1979
Instituciones del Estado mexicano	33.33	22.64	14.29	5.88
Instituciones de enseñanza superior	47.62	43.39	50.00	58.82
Centros de asociaciones civiles	15.87	33.96	35.71	35.29
Otras empresas privadas	3.17			
TOTAL	100.0	100.00	100.00	100.00

FUENTE: Sigg. Lescieur y Zabala, 1981: 138-144

En la dinámica de crecimiento y participación institucionales -- anotadas en el cuadro anterior, podremos constatar ciertas tendencias por tipo de institución. Cabe aclarar que pensamos que cada uno de éstos tiene una dinámica propia, que le da su participación dentro de la totalidad social. Tenemos así un descenso en la participación institucional del Estado mexicano en la realización de investigaciones sobre la escolaridad (en un sentido académico), que se profundiza si retomamos los porcentajes de -- los centros de investigación de un 14.29% en 1973-74 se pasó a -- un 5.88% en 1979. Esto nos da una idea de cierta tendencia instrumentalista que prevalece y aumenta dentro de una institución estatal, legitimada como orientadora de la política de la escolar mexicana y es la SEP, en la cual la investigación como forma de conocimiento y reflexión está marginada.\* Esta tendencia ---

\* Cfr. subapartado del carácter de las investigaciones, ubicado más adelante.

lleva un camino un poco inverso en las instituciones de enseñanza superior, en las que se están creando más centros de investigación, de un 50% de participación en 1973-74 se pasó a un 58.82% en 1979. Esto nos lleva a decir que además de los grupos de investigación que se encuentran en las escuelas de ciencias sociales, centros, institutos y, en los departamentos de planeación y evaluación académicos, se están creando centros de investigación en los que de manera casi exclusiva se dedican a investigar problemas sobre la temática escolar.

Las anteriores tendencias se refuerzan si nos remitimos a la participación de estas instituciones, considerando el número de proyectos que desarrollan.

Para 1973-74 se detectaron 276 proyectos de investigación en las 65 instituciones registradas, de los cuales el 47.46% eran realizados en universidades, 33.23% en las instituciones estatales, y 14.85% en el otro tipo de instituciones. Un 1.45% se realizó en empresas privadas. (Vielle, 1976: 104)

Conjuntando las instituciones registradas en cada uno de los inventarios mencionados (Vielle, FJBS, PNIE-RIE y SEP) y otros -- (CEE y DIE) y retomando de éstos el número máximo de proyectos registrados para cada institución, hice un recuento que nos da una situación interesante de la participación de investigaciones por tipos de institución para 1979-1981. En total cuantifiqué - 109 instituciones y 888 proyectos de investigación. Esquemáticamente presentados, los resultados fueron:

Cuadro 3

Participación de las instituciones por número de investigaciones sobre la escolaridad 1975-1981

Tipo de institución	Número de instituciones		No. de Proyectos	
	Absolutos	Relativos	Absolutos	Relativos
Instituciones del Estado mexicano	55	55.14	389	43.81
Instituciones de escolarización superior	28	26.17	369	41.55
Centros y asociaciones civiles	20	18.19	130	14.64
TOTAL	107	100.00	888	100.00

FUENTE: Sigg. Lescieur y Zabala, 1981: 149-155

Para este período 1979-1981, entonces tenemos que la mayor participación institucional registrada, pertenecía a dependencias del Estado mexicano. Sin embargo, no existía una equidad en la participación por número de investigaciones, ya que éste último participaba institucionalmente con un 55.14% mientras que realizaba el 43.18% de proyectos detectados. Las universidades participaban con un 26.17% institucional y realizaban un 41.55% de investigaciones. Existía entonces una participación más intensiva en las instituciones de enseñanza superior en cuanto a producción de investigaciones comparándola con organismos estatales. En los centros y asociaciones civiles existía más o menos una equidad: participación institucional un: 18.69% frente a un 14.64% de producción de investigaciones.

Temática. Vinculada al tipo de institución, la temática de lo que se ha dado en llamar "investigación educativa" son investigaciones sobre la escolaridad. Podríamos decir que en lo general existe una tendencia muy marcada a tener por objeto de estudio -

a algunos procesos particulares de la escolaridad, tendencia que ya se manifestó desde los primeros inventarios o estudios de la "investigación educativa":

"Considerando la amplitud de las necesidades de - investigación en el campo educativo y las limitaciones del Instituto en cuanto al personal investigador, no ha sido fácil decidir sobre los temas de investigación; o sea, sobre el programa de actividades del Instituto, para lo cual se ha aplicado el criterio de responder a necesidades apremiantes de los maestros o a la búsqueda de información para la solución de problemas que desde hace años preocupan al magisterio." (México. SEP, 1972: 7)

Para 1973-74, según el inventario realizado para esos años, la temática escolar siguió predominando dentro de las "investigaciones educativas". Mencionamos temática escolar, ya que a pesar de que se habla de diferencia el "sistema formal escolarizado" - de "sistemas extraescolares complementarios, supletorios", "educación especial", "educación de adultos", "educación para el medio rural, indígena o marginal"\* nosotros consideramos que todos pertenecen al concepto de escolaridad, en el sentido que tienen una intencionalidad explícita educativa, certifican el conocimiento adquirido y se caracterizan por una previsión sistemática de métodos y contenidos, rasgos éstos que son específicos del proceso escolar como proceso educativo. (S) Para los ochentas se ha establecido otra modalidad que es la escolaridad tecnológica.

\* Cabe aquí resaltar que a pesar de que la escolaridad tecnológica cobró importancia desde la época cardenista y durante el periodo cheverrista se desencadenó aún más la profesionalización en las escuelas e institutos de enseñanza tecnológica, no fue sino hasta la década de los ochentas que se empezaron a manifestar las investigaciones sobre la escolaridad, no estando entonces presentes en los distintos inventarios y diagnósticos que se han hecho sobre las investigaciones de la escolaridad mexicana.

(S) Para una mayor profundización de este concepto, ver Rosa Nidia Buenfil B. Aportes a un marco teórico para la caracterización de la escuela en México. "Tesina Lic. en Pedagogía". México, UNAM (FFyL), 1978, p.v.

Estas, fueron llamadas "áreas de destino, (Vielle, 1976: 105-108), se referían a una diferenciación de modalidades que ha adquirido el proceso escolar mexicano. Tenemos así el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Temática de los proyectos de investigación 1973-1974

Áreas de destino	Número de proyectos	Porcentaje
Sistema formal escolarizado	208	75.36
Sistemas extraescolares complementarios, supletorios y suplementarios	23	8.33
Educación especial	3	1.09
Educación de adultos	5	1.81
Educación para el medio rural indígena o marginal	37	13.41
TOTAL	276	100.00

FUENTE: Vielle, 1976: 106

Estas modalidades además, se vieron reforzadas al través del estudio o puesta en marcha de investigaciones sobre sus actividades dominantes: la docencia y la investigación. Tenemos así que de la totalidad de investigaciones (276) registradas en 1973-74, las frecuencias más altas de "investigaciones" se refirieron a la "administración de sistemas educativos" con un 32.15% y a actividades y disciplinas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje: psicología educativa (13.33%), reforma educativa -- (12.55%) medios educativos (12.16%). El resto se refirió a las disciplinas que sustentaron a estas investigaciones: Sociología y Antropología de la educación (7.84%), Economía de la Educación (6.66%), Política Educativa (5.49%), Matemática (5.10%) \* Hist--

\* Término que Jean Pierre Vielle utiliza siguiendo a Edgar Faure, para nombrar a las "Ciencias del aprendizaje". (Vielle, 1976: 101)

ria de la Educación (3.53%) y Filosofía de la Educación (1.18%)<sup>(10)</sup>  
(Ibid. 92)

Para la década de los ochentas, tenemos una mayor participación y riqueza que se concentró y reflejó en las nueve mesas de trabajo del I Congreso Nacional de Investigación Educativa, cuya temática fue educación y sociedad, formación de trabajadores para la educación; proceso enseñanza-aprendizaje, educación informal y no formal, desarrollo curricular, planeación educativa, desarrollo de tecnología educativa e investigación de la investigación educativa (México, I-CNIE: 1981).

En este último documento, podremos constatar una diversificación de la temática de las investigaciones, más allá de aspectos vinculados a la escolaridad y rebasando lo que hemos dado en llamar una visión tecnocrática de la educación, que se manifiesta en el énfasis metodológico y técnico del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología de la enseñanza, instrumentos psicológicos, didáctica, instrucción personalizada, etc.) y se diversificó en los temas como los ya señalados: educación y contexto social --- (8.56%), evaluación de la cobertura y calidad (16.22%), formación de personal (6.76%), procesos de enseñanza-aprendizaje --- (16.67%), educación informal y no formal (6.76%), desarrollo curricular (17.12%), planeación y administración (12.61%), tecnología educativa (11.26%) e investigación de la investigación educativa (4.05%). (Latapí, 1981: 40)

---  
---  
---  
(10) Aquíhabría que resaltar cierta confusión que pensamos existe en la diferenciación de los aspectos vinculados a la educación y en concreto a la escolaridad ya que en la codificación de varios comentarios se conjuntan actividades (investigación, evaluación, planeación, administración, etc.) modalidades escolares ("escolaridad formal", "escolaridad compensatoria", "capacitación para el trabajo", etc.), niveles escolares --- (preescolar, primario, secundario, etc.), procesos inherentes a la escolaridad (aprendizaje), y dimensiones (social, económica, política, ideológica, etc.) sin percibir la diferenciación o especificidad entre cada uno.

En este Congreso ya se consideraron investigaciones sobre la relación "educación y contexto social" y "calidad de la educación", que son temas no explicitados en los inventarios anteriores.

Considerando el tipo de institución en las que estas investigaciones se desarrollaron, tenemos que ciertos temas son prioritarios en ciertas instituciones.

La temática escolar en las instituciones del Estado mexicano ha sido una constante en el lapso que nos hemos delimitado<sup>(11)</sup>, como constatamos en la siguiente cita:

"50% del esfuerzo que realizaron los centros de investigación pertenecientes al Gobierno Federal (64 proyectos) se concentra lógicamente en el área de la administración de los sistemas educativos.

El resto se reparte casi por igual entre las demás ramas y especialidades de la AC y T'S\* de la educación, con cierta preferencia por la psicología educativa, la Reforma educativa y la economía de la educación. Por lo demás, resulta significativo que este sector se desinterese totalmente por el desarrollo de la didáctica y de la sociología de la educación." (Vielle, 1976: 104)

Esta prioridad por la administración escolar, psicología escolar, reforma escolar y economía de la escolaridad, se puede explicar si consideramos el momento y participación social de las instituciones consideradas. Se habla de investigaciones sobre la reforma escolar, dado que de 1970-71 en adelante se emprendió la "Reforma educativa" de los planes y programas y, métodos escolares

(11) "La modalidad educativa más atendida por la investigación es la escolarizada, con 220 proyectos (46%), en tanto que a la "no escolarizada" solamente se destinaron 63 (13%); otros 43 proyectos (9%) atendieron a problemas de ambas modalidades." (México. SEP, 1982a: 31)

\* AC y T'S de la educación: Actividades Científicas y Tecnológicas de la Educación.

por parte del gobierno echeverrista, que intentó fundamentarla - en investigaciones realizadas en su seno o en instituciones de - investigación social. (Esta reforma escolar dio como corolario la creación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) en el CINVESTAV-IPN y el grupo de "historia de la educación" en El Colegio de México).

La concentración de investigaciones sobre las otras actividades, aspectos y disciplinas mencionadas, se debe a la tendencia de reforzar la dimensión técnica de la escolaridad, respondiendo así a concepciones dominantes que el Estado mexicano contemplaba como soluciones a la problemática escolar.

Sin embargo, si consideramos a las instituciones "especializadas en investigaciones sobre la escolaridad" (centros) dentro de las Instituciones del Estado mexicano (INIE, CEMPAE, Dirección General de Coordinación Educativa), para el periodo analizado se refuerza la temática. Es el caso del INIE (1962-1972), al ocuparse de: "factores pedagógicos, psicológicos socioeconómicos que - influyen en el rendimiento escolar", "refuerzo de aprendizaje de lecto-escritura", "estandarización de pruebas de inteligencia -- Detroit-Engel", "pruebas de evaluación de madurez psicológica". - "peso y estatura en escolares de primaria por niveles socioeconómicos", "tendencias de estudio y trabajo de egresados de primaria", etc. (México. SEP, INIE, 1972: 5-6). Para años posteriores (1971-1976) la temática versó sobre los mismos aspectos: --- "problemas de transición del primer nivel (primaria) al segundo nivel general (secundaria) en los sistemas educativos"; elaboración de "los libros de texto y los auxiliares didácticos de matemáticas para el 1º y 2º grados de educación primaria"; "factores pedagógicos, psicológicos, de salud y socioeconómicos que influyen sobre el rendimiento escolar, en lengua nacional y en aritmética y geometría, de los alumnos que asisten a las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal", etc. (México, SEP, 1976: 134).

En el CEMPAE, la temática cambió de orientación hacia la llamada "educación no formal e informal" fundamentalmente <sup>(12)</sup>: de 50 investigaciones destacaron las siguientes: "sistema de enseñanza - abierta", "expresión y comunicación", "efectos de la televisión en el niño de edad escolar", "Plan Nacional de Educación de Adultos"... (Ibid. 127-130) y en la Dirección General de Coordinación Educativa <sup>(13)</sup> las investigaciones versaron sobre la escolaridad superior. De 112 investigaciones resaltan entre otras: "Pre diagnóstico de las Universidades estatales", "Diagnóstico de las Universidades a través del autoestudio", "Escuela del futuro", "Migración interna en busca de mejores oportunidades de educación superior"... (Ibid: 131-132)

Considerando la temática de todas las instituciones vinculadas a la "investigación educativa", los temas principales podríamos decir que responden en lo general a las necesidades planteadas por las políticas y concepciones que tiene el Estado mexicano sobre la escolaridad permaneciendo hasta nuestros días junto con la aparición de otros temas "escolaridad tecnológica, vinculación -

-----  
 (12) "Con la finalidad de fomentar, planear y coordinar la educación extraescolar, programar la investigación y la experimentación educacional del país y asesorar a los organismos o instituciones en materia educativa, en 1971 se creó por decreto presidencial el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación". (México. SEP, 1976: 126)

(13) La orientación de las investigaciones en esta dependencia se centró en: "a) Análisis de las tendencias actuales más relevantes en el campo de la educación superior, en los aspectos de política educacional, planificación, estructuras internas y externas, proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación, etcétera; b) Análisis de la evolución de la sociedad contemporánea, en especial la sociedad mexicana, para establecer el contexto en el que se ubica el sistema de educación superior" (Ibid: 130).

empleo escolaridad"<sup>(14)</sup> y "eficacia del sistema escolar".

Los temas que continuaron vigentes (con nuevos y viejos enfoques) fueron "proceso-enseñanza-aprendizaje", "desarrollo curricular", "métodos y contenidos educativos" y "educación informal" (México, ICNIE, 1981: 241, 333 y 406) como podemos constatar en la siguiente cita:

"De las catorce áreas temáticas analizadas, las más apoyadas por la investigación fueron educación y -- trabajo (88 proyectos), contenidos y métodos educativos (72 proyectos), proceso de enseñanza-aprendizaje (68 proyectos) y planeación educativa (58 proyectos). En conjunto representan 59% del total de investigaciones". (México, SEP. 1982a: 33).

Para las instituciones de escolarización superior tenemos que en las Universidades públicas en 1973-1974 la temática no se diferenciaba mucho de la investigada en las instituciones del Estado mexicano:

"El sector de las Instituciones Públicas de Educación Superior es como mucho el más productivo (101 proyectos). Realiza investigación educativa en casi todas las ramas de la AC<sup>1</sup>s, excepto en Filosofía de la Educación. Tiene preferencias marcadas por la administración de sistemas educativos, la psicología y la didáctica en orden decreciente de importancia". (Vielie, 1976: 104)<sup>(15)</sup>

- (14) "En este sentido, es de fundamental importancia analizar los objetivos e implicaciones del creciente volumen de investigación sobre el tema, que es realizado directamente por la Secretaría de Educación Pública. Estas investigaciones son directamente funcionales a las políticas de desarrollo del sistema educativo formuladas por el Estado. De un total de 120 investigaciones sobre diversos aspectos de las relaciones entre educación y estructura económica realizadas en México durante la última década, y que han sido analizadas y clasificadas temáticamente en este estudio, el 70.8% (85) son investigaciones realizadas directamente por la SEP en sus diferentes direcciones e institutos". (Gómez y Munguía, 1981: 67)
- (15) El total de proyectos realizados en las instituciones de escolarización superior pública fue de 101. Según la clasificación hecha en el cuadro de donde extraje los datos, el 22.77% correspondió a la administración de sistemas educativos; el 19.80% a psicología educativa; 14.85% a la --

Las universidades privadas realizaron 30 proyectos, de los cuales destacan con el 20% la administración, el 16.66% sobre reforma educativa y el 13.33% desarrollo de medios educativos. (Ibidem)

Para los ochentas esta temática continua junto con la emergencia de otros temas afines. Vinculada a una de las funciones dominantes -la docencia y formación de "recursos humanos"-, de este tipo de instituciones tres temas son los predominantes: "formación de trabajadores para la educación", "desarrollo curricular" y "tecnología educativa".

Datos señalados en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, nos mencionan que para el primer tema, se detectaron 78 -- instituciones de las cuales el 55.13% pertenecía a universidades (44.87% públicas y 10.26% privadas) y 5.13% a Institutos tecnológicos, esto es, más del 60% de esta temática era realizada en este tipo de instituciones. (Olmedo y Sánchez Sosa, 1981-165)

Del segundo tema, el 78% de las investigaciones registradas en el estudio elaborado para ese Congreso, se desarrollaban en este tipo de instituciones (Arredondo, 1981: 402) Para el tercer tema -la tecnología educativa- el 52% se llevó al cabo también en este tipo de Instituciones.

Además de estos temas, tenemos otro, que parece ser, es exclusivamente estudiado en instituciones de escolarización superior, y es "educación y contexto social", referido a sus enfoques teórico-metodológicos:

- - - - -  
 didáctica; el 9.90% a la política; 7.92% a la reforma educativa; 6.93% a desarrollo de medios educativos y a sociología de la educación respectivamente; el 4.55% a matemática e historia de la educación respectivamente, y finalmente, .99% a economía (Vielle, 1976: 104)

"Como hemos señalado anteriormente, de un total de 100 instituciones que cuentan con programas de investigación educativa únicamente 9 desarrollan proyectos relacionados con los aspectos teórico-metodológicos de la relación educación-sociedad. Este dato expresa la carencia de estudios sobre esta temática, así como la orientación programática que ha seguido la investigación educativa en nuestro país. La falta de estudios de carácter teórico se hace aún más evidente si consideramos que sólo fueron registradas 13 investigaciones(...) Es necesario mencionar que las 13 investigaciones son realizadas en instituciones vinculadas con la docencia e investigación y, las más de ellas, especializadas en la problemática educativa.

De un total de 9 instituciones, 7 son Universidades Estatales, una Universidad Privada y otra especializada en investigación prospectiva. De esto se deduce, que son las instituciones de educación superior y sus departamentos especializados quienes desarrollan el 90% de la investigación de este campo". (Puigrós et. al., 1981: 31)

Sin embargo, además de la temática escolar, otros datos nos dan cuenta de una mayor diversificación temática en este tipo de instituciones, (Anexo 7).

En el índice elaborado por COMECSO para las investigaciones en proceso en Ciencias Sociales en 1981, se señalan 80 investigaciones sobre la educación, cultura y escolaridad realizadas en este tipo de instituciones, lo que representaba el 11.87% de las investigaciones en Ciencias Sociales\*. Estas investigaciones se estaban desarrollando en instituciones de escolarización superior, entre las que destacan en primer lugar la UNAM con 33 investigaciones, que tomando 80 como total, representaba el 41.25% de participación dado el número de Institutos, Centros y Escuelas en Ciencias sociales con que cuenta. Le siguen en importancia el Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social y la

\* Dato ya señalado en la página 81 de este mismo texto.

Universidad Autónoma Metropolitana (Ixtapalapa y Xochimilco) con 9 investigaciones cada una. (11.25% de participación).

Los temas abordados por el total de investigaciones lo podremos conocer en el anexo 7. De éste destacaremos que no sólo se abordaba al proceso escolar y su problemática, sino que también se retomaban otros procesos educativos como la familia, religión, - medios de comunicación masiva, sindicatos. Ejemplificando tenemos: "Análisis de la Ideología del Proletariado en su Práctica - Discursiva Sindical", "La evangelización del Valle de Toluca", - "Formación de la cultura obrera", "El papel de la familia entre los migrantes en los Altos de Jalisco", "El reflejo del machismo entre los estudiantes de educación secundaria en Tepatitlán, Jal. como obstáculo de comunicación", "Socialización en diferentes -- clases sociales", "Medios masivos de comunicación y estructura - de la personalidad", etc.

En relación a la investigación sobre la escolaridad en institu-- ciones de enseñanza tecnológica superior, tenemos datos mínimos que nos señalan que:

"En la distribución de proyectos por área temática cubierta presenta el predominio de la investiga-- ción operativa con planeación, administración, desarrollo de tecnología educativa y desarrollo cu-- rricular, aunque éste un poco descuidado. En este apartado lo más importante y significativo es que no existe prácticamente ninguna investigación so-- bre cobertura y calidad de la educación". (Martí-- nez, 1981: 286)

Y, finalmente en relación a la temática abordada en los centros y asociaciones civiles en 1973-74 se señalaba que de 41 proyec-- tos realizados, el 26.84% se dedicaba al desarrollo de "medios - educativos", 21.95% a investigaciones sobre "administración de - servicios educativos", 17.03% investigaciones de la reforma edu-

cativa y 14.63% a investigaciones sobre la escolaridad desde la perspectiva sociológica. (Vielle, 1976: 105-105).

Para los ochentas tenemos el mismo registro de COMECSO, en el -- que se detectaron 25 investigaciones desarrolladas en cuatro ins- tituciones. (Anexo 8) La temática versó fundamentalmente sobre la "educación formal" y programas de "educación compensatoria, - rural", "capacitación para el trabajo", como tenemos de ejemplo en las las siguientes líneas:: "Educación preventiva para margi- nados urbanos", "Investigación y evaluación de experiencias de - innovación en educación para adultos en México", "Estudio sobre la participación comunitaria en la escuela rural básica-formal". Y otro tema desde la perspectiva prospectiva fue: "Perspectivas de la educación en zonas de temporal", "Modelos de simulación -- del sistema educativo" y "Sondeos de opinión sobre el futuro de - la educación en México".

Áreas de destino. Vinculadas con el punto anterior -la temática- tenemos a las áreas sociales hacia las cuales se destinaban las investigaciones sobre la escolaridad mexicana. Siendo la temáti- ca principal de estas investigaciones el proceso escolar, el --- "área de destino" principal, será también el proceso escolar, ma- terializado en niveles y modalidades. En lo general, en el in- ventario de 1973-74, tenemos que de 276 investigaciones detecta- das\*, el 75.36% se refirieron a investigaciones sobre la "educa- --- ción formal escolar", y entre estas tenemos que los mayores por- centajes fueron del 40.87% para el nivel superior, el 33.65% a - investigaciones sobre el "sistema educativo en general" y el --- 12.98% al nivel primario (Vielle, 1976: 106) Esta tendencia pa- rece que se mantuvo en lo general para inicios de los ochentas - según el inventario de la FJBS. De las investigaciones registra

- - - - -  
\* de 65 instituciones

das los mayores porcentajes correspondieron al nivel superior - con un 33.55% y al nivel primario con un 12.88% (Topete y López, 1981: 289)

Si consideramos la temática principal del total de las investigaciones, paralela al total de instituciones, tenemos que por niveles, el de mayor participación fue el nivel superior, resultado obvio considerando que las instituciones de escolarización superior tenían una mayor participación en cuanto a cantidad de investigaciones. Empero considerando únicamente a las instituciones del Estado mexicano, el "área de destino" principal fue el nivel básico. Según el "Diagnóstico de Investigación Educativa" de 1981 de la SEP, de 477 investigaciones, el 61% relacionó con el nivel escolar "formal", dentro de las cuales el 44% se refirió al nivel básico (preescolar y primario), el 13% al nivel medio, 20% al nivel superior y 13% a la escolaridad abierta (México, SEP. 1982a: 27)

Aunado a estos datos tenemos otros que nos dan cuenta del número de investigaciones presentadas por la SEP para realizar y ser financiadas por el CONACYT, encontrándonos con otra distribución - de frecuencias para las modalidades escolares: el 33.76% de investigaciones tenían por "área de destino" a investigaciones sobre "cultura y recreación", el 31.71% a la escolaridad de investigación tecnológica, el 13.30% a la planeación escolar y 12.79% a la escolaridad superior o investigación científica. Las áreas de destino de estas investigaciones en este caso, se empezaban a enfocar hacia una prioridad actual de la política escolar del Estado mexicano, y es vincular la escolaridad tecnológica con la "estructura productiva" del país. El porcentaje para las investigaciones sobre "cultura y recreación" podría ser o presentar un inicio en el interés estatal por la educación no escolarizada y que también incide en nuestra conformación nacional y cultural, aunque estará por verse.

Carácter. Las investigaciones sobre la escolaridad en México en el lapso analizado, han adquirido un carácter dominante en cuanto a su participación social. Este carácter dominante se ha definido fundamentalmente en los estudios con base en la tipología "investigación aplicada" e "investigación básica".\*

Fundamentalmente en la distinción anterior, las investigaciones sobre la escolaridad han adquirido un carácter "aplicativo", esto es, las investigaciones sobre la escolaridad se han enfocado predominantemente "resolver y remediar problemas 'inmediatos', - "operativos", "instrumentales" y "funcionales". Este carácter - "aplicativo" e "instrumental", se expresaba en la adopción, recreación y aplicación de instrumentos, técnicas, tests, modelos y sistemas ya sea diseñado en México o en el extranjero (en su mayoría) y se manifestaba en el hecho que al término "investigación educativa" se ha integrado no sólo la actividad de investigar (que además en sí misma también tiene una tendencia técnica dominante) sino administrar, operar, aplicar, evaluar, planear, racionalizar, desarrollar, implementar, etc.

Desde posiciones que han adoptado y reforzado esta tendencia, se mencionan varias justificaciones, entre las que destacan: la participación social que el desarrollo científico debe tener en países "subdesarrollados" como México, la falta de recursos para desarrollar procesos de conocimiento científico de "larga duración" y la funcionalidad misma de la "investigación aplicada" frente a la "investigación básica":

"Esta preferencia que se nota en América Latina por la investigación aplicada en educación se debe a varias circunstancias entre las que cabe mencionar:

\* Aquí solo enunciaremos esta diferenciación que desarrollaremos en el apartado siguiente.

- a) Las deficiencias educativas de la población de la mayoría de los países latinoamericanos, exige que la investigación educativa venga a arrojar luz sobre las acciones y los programas educativos que pretenden salir del subdesarrollo educativo latinoamericano.
- b) La escases de recursos de los países latinoamericanos para investigación educativa, hace que se prefiera utilizar los resultados de la investigación básica alcanzados en otros países más adelantados y que se ponga todo el esfuerzo en producir investigación que tenga utilidad inmediata para la acción educativa actual.
- c) Los países latinoamericanos tienen grandes dificultades para llevar adelante la investigación científica en general; por otra parte, -- tratan de vincular toda investigación científica con el esfuerzo por el desarrollo: de consiguiente, será la investigación aplicada -- en cualquier campo por ende en el de la educación -- la que se aprecie como más útil en el corto -- plazo para el esfuerzo de desarrollo". (Warren, 1976: 100-101)

Con base en esta cita, podríamos constatar entonces, que desde estas posiciones, retomando la vinculación "sociedad subdesarrollada" con el "desarrollo científico", se priorizan actividades y procedimientos técnicos en aras de un progreso social. Se dan soluciones técnicas a problemas sociales.

Esta tendencia a desarrollar "investigación aplicada" ya se manifestó de manera general en el inventario de 1973-74. En éste, se detectaron 98 investigaciones consideradas como "investigación aplicada" (46.45%), 91 investigaciones de "desarrollo experimental" 43.13% y 22 "investigaciones básicas" (10.42%). Si -- conjuntamos los dos primeros tipos de "desarrollo científico" -- tendremos entonces un 89.58% de investigaciones basadas en procedimientos y actividades técnicas y tecnológicas. (Vielle, 1975: 29) Para los ochentas esta tendencia también en lo general se sigue conservando, según datos del inventario de la FJBS:

"La interpretación de los datos o el uso que de ellos hacen los proyectos de I.E. se centran en evaluaciones 35.35%; le sigue descripción de la realidad 23.73%; le sigue proposición de modelos 24.24%; escasea el uso de datos para la acción o creación de modelos de educación." (Topete y López 1981: 285)

Considerando nuestra tipología institucional, esta tendencia se marcaba especialmente en las instituciones del Estado mexicano.- Desde los sesentas las investigaciones sobre la escolaridad en el INIE se orientaron fundamentalmente a "diagnósticos sectoriales (estadísticos y cuantitativos)" y "aspectos microeducativos (psicopedagogía)", (Vielle; 1975: 10) Para 1973-74 considerando a las 21 instituciones que se caracterizaron como especializadas, tenemos que el "gobierno federal, gobiernos de los estados y organismos descentralizados" ejercieron el 63.4% de su presupuesto en "investigación aplicada y desarrollo experimental" de lo escolar, mientras que para la "investigación básica" ejercieron el 5.3%. (ibid: 30) Para los ochentas continúa este predominio en las instituciones del Estado mexicano según el inventario de la SEP en 1981:

"El carácter operativo de las investigaciones resulta evidente por el predominio (94%) de la investigación aplicada sobre la básica y el desarrollo educativo, lo que significa que casi la totalidad de los proyectos que se realizan en el sector prevén una aplicación concreta y a corto plazo de sus resultados.

Corroboro lo anterior el hecho de que los productos que con mayor frecuencia se obtienen de las investigaciones sean evaluaciones y diagnósticos de programas, métodos, contenidos educativos; -- los nuevos conocimientos educativos y, en menor medida, modelos de planeación, estudios de factibilidad y libros de texto". (México. SEP. 1982a: 28)

Este carácter operativo de las actividades de "investigación" --

que se desarrollaban en las instituciones del Estado mexicano se podrá explicar al través de las funciones sociales y políticas que el Estado mexicano tiene: elaborar; implantar; distribuir; evaluar planes y programas de estudio, medios, contenidos, técnicas; y normar y justificar criterios, procedimientos y políticas, de tal manera que existiera un mejor control, eficiencia y eficacia de sus acciones:

"Las autoridades educativas buscan mayor eficiencia, en primer lugar, en el control y la administración de los sistemas educativos, y en la renovación de los métodos docentes del proceso educativo. Ponen mayor énfasis en el aprendizaje evaluado, controlado y orientado, en particular con base en la producción de textos más modernos y operativos desde el punto de vista pedagógico, de métodos nuevos de aprendizaje personal y de sistemas abiertos.

Lo anterior corresponde a una búsqueda de mayor eficiencia tecnológica, con poco apoyo de la investigación básica y aplicada, particularmente en las ciencias educativas propiamente dichas (didáctica y matemática) o en sus ciencias auxiliares (sociología, antropología, economía, ciencias políticas, historia y filosofía, exceptuada la psicología educativa)." (Vielle, 1976: 111)

Este carácter operativo también se encontraba presente en el otro tipo de instituciones, aunque con otros matices y paralelo a otros caracteres. Para el caso de las instituciones de escolarización superior, el carácter operativo se presenta en las dependencias encargadas de planear, evaluar y administrar las acciones escolares, empero en los centros de investigación sobre la escolaridad, este carácter se encontraba presente paralelo a tendencias críticas y contestatarias, que recurrían a procesos de conocimiento e investigación históricos, dialécticos, etnográficos, cualitativos, teóricos, etc. (DIE, CEE, CISE, CESU, FLACSO)

Caracterizada la investigación realizada en estas instituciones como "investigación básica", en el inventario de 1973-74 se puede

constatar que el 32.9% de las investigaciones tenían este último carácter, paralelo a un 41.3% de "investigaciones aplicadas" y - "desarrollo experimental". Para los ochentas tenemos las siguiente muestra: para el caso de la "tecnología educativa":

"En total se recolectó información de los 108 proyectos, de estos proyectos 36 (33.3%) eran proyectos de investigación; 58 (53.7%) era proyectos de aplicación de tecnología; 7 (6.5%) eran estudios - especulativos; 5 (4.6%) eran proyectos de investigación-aplicación y 2 no fueron tipificados dentro de estas categorías(...)

Dentro de los 36 proyectos de investigación 22 --- (61%) son de investigación descriptiva; 12 (33%) - de investigación aplicada y 1 para cada una de las otras categorías." (Durán y Becerra, 1981: 499---501)

Esta diversidad de caracteres podríamos también deducirla de los títulos de las investigaciones registradas por el COMECSO para - 1981 (Anexo 7).

En cuanto a los centros y asociaciones civiles, para 1973-74 te-  
níamos que el 36.3% de las investigaciones realizadas en este ti-  
po de instituciones, se refería a "investigaciones aplicadas" y  
27.5% a "desarrollo experimental" (63.8% en conjunto) mientras -  
que el 10% se refirió a "investigación básica". (Vielle, 1975:  
30) Para finales de los setentas el tipo de investigación en es-  
te tipo de instituciones predominantemente se refería a la "in-  
vestigación-acción"<sup>(16)</sup> con un 41% de participación (Vielle, --  
1980b: 5)

Conjuntando tres puntos de los ya señalados, temática, área de --  
destino y carácter, tenemos que en el lapso comprendido en nues-

(16) "investigación-acción: proyectos que emprenden directamente la realiza-  
ción del proceso educativo en una forma novedosa y a menudo experimental.  
La investigación aparece en este caso como un ejercicio compartido por -  
todos los implicados y, al límite, se confunde con el proceso mismo del  
aprendizaje colectivo. Su producto es el nuevo proceso iniciado conocido  
y realizado por los participantes". (Vielle, 1980: 50).

tro objeto de estudio la llamada "investigación educativa" fue un término al que se han integrado una variedad de conceptos, -- connotaciones, actividades, instrumentos, técnicas, metodologías, disciplinas científico-sociales y humanísticas, etc., que se expresaron en diferentes vertientes: "didáctica", "desarrollo de materiales educativos", "instrucción personalizada", "historia de la educación en México", "filosofía de la educación", "orientación vocacional", "demanda y oferta de recursos humanos", "empleo y educación", "Políticas educativas mexicanas", "programación educativa", "evaluación y diagnóstico de sistemas educativos", "sistemas de información en educación", "sistemas de admisión y orientación", "educación por radio y televisión", "microenseñanza", "educación por correspondencia", "sistemas abiertos", "enseñanza modular", etc. (Vielle, 1976: 98).

Con base en lo anterior, cabe resaltar y puntualizar algunos puntos de los abordados en este apartado y se refieren a las tendencias dominantes que la "investigación educativa" mexicana ha adquirido en este lapso:

- Se ha centrado en actividades, contenidos y temas vinculados al proceso escolar mexicano,
- Se le ha subordinado a las funciones sociales y políticas que tienen las instituciones donde ésta se desarrolla,
- Ha adquirido un carácter instrumental y operativo al intentar responder a las necesidades y concepciones de estas funciones.

Estas tendencias dominantes consideramos que tienen implicaciones de diversa índole que pretendemos abordar en el siguiente apartado.

### 3.2. Concepciones dominantes sobre la investigación y educación en México

La dinámica que describimos con anterioridad, está influida en -- primera instancia por dos procesos que se han conceptualizado -- desde una perspectiva dominante como INVESTIGACION y EDUCACION.

Como procesos sociales inmersos en un contexto histórico social, estas conceptualizaciones han adquirido un carácter dominante en el sentido que las connotaciones que las sustentan se pretenden presentar como generales y válidas para todo proceso científico, educativo y escolar.

Por otro lado, estas connotaciones adquieren un carácter dominante particular, al estar insertar en una sociedad dependiente como la mexicana.

Iniciando el tercer capítulo como el primero, consideramos que un punto de partida para el análisis de la caracterización dominante de estas investigaciones, es la dependencia económica y científico-co-educativa, que ha imprimido a las formaciones sociales latino-americanas -y por ende a la mexicana- con respecto a los países - que emergieron como hegemónicos a escala mundial.

Esta dependencia se dió mediante la inserción de las formaciones sociales de la región a la dinámica económica y cultural mundial: colonialista en sus inicios y, capitalista e imperialista posteriormente. Dependencia que se manifiesta hasta nuestros días en procesos de subordinación-dominación económica, política, social y cultural, en función de los intereses y la dinámica de empresas transnacionales y políticas de desarrollo de los Estados hegemónicos imperialistas y nacionales.

De manera general, este proceso de dependencia se manifiesta en

el México de los setentas y ochentas con problemas que ni aún la retórica oficial podría negar:

"México no es ajeno a esta situación: no puede serlo. La crisis interna es evidencia de la vulnerabilidad del sistema económico que, por insuficiencias estructurales, amplía y reproduce los impactos de los desajustes externos.

En 1982 por primera vez en la historia moderna del país, se redujo el producto nacional y simultáneamente se observó una tasa de inflación del 100 por ciento, se duplicó la tasa del desempleo: la reserva internacional estaba agotada y el país estaba en virtual suspensión de pagos. La persistencia de desigualdades sociales y desequilibrios económicos, la falta de integración en los procesos productivos, la insuficiencia de recursos para financiar el crecimiento, entre otros, son factores internos que en gran parte explican la difícil situación actual y cuya solución obliga al despliegue de toda la capacidad creativa de la Nación". (México Poder Ejecutivo, 1983: 17).

Como también hemos mencionado, la dependencia que se manifiesta en los niveles estructurales, económicos y social, también viene aparejada a una dependencia científica y educativa que ya hemos abordado en el segundo apartado del primer capítulo.

Desde la etapa caracterizada como "colonial", en México se nos impusieron valores y concepciones económicas, políticos, sociales, éticos, sexuales, afectivos, religiosos, que fundamentaron y justificaron a la dependencia en su totalidad.

Se calificaron entonces a las formaciones sociales latinoamericanas -entre las que se encuentra México- como "inferiores", "atrasadas", "tradicionales", ya que en sus formaciones sociales no se presentó el desarrollo económico y cultural tal como se había presentado en los países hegemónicos imperialistas. Se dió entonces un proceso que permite predominantemente la reproducción y -

Justificación de las condiciones de dominación-subordinación de los países hegemónicos hacia los dependientes.

Dentro de esta justificación, se encuentran posiciones sociales, políticas e ideológicas que explican este proceso desde otra --- perspectiva, caracterizando a la dependencia como subdesarrollo, esto es, como un estadio que aún no ha terminado y que tendría - posibilidades de llegar a su fin. Para América Latina, esto sig- nificaría dirigir sus esfuerzos hacia el "desarrollo", entendi- do a éste como el desarrollo económico que se generó en los países hegemónicos imperialistas (17).

Dentro de esta interpretación, se argumentó que factores inter- nos, de origen cultural y psicológico inherentes a las formacio- nes sociales latinoamericanas, las habían impedido avanzar hacia el "progreso y desarrollo" imperialistas.

Bajo estos supuestos, Estados latinoamericanos y grupos económi- cos y de poder nacionales y transnacionales, impulsaron políti- cas que se dirigieron a canalizar acciones que permitieran salir de esta situación de "subdesarrollo" para llegar al progreso y - modernización social.

Dentro de estas políticas interesan en relación a nuestro objeto de estudio, el papel que el Estado mexicano y estos grupos le -- asignaron a la "educación" y a la "investigación" como promoto- res del "cambio social", fomentando la transformación de las so-

---  
 (17) "un país deja de ser subdesarrollado si alcanza determinados índices de crecimiento, ya sea en su ingreso nacional o per cápita por distintas ta- sas de crecimiento poblacional, de urbanización, de consumo de energéti- cos y otros que les permiten acceder a una sociedad "moderna"... en la cual lo que se busca es un modelo abstraído de que son hoy en día las - naciones desarrolladas del mundo occidental" (Figueroa, Gallardo y La-- farga, 1979: 61).

ciedades latinoamericanas de "tradicionales" a "moderna y desarrolladas".

### 3.2.1. Concepciones dominantes de investigación

Producto de concepciones dominantes de los países hegemónicos imperialistas, dentro del desarrollo científico se prioriza a la investigación, como una forma de contribuir al "cambio social". Esto es, fundamentados en valores y concepciones impuestos por los países hegemónicos imperialistas, los Estados latinoamericanos y grupos de poder nacionales, concebían que al través de la investigación caracterizada como científica, se generarían los elementos desarrollados que permitirán crear una infraestructura económica independiente y productiva, tal como se había presentado en los países "modernos y desarrollados":

"'Sistema económico' y evolución de la ciencia marchan paralelos. Y la razón se encuentra en que la ciencia moderna, posgalileana, constituye un modo de pensar radicalmente nuevo en que se modifica por completo la naturaleza de la teoría. Esta ya no es como en el pensamiento griego pura visión o contemplación de un cosmos inalterable; actitud por tanto relativamente pasiva del conocedor. Sino que supone el contrario, en disposición activa, una construcción de la inteligencia con la que el hombre se enfrenta -interviniendo en él- al 'proceso abierto' del universo (...) la transformación realizada por el sistema económico no le hubiera sido posible sin el poder de 'interferencia' que le prestaba el saber científico. Hay en consecuencia, en la ineludible apología del 'sistema' -- una zona imprecisa en que buena parte del éxito se debe a la creación científica". (Medina Echavarría, -- 1981: 22-23)

En América Latina, empero, por condiciones estructurales dependientes, esta vinculación investigación-progreso económico y social no se presentó, tal y como algunos autores señalan se dió para los países hegemónicos imperialistas.

Podríamos mencionar tres argumentos: a) dados los cambios generados en la división internacional del trabajo que requirieron de productos incipientemente industrializados, la estructura "atrasada" y rural de las formaciones sociales latinoamericanas y las políticas estatales de promoción del "desarrollo social", privilegiaron como proceso económico dominante a la industrialización a través de la sustitución de importaciones; b) sin embargo, este proceso se desarrolló fundamentalmente bajo los cánones de -- las empresas transnacionales y con inversión de Intromisión ex-- tranjera, por lo que las empresas establecidas en la región venían con "paquetes tecnológicos" ya diseñados y elaborados, "listos para usarse". Este proceso entonces, no creó la necesidad de generar conocimientos que promovieran al proceso de industrialización y por ende al crecimiento económico latinoamericano y, c) el incipiente proceso de "desarrollo científico e investigación" se dirigió a adoptar y recrear conocimientos provenientes del exterior, reforzando al proceso de industrialización y otros procesos dominantes.

Podríamos entonces concluir que a pesar del apoyo que la investigación pretendía dar al crecimiento y desarrollo ya no económico, sino productivo de los países imperialistas, en América Latina -- no tuvo éxito; ya que fueron otros factores los que permitieron que parcialmente se desarrollaran procesos como la industrialización, urbanización y modernización latinoamericana, como ya lo -- describimos en el capítulo primero.

No obstante, estos procesos que requirieron básicamente de algunos conocimientos aplicados a áreas vinculadas a la producción: (agronomía, energéticos, construcción, pesca, químicos, etc.), -- también tuvieron una dimensión que permitió el ascenso de conocimientos retomados de la administración, psicología y sociología industriales, macroeconomía, estadística para procesos sociales etc.

Englobándose en la perspectiva desarrollista que se perfiló como dominante hasta la década de los setentas en América Latina se menciona:

"se ha destacado que durante la década de los 50's, paralelamente al auge económico-industrial de una serie de países de la región, se abrieron nuevas perspectivas para la ciencia social, la cual se comienza a desarrollar en torno a la teoría desarrollista, preocupada por el análisis de los obstáculos impuestos por las estructuras arcaicas y por los medios para alcanzar las metas del desarrollo. La correspondencia entre este tipo de preocupaciones y el proceso social descansaba en los supuestos implícitos del nuevo modelo planteado por el Estado y la nueva burguesía dominante: la sociedad capitalista desarrollada entendida, de acuerdo con la concepción lineal del 'progreso' como el destino final de todas las sociedades. (Murga y Boils, 1979: 14-15)

Como ya hemos mencionado en páginas anteriores de este escrito, existen autores que han hecho un tipología de los estudios en ciencias sociales pertenecientes a estas perspectivas desarrollistas, y los clasifican en: estudios sobre la estructura social, estudios sobre aspectos que apoyan a esta estructura social y, estudios sobre opiniones y actitudes que apoyarían o impedirían el "cambio social".

Para fines de este estudio, cabe resaltar que bajo estas posiciones se encuentran supuestos de orden, cohesión y control social, que permiten un tratamiento de los procesos sociales marginando su contextualización, dinamicidad e historicidad. En este sentido las posiciones dominantes conciben que lo científico también puede ser abstraído de los procesos políticos, valorativos, sociales, reduciendo lo científico a un conjunto de procedimientos metodológicos y técnicos, que salvaguardarán que el proceso de conocimiento sea tal, esto es, "científico", "neutral" y "libre de valores".

Adyacente a estas posiciones se encuentran supuestos epistemológicos que sustentan que un proceso de conocimientos "objetivo" - se basará en la percepción fija y refleja del sujeto de cualquier objeto de conocimiento:

"De acuerdo con esta concepción, el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto". (Schaff, 1985: 83)

De esta manera el tipo de conocimientos legitimado como científico, sólo será aquel que se sustente en metodologías que conduzcan a la captación de las características explícitas, medibles, comprobables y controlables del objeto del conocimiento. Esta posición nos da como corolario la nulificación del sujeto en la construcción del objeto del conocimiento, ya que desde esta posición, la función del sujeto sería solamente captar las características antes mencionadas del objeto de conocimiento. Dentro de este proceso, para contrarrestar las posibles infiltraciones valorativas del sujeto, se tendría que recurrir a procedimientos que permitan lograr este propósito. De esta manera el empirismo, como tendencia científica dominante<sup>(18)</sup> se impulsa a sí misma como una corriente que define lo científico como aquello que al -- través de un "método objetivo" puede medir, observar y controlar, ya sean objetos de conocimiento de las ciencias naturales o sociales. Con esta concepción de científicidad, se descartan los elementos "especulativos" y teóricos del conocimiento: "la cien-

(18) En este momento podría surgir un debate sobre la científicidad de ciertas posiciones sobre los criterios que se retomarían para calificar a estas posiciones como científicas, precientíficas, acientíficas, ideológicas. Sin embargo, en este sentido, dado el interés del objeto de estudio, sólo retomaremos las funciones políticas e ideológicas que estas posiciones han tenido, dejando de lado el debate epistemológico.

cia empírica insiste en el recurso sistemático y controlado a la experiencia como el único camino para establecer la validez de sus proposiciones".

Bajo esta posición metodológica, en México se han adoptado dos grandes tipos de investigación que desde una perspectiva dominante se definen como "investigación básica" e "investigación aplicada".

"En educación, la investigación básica es aquella que no está encaminada a resolver inmediatamente problemas de índole operativa a nivel de diagnóstico, de programación, de ejecución u operación o de evaluación en el ámbito de las actividades educativas. Es decir, que la investigación básica se produce con una relativa desvinculación de situaciones operativas específicas; no busca, por lo pronto, una inmediata aplicación de sus resultados a situaciones determinadas. La investigación aplicada, por el contrario, tiene por objetivo esclarecer alguna situación o problema determinado cuyo enfrentamiento requiere más conocimiento de parte de los responsables de la intervención; puede referir aspectos de diagnóstico, de programación, de ejecución o de evaluación bien determinados. La investigación aplicada está, pues, íntimamente relacionada a situaciones específicas y trata de ayudar a resolver problemas operativos de la actividad educativa". (Warren, 1979: 100).

Con esta concepción sobre la "funcionalidad" que tendría la "investigación aplicada" en países "subdesarrollados" como México, se han adoptado métodos, técnicas e instrumentos que pretenden conocer y desarrollar programas escolares y educativos.

En la búsqueda de una legitimidad social y política se han recreado en nuestro país tendencias empiristas e instrumentalistas que como revisamos en el apartado 1.5 de este trabajo, han imprimido en lo general al desarrollo de las ciencias o disciplinas sociales europeas y latinoamericanas.

Siguiendo entonces a esta concepción científica dominante, también en México se promueven y desarrollan investigaciones sobre la escolaridad en México, explicitando sus conceptos metodológicos, técnicos, experimentales, cuantificables, observables, etc. y marginando los fundamentos teóricos e históricos, en los que se encuentran posiciones axiológicas, políticas, éticas, históricas, etc. que contextualizan al desarrollo del conocimiento social.

### 3.2.2. Concepciones dominantes de la educación

Al igual que con las concepciones dominantes de desarrollo científico, en América Latina y México, hemos adoptado concepciones de lo que es y debería ser la educación en esta región. Estas concepciones se han conjugado y han provenido de la interrelación que guardan con los procesos científicos, ideológicos, económicos, políticos e históricos. Inmersas en procesos de lucha política, algunas históricamente se han impuesto como dominantes y han resaltado diversos aspectos de la educación. Entre estos aspectos, resaltaremos en este estudio la vinculación existente entre la educación y sociedad y, la predominancia que se le ha atribuido a ciertos procesos educativos frente a otros.

Del primer punto, revisaremos cómo desde concepciones dominantes, se asigna a la educación el papel fundamental de contribuir al desarrollo social y, cómo estas concepciones son enfatizadas en sociedades que se consideran "subdesarrolladas" como las latinoamericanas. Vinculado a este punto, tenemos el siguiente relacionado con la emergencia de concepciones que han impulsado a la escolaridad como el único proceso educativo legítimo.

La emergencia de la escolaridad como proceso educativo dominante, se genera paralelamente al desarrollo y consolidación de las formaciones sociales capitalistas europeas. En éstas últimas se desarrolló la industrialización como proceso económico dominante,

que junto con otros movimientos sociales y políticos, conformaron nuevas instituciones sociales como la escolar.

"La historia del pensamiento sociopedagógico moderno está íntimamente vinculado con el proceso de construcción y consolidación del sistema escolar como institución política y de masas, y éste, a su vez con los procesos y cambios que introduce la nueva sociedad industrial europea.

"Desde el siglo XVI, en los albores mismos del modo de producción capitalista da comienzo, en el campo del conocimiento social, un renovado interés por los problemas educativos. Esta preocupación por las cuestiones pedagógicas no se da en el vacío: es un fenómeno que acompaña a la aparición de la educación gratuita y obligatoria, así como al nacimiento de los primeros sistemas educativos nacionales. Además, el resurgimiento de los estudios filosóficos y sociales en torno a la educación se inscribe dentro de una totalidad histórica concreta, cuyo rasgo fundamental es el ascenso de la burguesía y su lucha por el control de la dirección intelectual y moral de la sociedad." (Quintanilla, s.f.: 1)\*

Esta predominancia de la escolaridad como proceso educativo en las formaciones sociales capitalistas, fue reforzada por concepciones que se postulaban como científicas y filosóficas. Desde el siglo XVI se gestaron nuevas propuestas pedagógicas. La lucha

\* Dos son los objetivos principales de este subapartado: explicitar la restricción que se le ha dado a los procesos educativos al equiparlos con el proceso escolar y, explicitar cómo este proceso de emergencia de lo escolar como la educación dominante se dió en el sistema capitalista de producción. Sin embargo, aunque ya existen trabajos que han iniciado o recreado el análisis de la restricción (Buenfil, 1983) y se tienen bases para conocer y fundamentar nuestro segundo objetivo, dentro de los conocimientos y fundamentos subsiste en lo general la concepción dominante de educación igual a escolaridad. Ante este hecho adoptamos algunas citas que consideramos relevantes retomar para nuestro estudio, pero manifestando que v.gr. en el caso de la presente, cuando se refiere la autora a "educación gratuita", "sistemas educativos nacionales", etc. nosotros retomamos estos términos como escolaridad gratuita, sistemas escolares nacionales, etc. Así, también haremos esta precisión en citas posteriores.

se dio entre la ilustración, iluminismo y las concepciones político-pedagógicas de la pedagogía tradicional y religiosa del medioevo. Caracterizando a ésta última como "irracional", "especulativa", "autoritaria", "metafísica", se impulsaron propuestas pedagógicas basadas en la razón humana, materializada en las propuestas científicas empiricistas y positivistas:

"pero la pedagogía liberal no fue solamente una lucha contra las instituciones educativas tradicionales --- existentes, sino también y en la misma medida una lucha abierta y marcada en contra de la enseñanza basada en la filosofía metafísica y el dogma religioso. - Su preocupación por el análisis de las complicadas relaciones entre la teoría social y la práctica, su culto por el conocimiento científico, la experiencia y la observación, significan un rompimiento con la filosofía educativa medieval, así como un avance gradual hacia la superación de los esquemas pedagógicos tradicionales. Gracias a él el conocimiento científico y la acción educativa se convirtieron en algo diferente, atribuyéndole al pensamiento una función creadora y crítica. A pesar de su fuerte carga positivista, dada a la filosofía y al conocimiento una causalidad nueva y diferente: el privilegio de criticar, dudar y demoler, así como de construir." (Ibid.: 2-3)

El empirismo, racionalismo, pragmatismo, positivismo, sustentaron a las propuestas educativas y científicas que impulsaban el desarrollo de las formaciones sociales capitalistas. Se estrechó la relación "progreso de la sociedad capitalista" y "educación y desarrollo científico". (19)

(19) "esta práctica educativa debía coadyuvar en el desarrollo de la civilización, eliminando las fuerzas irracionales del pasado y posibilitar así la realización del reino de la razón. De este modo la educación aparece, junto con la ciencia y la técnica, como una verdadera palanca de progreso social. La 'ilustración' de las masas, aunada al desarrollo de la ciencia y la industria aseguraría la evolución de una sociedad que, por su propia naturaleza, tiende hacia el perfeccionamiento del hombre y su medio." (Quintanilla, s.f.: 6)

Adquiriendo cada uno de éstos un carácter dominante, la educación se transformó en la educación que se impartía en el proceso escolar. Surgieron nuevas concepciones de la igualdad y libertad sociales fomentadas por un nuevo proyecto educativo: lo que con anterioridad se concebía como igualdad de los hombres ante Dios, se transformaba ahora en una igualdad formal entre ellos ante la sociedad y el Estado. (Ibid.: 9-10) En cuanto a la "libertad" se refería al hecho al derecho de todo individuo a desarrollar libre y plenamente las capacidades con que contaba. La escolaridad se tornó entonces en el medio para fomentar esta igualdad y libertad humanas.

Estas premisas se han sostenido hasta la actualidad, adecuadas a los cambios económicos, sociales y políticos de las modernas sociedades industriales y urbanas:

"En un periodo históricamente corto, la escuela se ha convertido en una agencia vital en la preparación de todos los niños para sus papeles adultos - en las sociedades industriales (...). La industrialización y el movimiento ciudadano que la acompañó crearon la necesidad de una educación más amplia. La nueva familia industrial, urbana, escapaba del cerrado control social ejercido en la antigua vida de la aldea (...). Como vida industrial, urbana, - se convierte en compleja, y crece la demanda de habilidades, técnicas y administrativas que la educación ha de extender. Esta demanda ha continuado -- creciendo y dominando la educación en el siglo -- XX." (Shipman, 1979: 22-23)

Siguen enfatizándose tres aspectos de la escolaridad en relación a su participación social: homogeneizadora y transmisora de valores, actitudes, mitos, ideas y conocimientos dominantes; ser el medio para preparar a la fuerza de trabajo que requieren los procesos económicos y ser un medio de progreso y desarrollo individual y social, al través del acceso, selección, promoción y movilidad, también individuales y sociales:

"Cuanto más compleja deviene una tecnología, es necesaria más investigación para sostener su desarrollo, y más vitales son las escuelas y las instituciones de educación. Se juzga entonces una escuela no sólo por su contribución a la estabilidad moral y social, sino como un instrumento para proveer las destrezas correctas, necesarias a una compleja serie de ocupaciones. Posteriormente, esto debe producir estudiantes orientados hacia el sostenimiento del ritmo de cambio a través de un interés en la investigación, y a una población apta para acomodarse a los impulsos o tensiones producidos por el cambio." (ibid.: 35)

Estas concepciones fueron introducidas en América Latina, recreándose de una manera particular. Retomando a Medina Echeverría como de los máximos exponentes de esta tendencia, nos centramos en su concepción la de escolaridad como "factor de desarrollo y transformación social". (Medina Echavarría, 1981: 108-116)

Con respecto a la educación como factor de "desarrollo", podemos decir que esta concepción se ha impulsado fundamentalmente por la corriente denominada "economía de la educación", la cual sustenta sus concepciones visualizando a la "educación" como una "inversión". Vertientes de ésta, tenemos que una se enfoca al análisis de los costos y eficacia que requieren los "sistemas educativos" para "funcionar"; otra es la que impulsa una adecuación y conexión entre las necesidades educativas de un país con las "urgencias de un previsible cuadro ocupacional dentro de determinados horizontes de desarrollo"; y una última es la inversión de los "sistemas educativos" dentro de la planeación de la economía en general.

Con respecto a la "educación" como factor de "transformación social", la "educación" es concebida como medio de selección y ascenso social:

"Mediante ella (la educación) se filtran y decantan los talentos de que dispone una sociedad en un momento dado para situarlos en aquellas posiciones en que

pueden despegar su máxima efectividad. Y desde luego semejante selección -de considerables repercusiones sociales- sólo puede realizarse atendiendo a las capacidades intelectuales de los individuos, ya se midan de modo estricto por el cociente intelectual, o se atienden de una manera al todo de la 'personalidad'. (...) De esta suerte el proceso colectivo en vista del mérito que realiza la educación, rompe o quiebra los estados tradicionales y abre las puertas a un rápido dinamismo en la movilidad social." (Ibid.: 111)

Otras concepciones en donde encontramos algunos elementos de la tendencia "desarrollista" de la educación, las tenemos en organismos internacionales como la UNESCO y OEA.

Sin caer en el economicismo puro, las políticas propuestas por estos organismos para inicios de la década de los setentes (20), se refirieron a la "democratización y renovación de la educación":

"Dos objetivos íntimamente relacionados, deberían constituir las motivaciones y las líneas directrices comunes de las acciones en materia educativa de los gobiernos y de la UNESCO en la región: la democratización y la renovación de la educación.

La democratización que no sólo responde a la necesidad de asegurar el derecho a la educación, sino que es condición de una efectiva democratización de la sociedad y del desarrollo de todo talento -de que ella dispone. La renovación, como cambio de la orientación de las estructuras, del contenido y de los procesos de la educación, para asegurar su convergencia con los requerimientos de las sociedades y las aspiraciones de las personas en una época de rápida evolución." (UNESCO, 1986: 140)

(20) Conferencia de Ministerios de Educación y de Ministerios encargados del Fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el Desarrollo de América Latina y el Caribe, del 6 al 15 de diciembre de 1971 en Venezuela.

La función de "democratización de la educación" se propuso fomentarla al través de: la expansión de las "oportunidades educativas" en los niveles primario, medio y superior; programas de alfabetización para adultos; la extensión de los servicios escolares a zonas rurales y marginadas; la disminución de las tasas de deserción para promover la permanencia hasta niveles satisfactorios para el individuo y la sociedad. La "renovación de la educación" se propuso fomentarla al través de la flexibilidad entre los niveles escolares y su articulación con la escolaridad extra escolar fomentando la "educación integral". (Ibid, : 140-149)

Reforzando estas concepciones y tendencias dominantes que privilegiaban al proceso escolar como el exclusivo proceso educativo, tenemos también a las características específicas o intrínsecas de lo escolar frente a los otros procesos educativos<sup>(21)</sup> (institucionales como la familia, la religión, los medios de comunicación masiva, el deporte, los sindicatos, etc. y los no institucionales como la calle, clubes, grupos de amigos, etc).

La escuela tiene entre sus "funciones explícitas", el transmitir intencionalmente los valores, conocimientos y comportamientos social y culturalmente necesarios; el certificar la adquisición de estos conocimientos y el calificar a la fuerza de trabajo al través de posibilitar el desarrollo de habilidades y transmitir conocimientos que requieren las actividades laborales, funciones éstas, que son específicas de la escolaridad.

-----  
 (21) "Es frecuente tanto en el ámbito intelectual especializado como en el habla del individuo común, identificar la educación con la escuela, restringiendo así, las prácticas educativas a las escolares. Dicha identificación es una salida muy cómoda en lo que concierne a la precisión del concepto: la delimitación se da casi de manera automática; la escuela; lo escolar, está delimitado en términos jurídicos, filosóficos, ideológicos, económicos, etc.; sus funciones sociales son relativamente fáciles de delimitar, las relaciones sociales y políticas, ideológicas y administrativas, afectivas y teóricas, tienen límites impuestos por el propio marco institucional. : (Buenfil, 1983: 334)

Así también, tenemos que la escolaridad cuenta con una institucionalidad manifiesta, que se expresa en planes y programas de estudio, horarios, sistemas de certificación y evaluación, reglamentos legales, niveles y espacios expresos para "ser educados", relaciones maestro alumno, etc. Su institucionalidad y participación sociales entonces, están bien delimitados dentro del todo social. (Cfr. Buenfil, 1978: 24)

Bajo estas influencias que centran a la educación en la escolaridad y que enfatizan de ésta el ser medio de democratización y -- progreso sociales, se ha adoptado en nuestro país, nociones que son recreadas por los funcionarios que impulsan la política escolar estatal mexicana, visualizando a la escolaridad como el espacio educativo por excelencia y como el medio para salir del "subdesarrollo":

"En la lucha histórica de México por alcanzar una forma de organización civil y un sistema político y económico basados en la libertad y en la igualdad, la educación y la cultura han desempeñado un papel determinante.

Este anhelo quedó expresado en el Artículo 3º de la Constitución, principio y fin de toda acción educativa y norma para ponderar lo ya realizado. El Artículo 3º destaca que: la educación que imparte el Estado será democrática considerando democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, y será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y contribuirá a la mejor convivencia humana." (México. Poder Ejecutivo Federal, 1983: 221)

Resumiendo este apartado, son entonces, las funciones sociales, económicas y políticas, junto con las características inherentes

a la escolaridad, las que la han impuesto como proceso educativo dominante en las sociedades "subdesarrolladas" como las latinoamericanas. Paralelo a este proceso de imposición de la escolaridad como proceso educativo dominante, también tenemos a la imposición de posiciones teórico-metodológicas y políticas en ciencias sociales como dominantes.

Es por esto que retomamos algunas concepciones de lo educativo y científico, para caracterizar a las políticas y desarrollo de la "investigación educativa" como dominantes. En este sentido podemos concretizar en lo siguiente: las connotaciones que la educación y escolaridad han adquirido históricamente, se han conjugado y recreado en posiciones y vertientes teóricas pertenecientes a grandes corrientes teóricas como el positivismo, empirismo, -- formalismo, funcionalismo, desarrollismo, las cuales a su vez -- han imprimido a las distintas disciplinas sociales y humanísticas: pedagogía, sociología, antropología, demografía, psicología, filosofía e historia. Disciplinas de las que se pretenden rescatar elementos para desarrollar las investigaciones sobre la escolaridad.

En estas concepciones dominantes que privilegian o resaltan cierto tipo de funciones sociales, políticas e ideológicas ("democratización y desarrollo") y económicas (formación de cuadros "preparados" para el aparato productivo) es que podríamos encontrar una explicación a la restricción que se le da al proceso educativo y, priorizando a la escolaridad frente a otros procesos educativos y, reduciendo al proceso científico social a "investigación aplicada" y experimentación. Con estas restricciones o reduccionismos, las conceptualizaciones de la llamada "investigación educativa", pensamos que predominantemente se parcializan a investigación aplicada y experimentación del proceso escolar mexicano, nutriendo a distintas -- conceptualizaciones y políticas de promoción estatales, como veremos en el siguiente apartado.

### 3.3. Conceptualizaciones y políticas de promoción de las investigaciones sobre la escolaridad en México

La dinámica que presentamos en el primer apartado, junto con las concepciones que separadamente se tienen sobre la investigación y educación en sociedades "subdesarrolladas" como la mexicana, - han estado influidas -a la vea que tienen influencia- por conceptualizaciones y políticas. Conceptualizaciones sobre qué es y - qué debería ser la "investigación educativa" y políticas que promueven ese ser y deber ser.

La conceptualización del término "investigación educativa" hemos mencionado, se basa en la integración de dos procesos que se han conceptualizado como INVESTIGACION y EDUCACION. Procesos que -- por sí sólo tienen una dinámica propia y se articulan en las investigaciones que tienen por objeto de estudio, aplicación, experimentación, conocimiento, etc., a la educación y escolaridad -- mexicanas.

El término "investigación educativa" para la década de los ochentas, es un término que ya se ha adoptado tanto en las instituciones de escolarización superior, en las instituciones del Estado - mexicano y en centros y asociaciones civiles, así como en profesores investigadores, administradores, técnicos, etc, que se dedican a lo escolar.

La conformación y adopción del término "investigación educativa" según hemos revisado, se dio durante la década de los setentas, ya que si revisamos documentos sobre investigaciones sobre la escolaridad anteriores a esta década, encontramos una diversidad - de temas y actividades concretas. Por ejemplo, en la institucio---ción en que expresamente se investigaban temas escolares, el Instituto Nacional de Pedagogía (1923-1970), encontramos como temas, al estudio y experimentación de métodos de enseñanza, evaluación

del rendimiento escolar, investigaciones sobre la incidencia de procesos sociales en lo "educativo", sistematización de información, realización de estadísticas. (México. SEP, s.f. b: 2-4)

Se hablaba entonces de experimentación, evaluación, investigación, sistematización y observación de diversos aspectos relacionados al proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando en la Pedagogía como aquellas disciplinas más afín a lo "educativo".

Todavía en la década de los sesentas, el término "investigación educativa" no aparecía, se hablaba entonces de "investigación pedagógica, psicológica y social":

"los estudios pedagógicos se refieren en su mayor parte a aspectos de metodología de la enseñanza; los de psicología educativa se han preocupado por el conocimiento de la salud y nutrición de los escolares, y los sociopedagógicos han tratado de conocer las características de los elementos sociales que intervienen en la educación." (México. - SEP. INIE, 1972: 7)

Podríamos decir que el término "investigación educativa", lo encontramos utilizado de manera institucional desde 1971, con la transformación del Instituto Nacional de Pedagogía en Instituto Nacional de Investigación Educativa, aunque todavía se utilizara el término "investigación pedagógica" para referirse a una tipología de las investigaciones. (22)

La adopción del término "investigación educativa" podría estar ligada a la traducción del inglés "educational research", dada la influencia que algunos organismos internacionales tuvieron en

(22) "Una de las funciones que por acuerdo presidencial le fue definida, fue la organización, dirección, administración, desarrollo y vigilancia de las actividades de investigación y orientación pedagógica." (México. - SEP. INIE, s.f. d: 5)

el proceso de conformación de las investigaciones sobre la escolaridad: UNESCO, Banco Mundial y el International Development -- Research Centre (IDRC) de Canadá, (Hoyos, 1981: 548)

Visualizando a la "educación como motor de cambio y desarrollo social", estos organismos internacionales promovieron el estudio e investigación de los procesos educativos para el "desarrollo", ligando inicialmente a la "investigación educativa" con la "innovación educativa":

"El desencanto generalizado en cuanto a las posibilidades de que los sistemas educativos en general y, en particular, de los países del Tercer Mundo lleguen a convertirse en primer motor del cambio y del desarrollo, atrajo la atención sobre la necesidad de búsqueda de nuevas alternativas de educación y, en consecuencia, sobre el rol de la Planeación, de la Investigación y de la Innovación en Educación."

Otra influencia provino de orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO. Ya desde principios de la década de los setentas, en 1971, en la Conferencia de Ministerios de Educación y de Ministerios encargados del Fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el Desarrollo de América Latina y el Caribe, se integraron en la Declaración General, algunos pronunciamientos en torno a la necesidad de fomentar la escolaridad -- con base en "estudios y aplicaciones de investigaciones científicas":

"Dentro del proceso de renovación de la educación, el papel que en ella y en todos sus niveles y formas desempeña la ciencia y la tecnología, decidirán en gran medida el aporte de la educación al desarrollo de los países de la región. En definitiva, es el grado de dominio y generalización del conocimiento científico y de sus aplicaciones que tienen este poderoso instrumento de progreso"

Más adelante, en relación a este tema se concluye:

"Para adquirir contenido concreto, las acciones - sistemáticas en favor de la renovación deberían - comprender e integrar los elementos esenciales siguientes: la promoción de la investigación y la experimentación educativas en una perspectiva de innovación y reforma; el desarrollo de los componentes científicos y tecnológicos de la educación(...) la aplicación de los modernos medios de comunicación a los procesos educativos; el mejoramiento de los procesos de planificación y de la administración de la educación dotando a ésta última de técnicas modernas de gestación, y finalmente la capacitación de personal de alto nivel indispensable para la planificación y la reforma de la educación." (ibíd.: 146-148)

Tenemos pues, desde los inicios de la década de los setentas, el término "investigación educativa" utilizado de manera institucional y en pronunciamiento en favor de su desarrollo. A partir de esta época, fueron apareciendo definiciones y conceptualizaciones, que dan cuenta o resaltan diversos aspectos de las investigaciones sobre la escolaridad. A continuación señalaremos algunas referencias con el fin de ejemplificar estas definiciones y conceptualizaciones.

Enfatizando en su dimensión sistemática y rigurosa tenemos:

"La investigación educativa objeto de estos estudios a su vez, se entiende como el proceso y la actividad social de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, esquemas de tomas de decisiones, sistemas, métodos, técnicas, medios e instrumentos en el campo de la educación". (México. -- RIE, s.f.: 2)

"El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y patrones de conducta en los procesos educativos". (Latapí, 1981: 34)

Sobre la científicidad de la "investigación educativa" se dice:

"Hacer investigación educativa, por otra parte, es generar conocimiento científico sobre los fenómenos y sistemas de educación. Es señalar problemas, enjuiciar, comprobar, experimentar, innovar, entre otras cosas." (Solana, 1981: 3)

"Por investigación educativa entendemos aquí la -- producción de conocimiento científico referente al fenómeno de la educación. Incluimos, pues, la producción de conocimientos vinculados a la educación en cualquier sea en ámbito científico en que se genere (por ejemplo pedagogía, historia de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, u otro." (Warren, 1979: 99)

"Nosotros nos referimos a la investigación realizada sobre problemas críticos, con sólidos fundamentos científicos, con rigor metodológico en función de hacer avanzar nuestro conocimiento y así elaborar planteos de política educativa." (Petty, 1979: 61)

Otras concepciones enfatizan en el objeto de conocimiento:

"El grueso de las investigaciones en educación, toman como área de estudio, a la 'realidad educativa' a las funciones y procesos educativos, a las relaciones entre agentes educativos, al desarrollo de medios y procedimientos en educación, a la actividad educativa práctica, convirtiéndola en objeto de búsqueda, reflexión y análisis." (Hoyos, 1981: 545)

"Por investigación educativa, entendemos, el proceso que parte del análisis científico y nos permite acercarnos a la realidad educativa. La realidad educativa, en el caso que nos ocupa, comprende al sistema educativo." (Sigg. Lescieur y Zabala, --- 1981: 24)

"La investigación educativa se entiende como un -- proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los sistemas educativos de nuestro continente, el que forma parte integral de una sociedad que presenta conflictos y diferencias entre los diversos sectores que la conforman." (Figueroa, Gallardo, Lafarga, 1979: 49)

"Desde esta perspectiva, las alternativas de superación de los problemas que afectan a la educación y de modificación de la práctica educativa se plantean como una cuestión no sólo de resolución técnica, sino sobre todo de conocimiento de la realidad.

El conocimiento necesario para abordar los problemas educativos de nuestro país no constituye un acervo ya terminado, se elabora, enriquece y reestructura paulatinamente a través de la integración teórica. La investigación de la realidad mexicana, la realización de proyectos educativos y la reflexión crítica sobre ella." (México. IPN (CINVESTAV DIE), 1986:1)

Sobre la amplitud del término tenemos:

"Deberá entenderse el término 'investigación' en un sentido amplio que incluye tanto los estudios que pueden inscribirse en el campo de la investigación para la planificación o de la filosofía de la educación, como aquellos documentos que dan cuenta de intentos e innovaciones en el terreno de la experiencia educacional." (García y Ochoa, 1979:37)

Vinculándola con otros procesos sociales tenemos:

"La investigación educativa supone el análisis y la crítica de las condiciones socio-políticas y culturales que enmarcan los procesos educativos de las naciones latinoamericanas con objeto de plantear hipótesis y estrategias educativas que se afiancen en la realidad del continente, y no sólo los marcos teóricos que definen esa ciencia." (Figueroa, Gallardo y Lafarga, 1979: 49)

Estas conceptualizaciones, referencias y definiciones pertenecen a estudiosos, políticos, administradores e investigadores, que investigan o están vinculados al desarrollo institucional de investigaciones sobre la escolaridad y laboran en instituciones del Estado mexicano y centros y asociaciones civiles nacionales e internacionales.

Para las instituciones de escolarización superior, no encontramos más que una referencia sobre este término.\* (México. IPN. - (CINVESTAV. DIE) Una causa de este hecho podría ser el peso que la influencia disciplinaria tiene en estas investigaciones. Se habla entonces, de psicología, economía, historia y filosofía de la educación, así como de pedagogía y ciencias de la educación, - y no de investigaciones propiamente dicha.

Centrándonos en las referencias anteriormente anotadas, pensamos que la unidad "investigación educativa", es más bien una heterogeneidad de contenidos que condice de diversas formas, entre las que queremos destacar:

- en todas se tiene por objeto a la educación, mencionada como "educación", "procesos educativos", "sistema educativo", "situaciones problemáticas de los sistemas educativos", "realidad educativa", "fenómenos de la educación" y "experiencia educativa". Empero pensamos que la concepción detrás de estas referencias se enfocan más bien a algunos procesos que se desarrollan en el espacio escolar, dada la intencionalidad y contexto en que se inscriben, y no a la educación en su sentido amplio y contextualizado a la conformación de valores, actitudes, comportamientos, experiencias, conocimientos, etc., que se da en los diversos procesos educativos: familia, religión, medios de comunicación masiva, organizaciones políticas, etc.
- este objeto es retomado de diversas maneras: como "búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y meollo", "problematización", "enjuiciado", "experimentado", "comproba-

\* Lo que no quiere decir que no existan.

do". "innovado", "analizador", "criticado", "analizado de manera científica", "analizado con rigor metodológico", "planificado". La concepción de "investigación se diluye y diferencia entonces, en otras actividades que no solamente son investigar, sino que en un nivel empírico, se propone, se diversifiquen a otras actividades intrínsecas al desarrollo científico.

- relacionado con los productos a que se llega, se menciona: "esquemas de tomas de decisiones", "métodos", "técnicas", "medios e instrumentos", "nuevos valores", "teorías", "patrones de conducta", "modelos", "sistemas", "intentos", "innovaciones", "planteos de política educativa", "hipótesis", "estrategias educativas", la funcionalidad de las investigaciones, se propone trascienda entonces a la producción de conocimientos, para fundamentar no solo estos, sino producir efectos en las políticas escolares y problemáticas a las que atiende.
- en menor medida se habla de las fuentes con las cuales este objeto se trabajará, conocerá, experimentará, etc. Se enfatiza entonces en el qué, y cómo y para qué de la investigación, dejando de lado las fuentes y fundamentos de conocimiento que podría sustentar a estas investigaciones. Repitiendo, diríamos que en estas conceptualizaciones se enfatiza la visión instrumental del proceso de conocimiento marginando sus aspectos teóricos e históricos.
- y por último, solo una referencia menciona la vinculación de este objeto con procesos más amplios que el objeto de la educación en sí mismo, se habla entonces de las "condiciones sociopolíticas y culturales que enmarcan a los procesos educativos". La mayoría de estas referencias desvinculan la participación de las investigaciones en el contexto histórico y social en que se circunscriben, parcializando y limitando la posible incidencia que estas podrían tener en el todo social.

Estas conceptualizaciones que provienen de diversos puntos de referencia han nutrido, fundamentado y reforzado políticas de promoción y desarrollo de las investigaciones sobre la escolaridad en México.

Dentro de las fuentes de poder existentes en la formación social mexicana, ha sido el Estado mexicano quien las ha adoptado y recreado como parte de su política escolar y estatal con fines de hegemonía social y política.

Tenemos así pronunciamientos en diversas instituciones pertenecientes a éste, que se centran en la SEP y el CONACYT. En el CONACYT se tienen tres grandes propuestas: el Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación (PNICyT'sE) dado a conocer en 1975, el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (1977) y el Plan Maestro de Investigación Educativa (1980). En la SEP contamos con información del INIE (1977) de la Unidad y Dirección de Fomento de la Investigación Educativa de la DGP\* y algunos pronunciamientos de funcionarios vinculados a esta Secretaría.

En relación a la definición de políticas de promoción de las investigaciones sobre la escolaridad, quisieramos destacar que su temporalidad se centra en la segunda mitad de la década de los setentas, por lo que podríamos considerar que este lapso fue un periodo de auge para estas investigaciones, el cual se extendió hasta los primeros años de la década de los ochentas.

La política estatal de promoción de este tipo de investigación - en lo general podríamos decir que reforzó las tendencias temáticas, metodológicas e institucional descritas en los apartados anteriores.

\* Esta dependencia fue Unidad de Investigación Educativa de 1981 a 1983 y Dirección de Fomento a la Investigación Educativa de 1983 a 1985.

Temáticamente se impulsaron proyectos centrados en diversos problemas relacionados con el "sistema educativo", acceso, selección, permanencia, rezago, deserción escolares; contenidos y vinculación educación-empleo. (23)

Posteriormente (1979) la temática propuesta fue: contenidos de enseñanza primaria, métodos de formación del magisterio, programas preventivos y compensatorios de escolaridad, educación no formal de adultos, eficiencia del CONALEP, castellanización y educación bilingüe y, administración y distribución de recursos para la educación. (México. CONACYT, 1980b: 13-14)

Finalmente en 1980, se propuso fomentar estudios sobre: distribución equitativa de las oportunidades escolares, contribución de la educación al mejoramiento de la cultura e integración sociopolítica, conbertura, investigación, planeación, y administración

- (23) Los temas que en 1975 el PNICyT se apoyaba, se refirieron entre otros a: "diagnósticos globales de la problemática educativa nacional" particularizando en: "distribución de oportunidades de acceso, permanencia y salida del sistema educativo", "eficiencia interna y rezago", "adecuación de contenidos educativos a las necesidades particulares de zonas urbanas y rurales", "selectividad creciente de la pirámide escolar", "economía y educación", "educación y cambio social", "educación, mercado ocupacional y empleo", "educación para la solidaridad y participación social", "transmisión y distorsión de valores culturales a través de los sistemas educativos", "transmisión de modelos científicos y tecnológicos en los sistemas educativos y generación de tecnologías propias", "educación rural marginal", "utilización de los medios de comunicación de masa", "formación magisterial" y finalmente "organización" financiamiento y administración del sistema escolar tradicional".

y financiamiento de la investigación. (24).

Metodológicamente se impulsaron proyectos de investigaciones sustentados en "investigación básica" o "investigación aplicada" -- (México. CONACYT, 1976: 28) enfatizando marcadamente en 1979 en la promoción de estudios basados en el "desarrollo experimental" y, "evaluación y administración". (25)

- - - - -
- (24) Para el Plan Maestro de Investigación Educativa, tenemos como políticas de fomento de las investigaciones sobre la escolaridad a las siguientes
- Estudios relacionados con la distribución equitativa de las oportunidades de la educación al desarrollo económico,
  - Estudios relacionados con la contribución de la educación al mejoramiento del ambiente cultural,
  - Estudios relacionados con la suficiencia de los servicios educativos,
  - Estudios relacionados con el fomento del aprendizaje y desarrollo intelectual,
  - Estudios relacionados con la contribución de la educación a la integración sociopolítica,
  - Estudios relacionados con la investigación y planeación de la educación y,
  - Estudios relacionados con la administración y financiamiento de la educación. (México. CONACYT, 1980: III. 25-34)
- (25) Los temas o tendencias que apoyarían en el Programa Nacional Indicativo de las Investigaciones Educativas tendrían que estar basados en la:
1. Adaptación de los contenidos de enseñanza primaria con miras a regionalizarlos de acuerdo a las características de las principales regiones del país.
  2. Desarrollo experimental de métodos de formación del magisterio, principalmente del magisterio en ejercicio.
  3. Desarrollo experimental de programas preventivos y compensatorios -- tendientes a contrarrestar los efectos de los determinantes externos sobre el acceso, la permanencia y el aprovechamiento en la educación primaria en zonas urbanas marginadas y rurales.
  4. Desarrollo experimental de programas de educación no formal de adultos, que se incorporen y articulen con proyectos de desarrollo agroindustrial y preparen para el empleo adicional que estos proyectos generan.
  5. Evaluación formativa del financiamiento y de las eficiencias interna y externa de los nuevos establecimientos del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
  6. Desarrollo experimental de métodos y contenidos de educación bilingüe y castellanización.
  7. Estudios de la administración y distribución de los recursos económicos en el sistema educativo nacional, con miras a elaborar modelos que permitan un uso más racional y justo de los mismos." (México. SEP, 1979, 13-14)

Y espacialmente, se apoyaron investigaciones que se desarrollaran en centros de investigación por consolidarse y ya consolidados no dando cabida a investigadores interesados sin apoyo institucional. (26)

En la SEP, también a finales de la década de los setentas y principios de los ochentas, se definieron algunas líneas en cuanto a políticas de investigación sobre la escolaridad. Como ya también lo mencionamos en líneas precedentes, producto de esta política fue la creación de la Unidad de Investigación Educativa en 1981. Definiendo esta política para ser impulsada al interior de la SEP. Ésta se centró en conocer que existía de realizado en relación a la investigación y crearla en sus instituciones de provincia. Tenemos así la siguiente meta definida para 1981-82:

"Impulsar la investigación educativas a través de: la canalización de recursos financieros, apoyos a la creación de ocho centros de investigación en provincia, formación de investigadores, difusión de los trabajos de investigación y fomento a la investigación realizada por maestros en ejercicio," (México, SEP, 1981a: 50)

Estos pronunciamientos (de los que sólo se cumplió la formación de investigadores) fueron reforzados con algunas declaraciones del entonces Secretario de Educación Pública.

- 
- (26) Estos estudios tendrían que ser:
- compatibles con las políticas y orientación del PNICT'sE,
  - contribuir a la formación de recursos humanos,
  - ser elaborados en cooperación y coordinación entre varios centros (proyectos conjuntos interinstitucionales),
  - estar subvencionados por instituciones financieras nacionales y extranjeras
  - estar insertos en nuevos centros de investigación". (México. CONACYT, 1975: 25-28)

En un documento difundido en el acto inaugural del I Congreso Nacional de Investigación Educativa (Solana, 1981b), el Lic. Fernando Solana esbozó en líneas generales la política de "investigación educativa estatal", referida a su funcionalidad con la sociedad, las políticas estatales y otros sectores sociales involucrados.

Sobre la relación entre investigación y política escolares, se le asignó a la primera la función de "proveer al Estado y a la sociedad en su conjunto, con información y análisis riguroso sobre la situación de la educación en sus diferentes aspectos." -- (Ibid.: 4) Rechazando una visión instrumental y funcional de esta relación, concibió a la investigación como base de actividades operativas realizadas en la Secretaría: planificar, evaluar, programar, o producir instrumentos pedagógicos en un proceso de crear, incentivar y respetar las acciones estatales. (Ibid.: 9 y ss)

De temas de investigación se señalaron como prioritarios a investigar: la calidad de la educación y muy particularmente al mejoramiento del maestro en servicio...); la educación de adultos...); la desigualdad educativa (vertida en dos direcciones): mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los sectores menos favorecidos (y) aumentar la capacidad de la educación que se proporciona a los sectores populares para elevar su productividad." (Ibid.: 12-16)

### 3.4. Problemática de las Investigaciones sobre la escolaridad en México

En los apartados anteriores al presente, abordamos una panorámica de las tendencias de las investigaciones sobre la escolaridad, en cuanto a su institucionalización, temática, áreas de destino y carácter; las concepciones dominantes sobre investigación y --

educación que han influido en el desarrollo de estas investigaciones y algunas conceptualizaciones, referencias y políticas de promoción que sobre este objeto también surgieron en el lapso de limitado para este estudio.

En el presente apartado, finalmente pretenderemos esbozar algunos problemas que se han explicitado en el desarrollo de estas investigaciones, referidos a su vinculación con el contexto histórico-social mexicano.

Las investigaciones sobre la escolaridad en México, se han desarrollado en lo general, bajo el esquema de la situación dependiente que guarda a la región latinoamericana y mexicana. Dependencia que para nuestro objeto de estudio se manifiesta en lo inmediato en la adopción de concepciones dominantes de otros países sobre el deber ser de la educación e investigación, que son los procesos que integran y se conjuntan en la llamada "investigación educativa". Así también, la dependencia se manifiesta en las condiciones sociales, políticas e institucionales que contextúan a su desarrollo.

El carácter dependiente de las investigaciones sobre la escolaridad mexicana nos da cuenta en lo general, de un carácter social, histórico, político e ideológico<sup>(27)</sup> que estas investigaciones tienen.

El carácter social de éstas, se manifiesta en la interrelación que como totalidad concreta tiene con procesos más generales, los cuales influyen en su dinámica y la conforma, articulándose. Es así como concebimos a procesos influyentes a la dependencia

(27) Dada la especificidad del proceso objeto de este estudio, no podríamos caracterizar a la "investigación educativa" como un proceso con una dimensión económica propiamente dicha. Es por esto que no hablamos de un carácter económico de éste. Sin embargo, sí concebimos la incidencia de lo económico en este tipo de investigación, por lo que en el capítulo primero abordamos a la dependencia económica latinoamericana.

científico-educativa mexicana, la problemática escolar mexicana, las políticas escolar y científica estatales, la participación de las instituciones de enseñanza superior en la producción científica del país y el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México.

El carácter histórico de las investigaciones sobre la escolaridad, se manifiesta en las transformaciones y adopciones que han tenido los conceptos que la integran: investigación y educación, los cuales se han ido readequando a las cambiantes condiciones sociales e históricas de la formación social mexicana.

Las contemporáneas connotaciones de "investigación y educación" se han recreado e impuesto históricamente con el advenimiento del capitalismo como modo de producción social dominante, en el que se han creado formas de producción y reproducción cualitativamente diferentes a las anteriores establecidas.

Adoptando una conceptualización dominante, ambos procesos se han concebido en función de responder a las necesidades de instituciones, clases y grupos sociales hegemónicos que prevalecen en la formación social mexicana, dentro de los cuales el Estado mexicano es quien ha recreado estas conceptualizaciones con fines de hegemonía social y política.

Respondiendo a su carácter político, las investigaciones sobre esta temática, adquirieron una funcionalidad dominante: reproducir y justificar tendencias, programas y proyectos de instituciones, clases y grupos sociales hegemónicos, por lo que su desarrollo tuvo un crecimiento y dinámica "deformes", en el sentido que no se han impulsado el desarrollo de todo tipo de educación, ni de todo tipo de científicidad social. La educación dentro de las concepciones dominantes, se ha tornado en escolaridad y dentro de ésta se ha priorizado al proceso de enseñanza-aprendizaje,

la ciencia social se ha tornado en cuantificación y comprobación, priorizando a la aplicación de conocimientos como el proceso dominante. Ambas pueden ser tomadas como instrumentos de poder al través de los cuales se imponen concepciones, valores, ideas, intereses, marginando u obstaculizando el desarrollo de otras posiciones.

En el carácter ideológico se manifiesta la funcionalidad que se les ha asignado a los procesos objeto de estudio, conceptualizándolos como educación y desarrollo científico para un progreso y desarrollo que pretenden ser sociales y generales siendo o correspondiendo a concepciones particulares. Estas concepciones en lo general han prevalecido con algunos cambios de matices: en sus inicios se vinculaban a la construcción de sociedades "civilizadas" y en la actualidad se conciben en función del "progreso, desarrollo y modernidad" sociales.

Concretizados y conjuntados estos caracteres en las investigaciones sobre la escolaridad mexicana, podemos decir que en lo general las propuestas dominantes se han conjugado y conformado en la realidad mexicana durante el lapso que hemos delimitado.

La escolaridad, concebida como el exclusivo proceso educativo ha sido el principal tema de lo que se ha dado en llamar "investigación educativa". Retomando datos presentados en el "panorama de las investigaciones sobre la escolaridad", tenemos a inicios de la década de los setentas como los principales temas a la "administración educativa", "psicología educativa", "reforma educativa" y medios educativos. Para los ochentas, la temática se está abriendo a otros procesos que también nos educan y/o instancias que inciden en lo educativo y escolar, aunque todavía prevalecen temas vinculados a éste último: "formación de trabajadores para la educación", "proceso de enseñanza-aprendizaje", educación no formal e informal", "desarrollo de tecnología educativa".

Puntualizando en estos temas, tenemos que resaltar que bajo esta tendencia conceptual existe una doble reducción de la amplia gama de procesos educativos: existe en primer lugar una reducción de lo educativo hacia lo escolar y una segunda, de lo escolar al proceso de enseñanza y contenidos curriculares.

Con esta concepción reduccionista, que se centra en lo docente, enseñanza y curriculum, como objetos prioritarios de atención, se plantea el problema de la parcialización de una riqueza y heterogeneidad de procesos, contenidos, valores, actitudes, etc., que inciden también cualitativa y cuantitativamente en nuestra conformación como sujetos educativos (Buenfil, 1983: 325-346). En este sentido la posible incidencia que las propuestas educativas podrían tener en la problemática escolar y social, se ven limitadas ya que no se perciben otros procesos educativos (familia, medios de comunicación masiva, organizaciones políticas, etc.) que también nos educan y repercuten en nuestra conformación. Las propuestas que podrían salir de las investigaciones sobre la escolaridad, se ven entonces limitadas por esta visión parcializadora.

Inherente a esta concepción reduccionista que equipara a la educación con la escuela, tenemos una concepción unilateral de la relación entre ésta y la sociedad en la que está inmersa. Mencionamos unilateral ya que al visualizar a la escuela como motor de cambio social (factor de modernización, democratización, progreso y desarrollo sociales) se percibe a ésta última en un sentido funcional e instrumental en la que por sí sola contribuirá a tales objetivos sociales.

Sin embargo, esta concepción contiene dos implicaciones: por un lado se trabaja y propone sobre un "deber ser" de la escuela en determinada sociedad sin considerar lo que realmente "es" y por el otro, se deja de percibir la relación que las condiciones so-

ciales, económicas, políticas e ideológicas tienen sobre ésta. - En este sentido, considerando que las propuestas sustentadas en este "deber ser" y en una visión aislada de la escuela dentro de un contexto también limitan y parcializan su incidencia social.

Estas concepciones dominantes se han recreado en nuestra formación social. En la relación escuela-sociedad mexicana, históricamente a la primera se le ha asignado un mayor peso que el que tiene, dadas las condiciones sociales que prevalecen en la segunda (sociedad mexicana).

Esta visión todopoderosa que se asigna a la escolaridad, esta relacionada a la primera acepción, en la que la escuela se concibe como una parte integradora, homogeneizadora y positiva hacia la sociedad, no visualizando las contradicciones que tienen en su interior y en relación con su contexto, a raíz de su interrelación con la sociedad mexicana.

Debido a la concepción de "desarrollo" que hemos adoptado, también percibimos una tecnificación de las propuestas implícitas - en los enfoques de las investigaciones sobre la escolaridad. Como ejemplos tenemos a las siguientes tendencias: psicología conductista, tecnología de la enseñanza, didáctica, desarrollo curricular, que son propuestas que se han elaborado para responder a las necesidades y problemas sociales.

Empero, las concepciones anteriormente anotadas no han contribuido tal como se propone en sus postulados. Como hemos revisado - en el apartado de la problemática escolar mexicana, los problemas escolares continúan en esencia dentro de la población mexicana. Tenemos así un nuevo ejemplo para la escolaridad en el nivel primario:

"Actualmente se encuentran matriculados en todos los

niveles educativos más de 24 millones de alumnos, de los cuales 21.5 millones corresponden a instituciones públicas federales y estatales.

Sin embargo, la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema. Aunque se ofrece la educación primaria prácticamente a todos los niños que solicitan inscripción -poco más de 15 millones en el ciclo escolar 1982-1983-, este nivel muestra serias deficiencias en cuanto a la calidad, con altos índices de deserción y reprobación. - Si bien de 1976 el monto actual se aumentó el índice de niños que concluyen la primaria, pasando de 46 a 55 por ciento, aún es mucho lo que debe hacerse. En zonas indígenas no se consigue todavía rebasar el 20 por ciento." (México. Poder Ejecutivo Federal, 1983: 222)

En este sentido, podríamos concluir que más que una relación "positiva" y contribuyente de las investigaciones sobre la escolaridad a la temática y procesos educativos, hasta el momento, - a excepción de casos aislados, han sido más determinantes las condiciones socioeconómicas que engloban a las investigaciones sobre la escolaridad, que la contribución a la temática que tienen por objeto de estudio. En este sentido, las concepciones dominantes que centran a lo educativo en el proceso escolar, limitan y reducen su campo de acción limitando entonces su posible incidencia social.

En cuanto al proceso de investigación que se ha desarrollado en las investigaciones sobre la escolaridad, podríamos decir que éstas en su mayoría han adquirido las connotaciones propuestas en las concepciones dominantes. La "investigación" de las investigaciones sobre la escolaridad, se han referido más bien a una serie de actividades que no se inscriben en lo que podríamos concebir como proceso de investigación, en términos de construcción de un objeto de conocimiento y de fundamentación de este objeto al través de supuestos teóricos, históricos y metodológicos, sino que el concepto dominante se refiere a la aplicación de cono-

cimientos ya elaborados y a la reproducción de métodos, técnicas e instrumentos existentes como propuestas dominantes.

Estas propuestas, podríamos decir que provienen de la influencia dominante que ha prevalecido en las ciencias sociales latinoamericanas, como revisamos en el apartado "Desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México". Dentro de éstas, se ha impuesto como tendencia dominante la "aplicativa". Este carácter aplicativo de las investigaciones se ha tornado y justificado como remedio de problemas prácticos, inmediatos, instrumentales y funcionales que tenemos en los países "subdesarrollados", los cuales debido a la falta de recursos, tienen que importarse o aplicarse tal como vienen.

En este sentido podríamos resaltar tres problemas que aparecen - contradictoriamente y nos interesan en relación a nuestro objeto de estudio: a) con esta tendencia instrumentalista y aplicativa no se permite el avance del conocimiento en sí mismo, b) las propuestas podrían no ser las adecuadas según la problemática concreta planteada y c) se parcializa el conocimiento o problema objeto de estudio o desarrollo. Esta problemática en lo general - podríamos decir que proviene de las dimensiones política e ideológica de las ciencias sociales como proceso social.

Las ciencias sociales en lo general, y las investigaciones sobre la escolaridad en lo particular, están inmersas en un campo de - batalla ideológico y político en la que se propugna en términos polarizados por la reproducción o transformación de las relaciones sociales prevalecientes en la sociedad capitalista:

"El atraso científico, en este campo, como en el de las ciencias naturales en el pasado, responde primordialmente a causas sociales: las fuerzas opuestas a una transformación radical de la sociedad son las mismas que se oponen a que el conocimiento contribuya a esa transformación. El objeto mismo de -

las ciencias sociales hace de ellas -aún más que en el caso de las ciencias naturales- un verdadero campo de batalla en el que se enfrentan las ideologías opuestas de la conservación y la transformación del orden social." (Sánchez Vázquez, 1976: 10)

Esta batalla ideológico-política es la que promueve entonces el desarrollo de un tipo de investigación, impulsando para fines de legitimación, connotaciones que pretenden ser generales, válidas e inmutables para todo el proceso de conocimiento sobre los objetos sociales. A partir de un proceso de conocimiento, se pretenden generalizar el proceso de conocimiento.

Estas concepciones que pretenden homogeneizar y validarse para todo tipo de educación e investigación, contrastan con la diversidad de concepciones y acepciones que se le asignan a las investigaciones sobre la escolaridad. Tenemos que aún dentro de las definiciones existentes no hay una concepción común, como podemos constatar en las referencias que anotamos en el apartado anterior. La diversidad de procesos inherentes y articulados a éstas, es una fuente de la diversidad de concepciones que sobre éstas existen y sin embargo desde una perspectiva dominante se pretenden unificar en concepciones generales y universales.

Profundizando más sobre este aspecto, tenemos que la rigidez de las concepciones contrasta con las "aperturas" que se han tenido que hacer al interior aproximarse empíricamente a las investigaciones sobre la escolaridad:

"la ampliación del concepto de investigación educativa, que incluye tanto la producción de nuevos conocimientos educativos, como el diseño, la planeación, la experimentación y la evaluación de nuevas alternativas educativas. Esto permitió identificar los proyectos de investigación estrechamente vinculados con las acciones cotidianas del sector educativo, con investigaciones integradas a programas de desarrollo, y en general, con diversos proyectos que se desarrollan en el sector gubernamental." (México. SEP, 1982a: 9)

"Tampoco hay precisión de lo que puede entenderse por investigación educativa estrictamente dicha, por lo que se presentan como investigaciones, meras informaciones operativas que deben actualizar se constantemente; otras son investigaciones sociales, económicas, médicas, etc., que sólo utilizan al alumnado como universo estático." (Sigg, Lescieur y Zabala, 1981: 129)

Hasta aquí abordamos una problemática general sobre la temática y carácter de las investigaciones sobre la escolaridad en México. En lo siguiente, quisiéramos concretar esta problemática en otro aspecto, el cual se refiere a su proceso de institucionalización.

La cantidad real de instituciones que se han consolidado en la realización de investigaciones sobre la escolaridad es mínima en comparación con las instituciones que en lo general se han dedicado a esta actividad. Podríamos mencionar al DIE, CEE, CESU, CISE, CEUTES y Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, como centros consolidados en los que existe cierta estabilidad continuada de trabajo. El resto de las investigaciones ha sido realizada en instituciones que ya desaparecieron para 1984, como es el caso del CEMPAE, ARMO, CENAPRO, GEFE, INET, CEESLEM, ISE, A.C. (Vielle, 1984: 71-74). Otro tipo de instituciones donde éstas eran realizadas, eran instituciones que tenían por actividad principal a la docencia o la administración escolar y cada vez cuentan con menos presupuesto para llevarlas al cabo.

La existencia de un número mínimo de instituciones especializadas en investigar problemas educativos y escolares, junto con los recursos cada vez menores para efectuarlas, nos dan entonces un panorama institucional inestable y débil que difícilmente puede en estas condiciones producir resultados que incidan en la problemática escolar y educativa mexicana. Dificultad que en las instituciones del Estado mexicano es agudizada por el predom-

minio de la tendencia tecnicista, eficientista y remedial que -- prevalece y, en la que las investigaciones "especulativas" y tam bien las "aplicadas" empiezan a estar fuera de lugar. En las -- instituciones de enseñanza superior, la tendencia anteriormente subrayada también está presente, aunque acompañada de otras que generalmente son producto de intereses de grupos aislados de investigadores, docentes y estudiantes, por lo que la incidencia -- en algunos problemas escolares es de corto alcance. En los centros y asociaciones civiles, al estar éstos supeditados a fondos nacionales e internacionales y en algunas ocasiones a políticas estatales coyunturales, las investigaciones tienen también una -- inestabilidad más menos constante.

Aunado a estos problemas tenemos otro, que se refiere a la con- centración regional e institucional de estas investigaciones. Si consideramos la ubicación espacial de los centros de investiga- ción, tenemos entonces que éstos en su mayoría se ubican en la -- Ciudad de México, teniendo sólo uno consolidado en provincia --- (UV). Si consideramos el resto de las instituciones, la con- centración regional de las instituciones ha prevalecido a lo largo de las dos décadas que estamos estudiando. En 1973-1974, el -- 80.95% de instituciones se ubicaba en la Cd. de México y el resto en Oaxaca, Morelos, Nayarit y Michoacán, (Vielle, 1975: 22). Retomando a las instituciones asistentes al I Congreso Nacional de Investigación Educativa, de las 93 que participaron activamen- te, el 64.52 (60 dependencias) se localizaban en la Cd. de Méxi- co. Otros datos retomados del anexo 7, nos dan cuenta de que el 45.45% de las instituciones que realizaban investigación social, educativa y escolar se ubicaban en esta ciudad. Considerando al número de proyectos de investigación el porcentaje correspondien- te a esta área temática sube a un 80%. La participación y pro- ducción de investigaciones sobre la escolaridad, se ubica en su mayor parte en la Ciudad de México.

Paralelos a estos problemas tenemos que esta concentración institucional es poco productiva y se encuentra desarticulada, hecho que se manifiesta en la difusión escasa de documentos, reflexiones e informes sobre el tema:

"Sería, desde luego, infundado hacer juicios globales sobre la ineficiencia de la IE del país. Pero sí -- hay fundamento para afirmar que en la parte del problema de la eficacia que corresponde a las instituciones de investigación, hay deficiencias que subsanar. La relevancia de los temas investigados, el tipo de proyectos, la participación de los educadores y funcionarios en ellos, el lenguaje en el que se publican, los resultados, las estrategias de difusión y las relaciones externas que cultiva cada institución serían algunos rubros donde se advierten estas deficiencias." (México. CONACYT, 1981: 11-37)

Se menciona entre otros problemas, que existen deficiencias en cuanto a la "comunicación" y coordinación de instituciones e investigadores vinculados a este tipo de proyectos, incomunicación que contradictoriamente se agudiza hacia los agentes, que desde las concepciones dominantes, se consideran los medios del "cambio educativo": el profesorado.

"Respecto a la relación de la IE con los educadores prácticos, pueden hacerse observaciones semejantes. La IE se concibe a sí misma como una actividad profesionalizada, en la que participan sólo personas especializadas. En consecuencia, se desvincula de la práctica educativa que constituye su razón de ser. La Participación de maestros y otros educadores de base en proyectos de investigación es excepcional. Por otra parte, la difusión de los resultados rara vez alcanza a los maestros, por el lenguaje que se utiliza y los mecanismos que emplean." (ibidem)

La problemática institucional también se refleja en los presupuestos asignados a este tipo de investigación. La misma concepción de la funcionalidad que debe tener el desarrollo científico en países "subdesarrollados" como México, prioriza la asignación

de recursos económicos hacia áreas que se consideran "directamente productivas" para el país. En este sentido, ha sido una constante desproporción presupuestal que durante el lapso estudiado han tenido estas investigaciones. Si bien en términos absolutos el monto creció durante varios años, en términos relativos, éste seguía igual:

"Del presupuesto destinado a educación pública en 1974, el dedicado a la investigación educativa era proxímadamente el uno por mil (alrededor de treinta y seis millones de pesos). En 1978, la aplicación presupuestal en esta área aumenta (aproximadamente cien millones de pesos), pero la relación uno por mil se mantiene. El dato más reciente se deduce del IV Informe de Gobierno del Presidente José López Portillo, el 1º de septiembre de 1980, y corresponde al 1.4 por millar." (Sigg. Lescieur y Zabala, 1981: 132)

Se señala entonces que la prioridad que a nivel de retórica oficial permanece y se refuerza para la escolaridad como medio de progreso y desarrollo social independiente, contrasta con los recursos que se canalizan hacia el conocimiento y aplicación de ésta para mejorarla. Esta problemática se ha agudizado a partir de mediados de la década de los ochentas para el tipo de investigación de que se ha caracterizado como básica, quedando casi nulificada en las instituciones estatales. (Como ya hemos mencionado, para 1984 han desaparecido los centros de investigación INIE y CEMPAE, que eran las principales organismos de investigación en este ámbito institucional).

Y un último problema que queremos abordar es el casi inexistente mecanismo de formación de investigadores en educación. Respecto a este punto, ya desde 1979, dos autoras señalaban la tendencia de los programas de formación de maestrías en educación en México. Para entonces, se señalaban sólo tres centros de formación en todo el país: el DIE, Colegio de Pedagogía y la UIA, siendo el primero en donde se acentúa más la formación y práctica en la

vestigación académica. (Ezpeleta y Sánchez, 1979: 11-18)

Retomando datos del apartado "La escolaridad en el nivel superior y su vinculación con la producción científica del país", se señala que la creación de licenciaturas y posgrados en ciencias sociales y de la educación en México es reciente. Esto nos podría dar como corolario que los colaboradores de las instituciones que trabajan y desarrollan proyectos sobre esta temática, recién se están incorporando a este tipo de actividad. En el inventario realizado para las instituciones estatales (SEP) en 1981, se señala que tomando en cuenta la formación académica, el 35.12% había cursado una licenciatura o posgrado en ciencias sociales o humanidades, el 27.58% en "ciencias de la educación" y el 25.83% provenía de otras áreas. (Derecho, administración, ciencias biomédicas, ingenierías, matemáticas, etc.) (México. -- SEP, 1982a: 63) Empero, contrastando estos porcentajes con su experiencia en esta área, tenemos que el 73.76% tenía menos de tres años (36.47% contaba con un año, el 25.72% con dos y el 11.57% con tres). (Ibid.: 65) realizando este tipo de actividad, por lo que el conocimiento "práctico" tampoco era cuantitativamente hablando, muy grande.

Podríamos entonces concluir este apartado, mencionando que si bien las investigaciones sobre la escolaridad en México ya cuentan con un reconocimiento propio, que se extiende hacia ámbitos sociales y políticos, éstas se han desarrollado con problemas inherentes que les han impedido articularse y desenvolverse aún en términos de discurso dominante, lo que les ha impedido en lo general contribuir y vincularse a la problemática escolar, educativa y social que tienen por objeto de estudio y aplicación.

## NOTA FINAL

Más que conclusiones, estas notas finales tienen el objeto de -- presentar sumariamente algunas reflexiones que se suscitaron a -- partir del desarrollo del presente trabajo, las cuales se cen-- tran en los siguientes puntos:

- a) Construcción del objeto de estudio.
  - b) Aspectos importantes que se encontraron durante el proceso de investigación y que se desarrollaron a lo largo de la exposición.
  - c) Aspectos no abordados en el presente trabajo, pero que se vislumbran como forma de ampliar la reflexión sobre el objeto.
- a) Construcción del objeto de estudio

Como se menciona en la introducción a este trabajo, el objeto de estudio del presente, se refiere a las investigaciones sobre la escolaridad que se desarrollaron en México de 1960 a 1984.

Se intentó conceptualizar este objeto de estudio de tal manera que permitiera aproximarse a dos niveles del mismo: por un lado, al discurso dominante, que concibe a estos estudios como "investigación educativa" y, por el otro lado al nivel empírico al que hace alusión.

Como ya también se mencionó, esta distinción parece pertinente, ya que al ir desarrollando el proceso de investigación y retomar la base empírica de este objeto, se presentó una reducción entre el uso del término "investigación educativa" y los objetos concretos que tenía por referentes, tornándose la

"investigación educativa" en estudios aplicados al proceso escolar; desarrollo de planes, programas y proyectos escolares y en actividades vinculadas a la docencia y administración escolar.

Esta reducción que se constata en la mayoría de la información proveniente de diagnósticos, inventarios y documentos sobre el tema, puso de relieve una situación que caracterizamos como general y dominante. A partir de este reconocimiento, se delimitó el presente trabajo en la dinámica dominante que estas investigaciones adquirieron, intentando conocer cómo es que se manifestaba y desarrollaba en el lapso estudiado.

b) Aspectos importantes que emergieron durante el proceso de investigación y se desarrollaron a lo largo de la exposición

El estudio del carácter dominante de estas investigaciones, se centró en su proceso de institucionalización, tipos de actividad que la desarrollaban y temática.

En cuanto a su institucionalización, se encontró que el 100% de las investigaciones sobre la escolaridad registradas en los inventarios y documentos sobre este tema, se desarrollaron en instituciones consolidadas de enseñanza y en algunos casos en centros de investigación.

En el capítulo segundo se abordó la diversificación de éstas, con base en la siguiente tipología: instituciones pertenecientes al Estado mexicano, universidades y centros de enseñanza superior y asociaciones civiles.

Paralela a esta tipología institucional, en el apartado 3.1 - "Panorámica de las investigaciones sobre la escolaridad", se configuró otra tipología inherente a estas instituciones, que

consiste en diferenciarlas como "centros de investigación" y "grupos de investigación".<sup>(1)</sup>

A partir de esta doble diferenciación, se puso de manifiesto un crecimiento "explosivo" de las instituciones de investigación sobre la escolaridad, ya que de 26 instituciones registradas en 1970, se pasó a más de 200 en 1980. Sin embargo, este crecimiento no se debió tanto a un incremento en el número de centros que desarrollaban expresamente investigaciones sobre la escolaridad, como al surgimiento de "grupos de investigación" ubicados al interior de instituciones de investigación y enseñanza no dedicados de manera exclusiva al estudio de lo escolar.

Este incremento "explosivo" de grupos de investigación, por consecuencia, da una situación débil e inestable, en el sentido de la dependencia que estos grupos tienen respecto de las coyunturas económicas y políticas en que se crean, permanecen o desaparecen.

Retomando estas distinciones, se explicitó que la existencia de centros de investigación en México, ha sido mínima en relación a la cada vez más profunda y creciente problemática escolar y educativa mexicana. Contradictoriamente, en las instituciones que legítima y socialmente tienen la función de orientar y desarrollar la escolaridad, la Secretaría de Educación Pública, para 1984 casi se nulifican los centros de investigación ya que para este año ya desaparecieron el CEMPAE, INIE, dejando también de existir un año más tarde otra dependencia

(1) Como "centros de investigación" consideramos a aquellas instituciones dedicadas de manera casi exclusiva a la actividad de investigar y desarrollar programas y proyectos sobre la educación y escuela (DIE, CISE, CEE). Como "grupos de investigación" consideramos a aquellos grupos de colaboradores que realizan investigación en instituciones que tienen por actividad preponderante a la docencia y administración escolar, desarrollándola como "una función de apoyo".

que la fomentaba y promovía: la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa.

Los centros de investigación existentes en el país están vinculados entonces con las universidades y asociaciones civiles básicamente.

Empero, como se revisó en el apartado 3.3. "Conceptualizaciones y políticas de promoción de las investigaciones sobre la escolaridad", a pesar de la poca participación directa del Estado mexicano en cuanto a la realización de investigaciones en centros de investigación, éste pretende tener y tiene influencia en la mayor parte de las investigaciones sobre la escolaridad, al través de la definición de sus políticas de promoción y financiamiento.

Aquí se presentan algunos problemas que conlleva el proceso de institucionalización de las investigaciones sobre la escolaridad mexicana: estar supeditadas a las funciones, políticas y concepciones de las instituciones que las financian o desarrollan. Esto trae como corolario, que las investigaciones se efectúen conforme a intereses, valores, ideas, etc., que corresponden a instituciones, clases y grupos sociales hegemónicos, "cerrando el paso" a otros intereses, valores e ideas también existentes en la sociedad mexicana.

Este proceso de institucionalización ha conllevado entonces, un desarrollo "deforme" de estas investigaciones, en el sentido que no ha permitido el desarrollo de todo tipo de investigación, ni concibe a todo tipo de educación.

En cuanto a los tipos de actividades que se han caracterizado y registrado como "investigación", se encontró que en lo general, éstas se referían a alguna de las siguientes vertientes:

- 1) lo que se ha dado en llamar "investigación aplicada en --- ciencias sociales". En esta vertiente, se han conjuntado por un lado, la tendencia metodológica dominante empirista que le propone como procesos de conocimiento social a la - cuantificación, medición, aplicación de pruebas y desarrollo experimental, y por el otro lado, a la repetición y -- aplicación de conocimientos ya elaborados (que generalmente provienen de países hegemónicos).
- 2) el diseño y operación de planes, programas y proyectos escolares, y
- 3) actividades vinculadas a la docencia y administración escolar. En estas vertientes, se conjuntan diversas actividades vinculadas a lo escolar: elaborar, implantar, distribuir, evaluar, planear, programar, diseñar, impartir, presupuestar y enseñar.

Atendiendo a estas vertientes, se podría decir que la llamada "investigación educativa" adquirió un carácter dominante que se refiere a aplicar y operar propuestas metodológicas y técnicas ya elaboradas y diseñadas y, a intentar remediar problemas que se presentan en el aspecto escolar.

Estas vertientes, según se revisó en el "Panorama de las investigaciones sobre la escolaridad", se encuentran marcadamente presentes en las instituciones estatales (SEP). En el resto de las instituciones, éstas también se encuentran presentes, paralelas a un desarrollo de las investigaciones en términos académicos.

En esta tendencia que denomina "investigación" a las actividades antes mencionadas, se encuentran dos movimientos que sólo se dejaron entrever a lo largo de la exposición y se plantean

de la siguiente manera: a) llamar o caracterizar como "investigación" a un conjunto de actividades que más bien se refieren a la práctica cotidiana académica y administrativa de las instituciones escolares y b) practicar las propuestas científico-sociales sin conocer y tener los fundamentos suficientes para llevarlas al cabo.

En ambos movimientos subsiste la idea de recurrir a los "avances del conocimiento científico" para fundamentar, legitimar y desarrollar las acciones escolares. Esta tendencia, revisada en el apartado 3.2.1. "Concepciones dominantes de investigación", se puede explicar a partir de la influencia que concepciones políticas, sociales y científicas, le asignan al desarrollo del conocimiento y su aplicación, en países que se han caracterizado como "subdesarrollados". Dentro de estas concepciones, se asigna a todo tipo de desarrollo científico, la capacidad de contribuir al progreso y avance sociales.

En cuanto a lo que retomó y registró como "educación", se encontró en lo general, que ésta se refería más bien a temas -- vinculados:

- a) al proceso de enseñanza-aprendizaje. A este tema general se relacionan diversos ejemplos como: planes y programas - de estudio desarrollo curricular; tecnología educativa; -- métodos de enseñanza; didáctica; instrucción personalizada; factores pedagógicos, psicológicos y socioeconómicos que in fluyen en el rendimiento escolar; pruebas de evaluación de madurez psicológica, etc. y,
- b) a la escolaridad como proceso más amplio. A este tema se integraron investigaciones sobre: "reforma educativa", "po lítica educativa", "modalidades educativas" "gración es- tudiantil, "vinculación educación-empleo", "ión tec-

nológica", "eficacia del sistema educativo nacional", "capacitación para el trabajo", "educación preventiva para -- marginados urbanos", "perspectivas de la educación en zonas de temporal".

Al atender a los temas generales que aborda la "investigación educativa", se percibe una tendencia dominante que concibe a los procesos que se desarrollan y vinculan a la escuela como los principales procesos educativos dentro de la sociedad.

Retomando datos del apartado 3.1. "Panorama de las investigaciones sobre la escolaridad", se puede decir que la tendencia en llamar educación a la escolaridad, se encuentra en lo general presente en los tres tipos de instituciones estudiadas, - enfatizándose ésta en las instituciones estatales. En el resto de las instituciones, esta tendencia está presente paralela a la emergencia de concepciones y enfoques más amplios.

Esta tendencia que centra lo educativo en los procesos vinculados en lo escolar y enseñanza-aprendizaje, como se revisó - en el apartado 3.2.2. "Concepciones dominantes de educación", se puede explicar cada la emergencia que el proceso escolar - tuvo en las sociedades capitalistas "desarrolladas", en las - que la escuela se vinculó al proceso de desarrollo económico y social. Esta relación intenta transplantarse en las sociedades "subdesarrolladas", asignándole a la escuela el papel - de contribuir -al igual que con el desarrollo científico- al progreso y desarrollo sociales.

Durante el lapso estudiado -según se registra en los diagnósticos e inventarios sobre el objeto de estudio- estas actividades y temas predominaron en lo general en las investigaciones sobre la escolaridad. Se tiene así que a éstas se inte--

graron además, los siguientes: "desarrollo de materiales educativos", "historia de la educación en México", "orientación vocacional", "demanda y oferta de recursos humanos", "política educativa mexicana", "programación educativa", "evaluación y diagnóstico de los sistemas educativos", "sistemas de información en educación", "sistemas de admisión y orientación", "educación por radio y televisión", "microenseñanza", "educación por correspondencia", "sistemas abiertos", y "enseñanza modular".

Sin embargo, como se revisó en el apartado 3.4. "Problemática de las investigaciones sobre la escolaridad" en el carácter y tendencia dominantes, existe una reducción conceptual y una concepción unilateral de la relación educación/escolaridad y desarrollo científico social con las sociedades "subdesarrolladas".

Para el concepto de educación, existe una doble reducción que ya se mencionó, referida a la omisión de otros procesos que también educan, como son la familia, los medios de comunicación masiva, la calle, los grupos de amigos, organizaciones políticas, etc., los cuales en ocasiones pueden tener una mayor incidencia en la conformación de los sujetos educativos en comparación con la escuela. La otra reducción se refiere a centrar aún más la atención de lo educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (2)

(2) "Desde la tradición de la ilustración, se ha concebido a la educación como un proceso de adquisición de conocimientos de diversa índole, que pasa necesariamente por el ámbito escolar. Por una parte, asistimos a la creciente diversidad de agencias educativas: la televisión, la radio, las revistas, los clubes deportivos, por otra parte asistimos al fortalecimiento de agencias educativas ancestrales: la religión, la familia, etc. y sin embargo los procesos educativos todavía se siguen explicando a través de la agencia escolar. Los medios de comunicación elaboran nuevas y sofisticadas técnicas para incidir en los seres humanos en términos conceptuales, valorativos, conductuales y emotivos y el paradigma --

Para el concepto de investigación, la reducción se presenta - en cuanto se plantea como la metodología válida para todo proceso de conocimiento social, a la aproximación empírica, cuantitativa y medible descontextuada de las condiciones en que - se desarrolla el objeto de conocimiento, nulificando o margi- nando otras formas de conocer y accionar, como son los méto- dos históricos, etnográficos, dialécticos, participativos, -- etc. Implícito en el uso y reducción de este término, se presenta además una "ambigüedad" al llamar "investigación" a una serie de actividades operativas e instrumentales.

En ambas concepciones, se presenta implícita una concepción - unilateral de la relación de los procesos escolar y científi- co con la sociedad mexicana. A lo largo de la exposición se ha mencionado la funcionalidad que a éstos se les ha asignado en sociedades "subdesarrolladas", atribuyéndoles la capacidad de dar elementos motivadores para el progreso y desarrollo sociales. La relación se concibe de la escuela y desarrollo -- científico hacia la sociedad.

Empero, se considera que esta visión implica una concepción - que aísla a estos procesos de las condiciones sociales, econó- micas, políticas e ideológicas implícitas en su desarrollo. - En este sentido, se conciben a estos procesos en términos de un deber ser, más que en términos de lo que son.

Con estas concepciones reduccionistas y unilaterales, revisa- das en ese mismo apartado, se limita la incidencia social de las propuestas en ellas basadas. En este sentido, las inves- tigaciones sobre la escolaridad no han contribuido al conoci- miento y enriquecimiento del objeto de conocimiento que ellas mismas plantean: el proceso escolar mexicano y su problemáti- ca.

con el que se pretende dar cuenta del proceso educativo es el de las 'téc- nicas de enseñanza-aprendizaje' que se aplican en el aula. La riqueza de contenidos susceptible de ser apropiada por los seres humanos en la vida cotidiana, aparece en el discurso pedagógico tradicional subordinado al - contenido curricular del apartado escolar." (Buenfíl, 1983: 9-10)

Finalmente, para contextualizar a las investigaciones sobre la escolaridad, en el capítulo primero se abordaron algunas condiciones que se considera han influido en su emergencia y desarrollo. Se retomó entonces a: a) algunos elementos generales de la dependencia económica y científico-educativa latinoamericana, 2) la problemática escolar mexicana, 3) las políticas escolar y científica del Estado mexicano, 4) la vinculación de la escolaridad superior con la producción científica del país y 5) el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México.

De estos procesos se resaltarán de una manera general, la interrelación que guardan con el objeto de estudio:

- del concepto de dependencia, se han retomado algunos elementos para explicar cómo las investigaciones sobre la escolaridad se han desarrollado y se vinculan con otros procesos más amplios: económicos, sociales, políticos e ideológicos,
- la problemática escolar mexicana está relacionada en la medida que se ha convertido en el principal objeto de estudio de estas investigaciones,
- de las políticas escolar y científica del Estado mexicano, se explicitó cómo éste último ha adoptado y recreado concepciones dominantes sobre el papel que deberían jugar la "educación e investigación" en la sociedad mexicana, desarrollando, fomentando y financiando investigaciones sobre la escolaridad y definiendo políticas de promoción y desarrollo,
- de la relación entre las instituciones de enseñanza superior y la producción científica del país, se explicitó cómo:
  - a) estas instituciones contribuyen mediante la formación de

estudiosos en ciencias sociales y "ciencias de la educación  
b) realizan y difunden investigaciones sobre esta temática  
y c) la problemática concreta de este nivel escolar se ha -  
convertido en objeto de estudio de estas investigaciones,

- y finalmente el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina y México se retomó en la medida que éstas aportan elementos de conocimiento y fundamentación para el desarrollo de las investigaciones sobre la escolaridad.

c) Aspectos no abordados en el presente trabajo, pero que se --  
vislumbran como forma de ampliar la reflexión sobre el objeto  
de estudio

El objeto de estudio del presente trabajo, ha sido abordado -  
fundamentalmente al través del carácter dominante de su desarrollo. De éste, se centró la atención: en procesos más amplos que se consideró contribuyeron a su emergencia y desarrollo; en las instituciones donde éste se ha desenvuelto y -  
en las tendencias generales de su institucionalización, actividades y temática.

Sin embargo, como se revisó en el apartado 3.4. "Problemática de las investigaciones sobre la escolaridad", este carácter -  
dominante, se ha desarrollado con problemas que le han impedido articularse con el proceso escolar mexicano y su problemática. Se revisó que las concepciones dominantes que han sustentado a estas investigaciones limitan la incidencia social de sus propuestas.

Ante estos límites, se plantea entonces la necesidad de abordar al objeto de estudio retomando y reconociendo la existencia de otros espacios y procesos educativos y científicos. -  
El reconocimiento de la existencia de estos espacios "no domi

nantes", se considera serían fuentes de posibles aperturas y - concepciones diferentes a las existentes.

De alguna manera, la emergencia de estos espacios, se mencionó en distintos momentos de la exposición, por lo que podría decirse que ya existen y han existido bases para construir -- concepciones más amplias y con otros enfoques.

Centrándose en lo abordado, paralela a la concepción dominante de la educación, que se enfocó a estudiar exclusivamente - al proceso escolar, están emergiendo estudios que conciben a éste de una manera más amplia, ubicándolo y vinculándolo con las condiciones socioeconómicas y político-ideológicas que lo contextúan. Así también, se está iniciando el estudio de --- otros procesos (familia, grupos de amigos, radio, religión, - etc.) enfatizándose en su carácter educativo.

En cuanto a las actividades que han sustentado a este tipo de "Investigaciones", existen programas y proyectos que se han - fundamentado en investigaciones académicas y disciplinarias - con nuevas formas de aproximación cognoscitiva, como son los métodos históricos, etnográficos y participativos, contextuando también al objeto de estudio con las condiciones sociales mexicana..

Finalmente, en relación al desarrollo de estas investigaciones en otros espacios sociales, existen grupos que se encuentran realizándolas fuera de las instituciones abordadas en este estudio, como son grupos feministas, eclesiásticos de educación popular, organizaciones populares, etc., que vinculan y abren lo educativo con procesos de concientización y crítica social.

Cerrando este Nota Final y retomando estas aperturas, podría

decirse que se vislumbran algunos caminos en los que tendría que profundizarse para responder a la gran interrogante con que se inició el presente trabajo: ¿cuáles serían algunas alternativas de desarrollo de las ciencias sociales -que desde posiciones críticas- podrían aportar al conocimiento y transformación del proceso escolar mexicano y su problemática, considerando las condiciones socioeconómicas que el país está -- viviendo?

## ANEXO 1

## INDICE DE LAS SIGLAS UTILIZADAS EN EL TEXTO

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos - de Enseñanza Superior.
ARMO	Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido para la Mano de Obra.
CEDEPAS, A.C.	Central para el Desarrollo y la Participación Social, A.C.
CEESTEM	Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.
CEE, A.C.	Centro de Estudios Educativos, A.C.
CEMPAE	Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos - Avanzados de la Educación, SEP.
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
CEDEFT, A.C.	Centro de Experimentación para el Desarrollo de la Formación Tecnológica, A.C.
CIIS, A.C.	Centro de Investigación para la Integración Social, A.C.
CIIDET	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, SEP.
CIDE, A.C.	Centro de Investigación y Docencia Económica, A.C.
CINVESTAV	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, IPN
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, INAH.
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, - UNAM.
CISINAH	Centro de Investigaciones Superiores del INAH.
CLATES	Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud.
CENAPRO	Centro Nacional de Productividad.
CREDES	Centros Regionales de Desarrollo Educativo.

CREFAL	Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina.
CREGIT	Centro Regional de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica, ITR.
CEUTES	Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud, UNAM.
COLMEX, A.C.	El Colegio de México, A.C.
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, SEP.
CEPAL	Comisión Económica para América Latina.
CICIC	Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica.
COPLAMAR	Comisión Nacional para el Desarrollo de Zonas Margi- nadas.
CNC	Confederación Nacional Campesina.
CNOP	Confederación Nacional de Organizaciones Populares.
CTM	Confederación de Trabajadores de México.
COMEGSO, A.C.	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CONESIC	Consejo Nacional de Educación Superior y la Investi- gación Científica.
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo.
CNTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP.
COEPES	Consejo Estatal de Planeación de la Educación.
CONPES	Consejo Nacional de Planeación de la Educación Supe- rior.
CORPES	Consejo Regional de Planeación de la Educación Supe- rior.
DFIE	Dirección de Fomento de la Investigación Educativa, DGP/SEP.
DGP	Dirección General de Planeación, SEP.

DIE	Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV, IPN)
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM.
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
FP	Facultad de Psicología, UNAM.
FCE, A.C.	Fomento Cultural y Educativo, A.C.
FJBS, A.C.	Fundación Javier Barros Sierra, A.C.
GEFE	Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación., SEP/SHCP/SPP
IIEPS, A.C.	Instituto Interamericano de Estudios Psicológicos y Sociales, A.C.
IIIE	Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
IMDEC, A.C.	Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario, A.C.
IMES, A.C.	Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A.C.
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia, SEP.
INEA	Instituto Nacional de Educación de los Adultos
INET	Instituto Nacional de Estudios del Trabajo, STPS.
INI	Instituto Nacional Indigenista.
INIC	Instituto Nacional de Investigación Científica.
INIE	Instituto Nacional de Investigación Educativa, SEP.
INP	Instituto Nacional de Pedagogía, SEP.
IPN	Instituto Politécnico Nacional, SEP.
ITR	Institutos Tecnológicos Regionales, SEP.

ISE, A.C.	Investigaciones sobre Educación, A.C.
OEA	Organización de Estados Americanos
PNICYT'se	Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación, CONACYT.
PNIE	Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, CONACYT.
PRI	Partido Revolucionario Institucional.
PRM	Partido de la Revolución Mexicana.
RIE, A.C.	Reuniones de Información Educativa, A.C.
SAM	Sistema Alimentario Mexicano.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SEIT	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, SEP.
SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SEP.
UIE	Unidad de Investigación Educativa, DGP/SEP.
UPIICSA	Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, IPN.
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina.
UACH	Universidad Autónoma de Chiapas.
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco.
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro.
UIA	Universidad Iberoamericana.
UDEM	Universidad de Monterrey.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.
UPN	Universidad Pedagógica Nacional.
UV	Universidad Veracruzana.

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES EN MEXICO  
(1984)

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
1. Aguascalientes	Universidad Autónoma de Ags.	- Sociología	123	40
		- Comunicación - medios masivos - Organizacional	46 45	- -
2. Baja California Norte	Universidad Autónoma de Baja California	- Economía	149	26
	Escuela de Trabajo Social de Tijuana	- Trabajo Social	120	28
	Centro de Enseñanza Técnica y Superior	- Psicología	129	
		- Tronco común	67	
- Educativa - Industrial		41 21		
Centro de Estudios Universitarios de Xochicalco	- Psicología	83		
3. Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	- Admón. pública y C. Políticas	260	45
		- Economía	230	22
4. Campeche	Universidad del Sudeste	- Ciencias Políticas y Admón. Pública	81	-
	Instituto Literario de Estudios Superiores de Campeche	- Trabajo Social	68	-
5. Coahuila	Universidad Autónoma de Saltillo  (Torreón)	- Economía	165	16
		- Psicología	342	62
		- Trabajo Social	295	48
		- Ciencias de la Comun.	222	-
		- Filosofía	35	-
	- Ciencias Políticas y Admón. Pública	152	38	
	- Sociología	73	10	
Universidad Autónoma del Noreste (Saltillo)	- Tronco común	244		
	- Economía	162	23	
		- Tronco común	170	
		- Admón. Pública	31	5
		- Sociología	13	1

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	(Monclova) (Laguna) (Piedras Negras)	- Psicología	23	11
		- Psicología	71	15
		- Psicología	138	42
		- Psicología	8	-
	Universidad Iberoamericana (La Laguna)	- Comunicación	60	-
	ITESM. (La Laguna)	- Ciencias de la Comunicación	8	7
	Instituto Mexicano de Estudios Superiores	- Trabajo Social	120	37
6. Colima	Universidad de Colima	Tronco común - Admón. Pública - Sociología - Trabajo Social - Admón. Pública y Ciencias Políticas - Letras y Comunicación	61 49 53 182 62	
7. Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Tronco común - Antropología - Economía - Sociología	264 17 92 52	10 30 7
	Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas	- Psicología	83	-
	ITESM (U. Chiapas)	- Ciencias de la Comunicación	8	-
8. Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	- Filosofía - Admón. Pública - Ciencias de la Comun.	57 74 130	7 11 6
	Universidad Autónoma de C. Juárez	- Economía	230	45
	Escuela Libre de Psicología	- Psicología	378	88
	Escuela de Psicología "Sigmund Freud"	- Psicología	191	-

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	Escuela Independiente de Psicología	Psicología Tronco común Clínica Educativa		
9. D.F.	Universidad Nacional Autónoma de México	Tronco común	1 412	
		- C.P. y Admón Pública	1 645	322
		- Ciencias de la Comun.	1 634	348
		- Rel. Internacionales	1 012	205
		- Sociología	1 131	363
		- Economía	3 550	295
		- Est. Latinoamericanos	325	8
		- Filosofía	468	39
		- Historia	708	55
		- Geografía	1 174	86
	- Psicología	3 492	388	
- Trabajo Social	2 005	205		
	Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco)	Tronco común - Economía - Sociología	1 921 360 257	10 5
	(Iztapalapa)	Tronco común - Antropología Social - Ciencias Políticas - Economía - Humanidades - Psicología Social - Sociología	2 375 78 113 256 112 329 131	9 6 7 5 2 16 4
	(Xochimilco)	Tronco común - Ciencias de la Comun. - Economía - Psicología - Sociología	1 761 525 246 671 203	34 16 51 12
	Universidad Iberoamericana	- Economía - Antropología Social - Psicología - Sociología - C.P. Y Admón. Pública - Filosofía - Historia	136 17 631 117 237 35 49	39 1 141 19 17 13 1
	Universidad Lasalle	- Filosofía	44	17
	Universidad del Valle de México	- Economía - Psicología	122 476	8 71
	Universidad del Tepeyac	- C. y Técnicas de la Comunicación	306	18

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	Universidad Paname- ricana	- Filosofía - Economía	55 116	11 10
	Universidad Femeni- na de México	- Psicología	189	19
	Universidad Inter- continental	- Ciencias de la Comun. - Filosofía - Psicología	355 88 166	28 6 28
	Instituto Universi- tario de Ciencias de la Educación	- Psicología - Sociología	65 13	16 1
	Instituto Tecnoló- gico Autónomo de México	- Ciencias Sociales	62	16
	Esc. Nal. de Antro- pología e Historia	- Antropología - Etnohistoria - Etnología Social Historia	202 271 859 368	5 14 89 -
	Escuela de Trabajo Social "Vasco de Quiroga"	- Trabajo Social	61	12
	Centro de Investi- gaciones para la Integración Social	- Ciencias Sociales	11	-
	Centro Universita- rios de Ciencias Humanas	- Ciencias Humanas	350	
	Centro de Estudios Universitarios	- Est. Latinoamericanos - Psicología de la Con- ducta Social - Psicología Industrial	20 183 44	1 - -
	El Colegio de Méxi- co	- Admón. Pública	12	-
10. Durango	Inst. Sup. de Cien- cia y Tecnología de la Laguna	- Psicología	75	12
11. Guanajuato	Universidad de Gua- najuato	- Filosofía - Historia	24 41	7 3
	León	- Psicología	242	-

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	Universidad del Bajío	- Periodismo y Ciencias de la Comunicación Colectiva	189	14
	Universidad Iberoamericana (León)	- Comunicaciones - Sociología	84 19	- 1
	Instituto Celayense	- Psicología	77	1
	ITESM-León	- Ciencias de la Comun.	20	-
12. Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero (Chilpancingo)	- Filosofía - Historia - Sociología - Economía	13 20 50 645	2 2 1 19
	(Acapulco)	Tronco común - Economía - Psicología	115 29 36	
13. Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	Tronco común - Admón. Pública	549 77	35
14. Jalisco	Universidad de Guadalajara	- Trabajo Social - Psicología - Economía	1 510 1 437 1 679	187 178 146
		Tronco común - Filosofía - Historia - Sociología	203 189 323 223	16 36 39
	Universidad Autónoma de Guadalajara	- Psicología - Historia - Antropología - Ciencias de la Comun.	543 5 12 426	142 1 1 56
	Universidad del Valle de Atemajac	- C. y Tco. de la Comun. Tronco común - Psicología laboral	297 159 23	69 . 27
	ITESM-Guadalajara	- Psicología - Ciencias de la Comun.	251 248	58 61
15. Edo. de México	Universidad Autónoma del Edo. de Méx.	- Psicología - Admón. Pública y C. Políticas - Economía - Antropología - Filosofía - Historia	1 145 581 302 202 101 157	160 19 12 33 20 26

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresa- dos
	Universidad Anáhuac (Huixquilucan)	- Ciencias de la Comun. - Psicol. Tronco común Clínica Filosófica Laboral Industrial Economía	604 307 20 6 5 5 105	66 39 12 5 - - 16
	Universidad del Valle de Toluca	- Economía	4	8
	Universidad Nuevo Mundo	- Cien. y Tec. de la In - Filosofía - Psicología	220 82	17 4 9
	Universidad Franco Mexicana	- Psicología	53	
	Universidad del Va- lle de México (Lomas Verdes)	- Psicología	128	
	Escuela Nal. de Es- tudios Profesionales de Acatlán	Tronco común - Cien. Pol. y Admón. Pública - Periodismo y Comun. Colectiva - Rel. Internacionales - Sociología - Filosofía - Historia - Economía	1 573 693 546 427 371 149 216 740	152 64 66 95 23 31 47
	Esc. Nal. de Est. Profesionales Izta- cala	- Psicología	1 660	276
	Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Aragón	- Economía Tronco común - Periodismo y Com. Col. - Rel. Internacionales - Sociología	829 1 212 393 333 221	75 66 46 38
	Centro Universita- rios de Ciencias Hum. (Lomas Verdes)	- Ciencias Humanas	143	39
	16, Michoacán	Univer. Michoacana de Sn. Nicolás de Hgo. Inst. Est. Superiores "Vasco de Quiroga"	- Filosofía - Historia - Psicología	90 260 25

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
17. Morelos	Universidad Autónoma del Edo. de Morelos	- Admón. Pública - Psicología	29 246	- 35
18. Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	- Economía	174	20
19. Nuevo León	Universidad Autónoma de N. León	- Psic. Tronco común	1 132	-
		- Análisis conductual	66	20
		- Clínica	132	38
		- Infantil	237	73
		- Laboral	286	127
		- Social	23	5
		- Economía	308	37
		- Estadística social		5
		- Filosofía	40	3
		- Historia	45	-
- Sociología	91	2		
- Trabajo Social	1 102	283		
- C.P. y Admón. Pub.	280	51		
	Tronco común:			
	Comunicación			
	Periodismo	303	61	
	Publicidad	173	45	
	Organizacional (relaciones públicas)	528	171	
	Universidad de Monterrey	- Ciencias de la Inf. - Filosofía - Psicología - Relaciones humanas - Sociología - Economía	161 9 186 49 9 20	19 1 21 4 4 5
	Universidad Regiomontana	- Economía - Filosofía - Psicología - Ciencias de la Comunicación Social	163 19 303 581	33 2 62 134
	ITESM - Monterrey	- Comunicación - Ciencias de la Comun.	353 89	71 33
	Centro de Est. Universitarios de Monterrey	- Psicología	295	85
20. Oaxaca	Universidad Regional del Sureste	- Psicología T. común	85	-

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	Centro de Estudios Superiores de Oax.	Tronco común	22	-
21. Puebla	Universidad Autónoma de Puebla	- Administración Pub.	4 002	132
		- Economía	1 435	74
		- Filosofía	344	2
		- Historia	267	8
- Psicología		3 285	184	
		- Antropología	324	-
	Universidad Popular Autónoma del Edo. de Puebla	- Ciencias Políticas	69	4
		- Filosofía	28	5
		- Psicología	206	39
		- Economía	15	6
	Universidad de las Américas	- Antropología	27	2
		- Psicología	52	1
		- Humanidades		
		- Economía	181	1
22. Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	- Psicología	546	92
	Escuela de Licenciatura en Trab. Soc. de Querétaro	- Trabajo Social		
23. San Luis Potosí	Universidad de San Luis Potosí	- Economía	541	36
		- Psicología	543	129
	Escuela de Psicología del Valle de Tangamanga	Tronco común. Psicología	198	
		- Clínica	25	15
- Criminología		5	3	
		- Industrial	4	2
		- Social	-	-
24. Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa (Cullacán)	- Psicología	981	-
		- Economía	1 052	77
		- Filosofía	112	-
	(Mazatlán)	- Ciencias de la Comun.	369	15
		- Economía Política	334	28
		- Sociología	159	19
	(Los Mochis)	- Ciencias Políticas	122	11
Universidad de Occidente (Los Mochis)	- Psicología T. Común	91		
	- Psicología Social	19		
	- Del trabajo	-	-	
	- Ciencias de la Comun.	45	-	

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	Universidad de C. y Humanidades del Pacífico	- Psicología	22	-
	Universidad del Noroeste	- Psicología	22	16
	Escuela de Comunicación Social	- Periodismo	3	2
	Centro Universitarios de Mazatlán	- Psicología	106	18
25. Sonora	Universidad de Son. (Hermosillo)	Tronco común	317	
		- Admón. Pública	154	18
		- Sociología	218	15
		- Economía	275	21
		- Psicología	732	
	- Ciencias de la Comun.	417		
	(Caborca)	Tronco común	159	
		- Admón. Pública		
		- Sociología		
	(Navojoa)	Tronco común		
		- Admón. Pública	47	
		- Sociología	67	
		- Economía	73	
	Universidad del Noroeste	- Ciencias de la Comun.	55	7
		- Psicología	67	10
	Instituto Tecnológico de Sonora	- Psicología	226	14
26. Tamaulipas	Univer. Aut. de Tams. (Cd. Victoria) (Tampico)	- Trabajo Social	75	24
		- Ciencias de la Comun.	600	-
	Universidad del Noroeste	- Ciencias de la Comun.	195	40
		- Psicología	187	19
	Universidad Valle del Bravo (Reynosa)	- Psicología	59	11
		- Ciencias de la Comun.	91	-
	(Nuevo Laredo)	- Psicología	71	26
(Mante)	- Psicología	65	-	
(Cd. Victoria)	- Psicología	64	-	
Universidad de Matamoros	- Ciencias de la Comun.	67	-	

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
	Universidad Regional M. Hidalgo.	- Trabajo Social	73	7
	Instituto de Ciencias y Est. Sup. de Tamaulipas	- Psicología - Trabajo Social	59 58	
27. Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	- Trabajo Social	314	38
28. Veracruz	Universidad Veracruzana (Xalapa)	- Psicología	549	119
		- Economía	624	52
		- Antropología	500	74
		- Filosofía	117	9
		- Historia	201	28
		- Sociología	343	59
	(Veracruz)	- Psicología	359	90
		- C.yT. de la Comun.	963	86
	(Orizaba)	- Psicología	144	
		- Trabajo Social	650	90
	(Minatitlán)	- Trabajo Social	332	35
	Univ. Villa Rica	- Psicología	115	19
	Unif. Fem. de Ver.	- Trabajo Social	65	-
29. Yucatán	Universidad de Yucatán	- Psicología	87	
		- Tronco común		
		- Arqueología	33	10
		- Antropología Social	70	35
		- Historia	19	2
	- Economía	204	12	
30. Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	- Economía	158	7

FUENTE: México. ANUIES. Anuario Estadístico 1984. México. ANUIES, 1985, pp. 3-312

ANEXO 3  
 POSGRADOS EN CIENCIAS SOCIALES EN MEXICO  
 (1984)

ESTADO	INSTITUCION	POSGRADOS	Estudian- tes	Egresados
1. Coahuila	Universidad Autónoma del Noreste (Torreón)	E. Psicología Industrial	6	-
2. Distrito Federal	Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales)	<u>Maestrías en:</u> Admón. Pública Ciencias de la Comunicación Ciencias Políticas Estudios Latinoam. Rel. Internacionales Sociología	80 37 64 63 32 147	- - - - - -
	(Fac. de Economía)	<u>Doctorados en:</u> Admón. Pública Ciencias Políticas Estudios Latinoam. Rel. Internacionales Sociología	5 15 13 6 30	- - - - -
	(Fac. de Filosofía y Letras)	M. en Economía D. en Economía	68 23	- -
	(Fac. de Filosofía y Letras)	<u>Maestrías en:</u> Filosofía Historia de México Estudios Latinoam. - Filosofía - Historia - Literatura - Geografía	66 70 3 46 2 38	- - - - - -
	(Fac. de Psicología)	<u>Doctorados en:</u> Antropología Estudios Latinoam. Filosofía Geografía Historia	9 2 1 20 20	- - - - -
	(Fac. de Psicología)	M. en Psic. Social D. en Psic. Social	35 6	- -

ESTADO	INSTITUCION	POSGRADOS	Estudian-tes	Egresa-dos
2. Distrito Federal	Univ. Autónoma Metropolitana (Iztapalapa)	M. en Filosofía de la Ciencia	13	-
		M. en Historia	17	5
	Univ. Iberoamericana	M. en Antrop. Social	12	4
		D. en Ciencias sociales	22	3
		M. en Comunicación	22	1
		M. en Psíc. Clínica	54	6
		D. en Psicología	43	6
		M. en Sociología	43	1
		E. en Oríen. familiar	25	-
		M. en Oríen. y desarrollo humano	100	1
		D. en Oríen. y desarrollo humano	28	-
		M. en Filosofía	19	-
	M. en Historia	26	-	
	D. en Historia	6	-	
Instituto Nacional de Admón. Pública	M. en Admón. Pública	44	20	
Inst. de la Integrac. Latinoamericana	E. en Ciencias Sociales	suspendida	150	
Inst. de Estudios Sup. en Admón. Pública	M. en Admón. Pública	260	109	
Inst. "Dr. José Ma Luis Mora"	M. en Hist. de América	3	-	
	M. en Sociología política	6	-	
Centro de Inv. y Est. Sup. en Antrop Social	D. en Antropología	21	4	
Centro de Investigación y Docencia Económica	M. en Admón. Pública	45	20	
	M. en Economía	49	26	
Centro de Inv. para la Integración Social	M. en Ciencias Sociales	14	-	

ESTADO	INSTITUCION	POSGRADOS	Estudian- tes	Egresa- dos
	Centro de Estud. Univer.	M. en Psic. Industrial	16	-
		M. en Psic. Orien. Fa- miliar	57	2
	El Colegio de Méxi- co	M. en Demografía	20	16
		M. en Economía	26	19
D. en Historia		20	-	
		D. en Sociología	15	-
	Facultad Latinoam. de Ciencias Socia- les	M. en Ciencia Política	17	-
		M. en Sociología	11	-
3. Durango	Univ. Juárez del Edo. de Durango	M. en Admón. Pública	23	4
4. Guerrero	Univ. Autónoma de Guerrero	M. en Ciencias Sociales	42	1
5. Jalisco	Inst. de Estudios Sup. de Monterrey	M. en Admón. Pública	1	-
6. Edo. de Méxi- co	Univ. Autónoma del Edo. de México	E. en Admón. Pública Estatal	-	14
		M. en Admón. Pública	23	9
		M. en Sociología	19	-
		M. en Filosofía	17	-
	Univ. Autónoma de Chapingo	M. en Sociología del De- sarrollo Rural	19	17
	Esc. Nal. de Est. Prof. de Iztacala, UNAM	M. en Psic. Métodos de la Teoría e Inv. Con- duc.	9	2
7. Michoacán	El Colegio de Mi- choacán	M. en Antrop. Social	14	8
		M. en Historia	11	-
8. Nuevo León	Univ. Autónoma de Nuevo León	M. en Psic. Social	3	-
		M. en Psicología	-	10
	Univ. Regiomontana	M. en Psicología	17	3
9. Puebla	Univ. Autónoma de Puebla	M. en Ciencias Sociales	42	19
		M. en Antropología	10	4
		M. en Psicología	34	5
10. Zacatecas	Univ. Autónoma de Zacatecas	M. en Ciencias Sociales	18	-

FUENTE: México. ANUIES, Anuario estadístico, 1984. México, ANUIES, 1985, pp. 465-577

ANEXO 4  
LICENCIATURAS EN EDUCACION EN MEXICO  
(1984)

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
1. Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	L. en educación		
		- Admón. educativa	9	1
		- Asesor pedagógico	114	17
		- Invest. educativa	81	10
2. Baja C. Norte	Univ. Autónoma de Baja California	L. en Ciencias de la Educación	339	342
3. Coahuila	Univ. Autónoma de Coahuila	L. en C. de la Educ.	126	-
	Univ. Autónoma del Noreste (Saltillo) (Monclova) (La Laguna) (Piedras Negras)	L. en C. de la Educ.	30	22
		L. en C. de la Educ.	92	10
		L. en C. de la Educ.	73	40
		L. en C. de la Educ.	22	6
4. Colima	Univ. de Colima	L. en C. de la Educ.	121	-
5. Chiapas	Univ. Autónoma de Chiapas	L. en Pedagogía	207	6
6. Chihuahua	Esc. Superior de Pedagogía	L. en Pedagogía	258	32
7. Distrito Federal	Univ. Nacional Autónoma de México (Fac. de Filosofía y Letras)	L. en Pedagogía	1754	123
	Univ. del Valle de México	L. en Pedagogía	162	33
	Univ. Panamericana	L. en Pedagogía	301	89
	Univ. Femenina de México	L. en Pedagogía	118	20
	Univ. Intercontinental	L. en Pedagogía	149	34
	Inst. Universitario de Ciencias de la Educación	L. en Pedagogía	86	7

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian-tes	Egresados
	Cent. de Est. Univ.	L. en Educ. Intercultural	18	1
8. Guanajuato	Univ. Hispanoamericana	L. en Psic. Educativa L. en C. de la Educ. y Capacitación	68 17	8 -
9. Jalisco	Univ. Autónoma de Guadalajara	L. en Pedagogía	124	18
	Univ. del Valle de Atemajac	L. en Psic. Educativa	64	54
10. Estado de México	Univ. Anáhuac (Huixquilucan)	L. en Psic. Educativa L. en Admón. Educativa	11 140	15 27
	Univ. Franco-Mexicana	L. en Pedagogía	32	-
	Univ. del Valle de México	L. en Pedagogía	45	-
	Esc. Nal. de Est. Prof. Acatlán, UNAM	L. en Pedagogía	729	96
	Esc. Nal. de Est. Prof. Aragón, UNAM	L. en Pedagogía	1076	134
11. Morelos	Univ. Autónoma del Edo. de Morelos	L. en Docencia Univers.	123	208
12. Nuevo León	Univ. Autónoma de Nuevo León	L. en Pedagogía	446	55
	Univ. de Monterrey	L. en C. de la Educ.	145	25
	Univ. Regiomontana	L. en C. de la Educ.	206	-
	Esc. de C. de la Educ.	L. en C. de la Educ.	158	41
	Centro de Estudios Universitarios	L. en Pedagogía	145	16
13. Puebla	Univ. de las Américas	L. en C. de la Educ.	81	6
14. S.L.P.	Esc. de Psic. del Valle de Tangamanga	L. en Psic. Educativa	10	8
15. Sinaloa	Univ. de Occidente	L. en Psic. Educativa	18	-

ESTADO	INSTITUCION	LICENCIATURAS	Estudian- tes	Egresados
16. Tabasco	Univ. Juárez Autónoma de Tabasco	L. en C. de la Educ.	470	41
17. Tamaulipas	Univ. Autónoma de Tamaulipas	L. en C. de la Educ.	305	35
		L. en Admón y Planeación Educativa	116	-
		L. en Docencia Universitaria (Fis.-Mat.)	58	-
18. Veracruz	Univ. Veracruzana (Xalapa) (Veracruz)	L. en Pedagogía	1195	282
		L. en Pedagogía	633	-
		L. en Pedagogía	648	-

FUENTE: México. ANUIES. Anuario Estadístico. 1984. México, ANUIES, 1985, pp. 3-312

ANEXO 5  
POSGRADOS EN EDUCACION EN MEXICO  
(1984)

ESTADO	INSTITUCION	POSGRADOS	Estudian- tes	Egresa- dos
1. Aguasca- lientes	Univ. Autónoma de Aguascalientes	E. en Docencia	32	-
		M. en Educación Sup.	17	2
2. Coahuila	Univ. Autónoma de Coahuila	M.enC. de la Educ.	5	2
	Univ. Autónoma del Noreste (Saltillo)	E. en Educación Sup.	19	-
		E. en Planeación de la educación	-	-
		M. en Educación	22	-
(Torreón)	E. en Educ. Especial	4	-	
	M. en Educ. Superior	27	-	
(Piedras Negras)	M. en Educación	12	-	
3. Chihuahua	Univ. Autónoma de Cd. Juárez	M. en Inv. y en Cien- cias y Técnicas de la Educación	28	-
	Inst. Tecnológico de Cd. Juárez	M. en Ciencias de la Educación	26	4
4. Distrito Federal	Univ. Nacional Au- tónoma de México (Fac. de Filosofía y Letras)	M. en Pedagogía	55	-
		M. en Enza. Superior	28	-
		D. En Pedagogía	9	-
	(Fac. de Psicolo- gía)	M. en Psicología educativa	48	-
	Univ. Iberoamerica- na	M. en Educ. Especial	22	-
		M. en Educación	29	1
M. en Docencia Univ.		16	-	
Univ. La Salle	M. en Enza. Superior	15	1	
Instituto Latinoame- ricano de Comunic. Humana	M. en Tecnología Edu- cativa	41	5	

ESTADO	INSTITUCION	POSGRADOS	Estudian-tes	Egresados
	Inst. Politécnico Nal. (Depto. de Invest. Educativa) (Esc. Sup. de Comercio y Admón)	M. en C. Especialidad en Educación	26	3
		M. en C. de la Educación	29	1
	Centro de Estudios Universitarios	M. en Educ. Intercultural E. en Educación	9 12	3 -
5. Guanajuato	Univ. de Guanajuato (Inst. de Inv. en Psic. y Pedagogía)	M. en Investigación Educativa	44	29
6. Jalisco	Univ. Autónoma de Guadalajara	M. en Educación D. en Educación	43 8	6 6
	Univ. del Valle de Atemajac	M. en Educación	11	-
7. Estado de México	Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón	M. en Enza. Superior	36	-
8. Nuevo León	Univ. Autónoma de de Nuevo León	M. en Enza. Superior	50	2
	Univ. de Monterrey	M. en C. de la Educ.	16	6
	Univ. Regionmontana	M. en Psic. de la Educ. M. en Educación	7 18	- -
9. Puebla	Univ. de las Américas	M. en Educación	16	2
10. Oaxaca	Univ. Autónoma Benito Juárez de Oax	M. en Admón. Docente	1	1
11. Querétaro	Univ. Autónoma de Querétaro	M. en C. de la Educ.	20	-
	Centro Interdisciplinario de Inv. y Docencia en Educ. Tecnológica	M. en C. de la Educ. D. en Educ. Superior	96 1	17 -
12. Sinaloa	Univ. Autónoma de Sinaloa	M. en Educ. Superior	26	21
13. Yucatán	Univ. Autónoma de Yucatán	E. en Docencia	71	17
		M. en Educ. Superior	18	-
		M. en Psic. Educativa	9	-

FUENTE: México. ANUIES. Anuario Estadístico, 1984. México, ANUIES, 1985, pp. 465-577

## ANEXO 6

INSTITUCIONES DE ESCOLARIZACION SUPERIOR EN LAS QUE SE REALIZABAN  
INVESTIGACIONES EN CIENCIAS SOCIALES (1981)

1.	Asociación Nacional de Universidades de Enseñanza Superior (ANUIES)	1
2.	Centro de Investigación para la Integración Social, A.C.	32
3.	Centro de Investigación y Docencia Económica, A.C. (CIDE)	1
4.	El Colegio de México, A.C. (COLMEX)	1
	- Centro de Estudios Económicos y Demográficos	44
	- Centro de Estudios Históricos	24
	- Centro de Estudios Internacionales	12
	- Centro de Estudios Sociológicos	7
5.	Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (Veracruz)	12
6.	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Jalisco)	3
7.	Instituto Nacional de Antropología e Historia	
	- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (D.F.)	49
	- Centro Regional de Occidente (Jalisco)	3
	- Centro Regional Morelos-Guerrero (Morelos)	8
8.	Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca	
	- Instituto de Investigaciones Sociológicas	25
9.	Universidad Autónoma de Baja California (B.C.N.)	
	- Centro de Investigaciones Históricas	8
	- Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales	5
10.	Universidad Autónoma de Coahuila	
	- Escuela de Ciencias Políticas y Administración Pública	3
11.	Universidad Autónoma de Nuevo León	
	- Facultad de Filosofía y Letras	2

12. Universidad Autónoma de Sinaloa	
- Instituto de Investigaciones de Ciencias y Humanidades	9
13. Universidad Autónoma Metropolitana	
- Unidad Azcapotzalco/División de Ciencias Sociales y Humanidades	12
- Unidad Iztapalapa	20
- Unidad Xochimilco/División de Ciencias Sociales y	23
14. Universidad de Guadalajara	
- Centro de Investigaciones Sociales y Económicas	7
- Instituto de Estudios Sociales	12
15. Universidad de Yucatán	
- Departamento de Estudios Económicos	5
16. Universidad Iberoamericana	
- Departamento de Antropología, División de Estudios del Hombre, Instituto de Ciencias Sociales	10
17. Universidad Nacional Autónoma de México	
- Centro de Estudios sobre la Universidad	12
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	3
- Centro de Estudios de la Comunicación	14
- Centro de Estudios del Desarrollo	12
- Centro de Estudios Latinoamericanos	74
- Centro de Estudios Políticos	17
- Centro de Relaciones Internacionales	10
- Departamento de Prácticas y Servicios Profesionales	1
- Departamento de Sociología	1
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán	25
- Facultad de Economía	
- División de Estudios Superiores	3
- Instituto de Investigaciones Económicas	53
- Instituto de Investigaciones Históricas	28
- Instituto de Investigaciones Sociales	59
18. Universidad Veracruzana	
- Centro de Investigaciones Históricas	19
- Facultad de Antropología	5
	TOTAL
	674

FUENTE: México. COMECSO. Investigaciones en proceso sobre ciencias sociales en México, 1981. México, COMECSO-UNAM, 1982, pp. 11-99

## ANEXO 7

TITULO DE ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE PROCESOS  
EDUCATIVOS Y ESCOLARES QUE REALIZABAN LAS  
INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
EN MEXICO (1981)

- I. Centro de Investigación para la Integración Social, A.C. (CIIS) 6
- La enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas (150)\*
  - Análisis de la ideología del Proletariado en su Práctica Discursiva Sindical (299)
  - Método radiofónico de español para adultos (416)
  - Texto introductorio a la lingüística (I y II) para promotores bilingües (482)
  - El Sistema nacional de educación para adultos (705)
  - La educación extraescolar de la primera infancia en zonas marginadas (777)
- II. El Colegio de México (COLMEX) 7
- La evangelización del Valle de Toluca (349)
  - La protesta de la clase media: el caso de la introducción de los libros de texto gratuitos en la educación primaria (395)
  - La educación técnica en México (541)
  - Educación infantil en Yucatán como factor reproductor de las fuerzas de dominación (592)
  - Historia de la educación en México, siglo XIX 1821-1862 (712)
  - Historia de la educación; ilustración 1786-1833 (724)
  - Historia de la educación
- III. Instituto Nacional de Antropología Social. Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social (CIESAS-INAH) 9
- Análisis Histórico (1964-1979) de las políticas e instituciones educativas (75)
  - Capacitación del maestro indígena (107)
  - El magisterio nacional (108)
  - Estudio de la postura oficial en materia de educación indígena a través de los textos de la institución (115)

\* El número de los paréntesis, se refiere al número de registro en el índice

- Formación de la cultura obrera (216)
  - Antropología de la educación (280)
  - La imposición de modelos culturales norteamericanos en sectores de la sociedad mexicana (449)
  - El maestro como agente social en la escuela y la comunidad (763)
  - Relaciones entre procesos educativos y procesos económicos en regiones indígenas (801)
- IV. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) 2
- El papel de la familia entre los migrantes en los altos de Jalisco (412)
  - El reflejo del machismo entre los estudiantes de educación secundaria en Tepatitlán, Jal. como un obstáculo de comunicación (413)
- V. Universidad Autónoma de Baja California. (UABC). Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales 2
- Demanda y oferta de educación superior en Baja California (606)
  - La problemática de la educación en Baja California (702)
- VI. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Instituto de Investigaciones Sociológicas. (UABJO-IIS) 4
- Mujeres huaves y zapotecas: estudio compartivo (177)
  - Cambios culturales y penetración capitalista en una etnia indígena (304)
  - La educación indígena en la región huave (533)
  - El movimiento estudiantil normalista en tuxtepec y la lucha del frente campesino independiente (798)
- VII. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) 4
- Socialización: perspectiva sociológica (188)
  - Socialización en diferentes clases sociales (236)
  - Educación y empleo en el municipio de Naucalpan, Edo. de México (627)
  - Los conflictos entre autoridades y sindicatos (639)
- VIII. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) 5
- Ideología y mitos en una comunidad rural (125)
  - Problemas de aprendizaje en el cálculo en niños de 5 a 10 años con carencias nutricionales (260)
  - Medios masivos de comunicación y estructura de la personalidad (285)
  - Diagnóstico de la aplicación del modelo Xochimilco de enseñanza superior (431)

- El sistema cultural en la organización campesina: apoyos y obstáculos (536)
- IX. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios de la Comunicación (UNAM-CEC) 3
- Las deformaciones de clase en la presentación de las noticias en los diarios mexicanos y los factores internos que las determinan (10)
  - La historia y la fotonovela en México (318)
  - La comunicación colectiva bajo la influencia imperialista en latinoamérica (472)
- UNAM. Centro de Estudios del Desarrollo (UNAM-CED) 1
- Remanentes religiosos de Milpa Alta. Sistemas de cargos y fiestas tradicionales (439)
- UNAM. Centro de Estudios Latinoamericanos (UNAM-CELA) 5
- La reproducción capitalista y el proceso universitario (36)
  - Reproducción social y universidad capitalista (37)
  - Universidad y sistemas de dominación en México, D.F. (293)
  - Aproximación al problema de la cultura (466)
  - Universidad y cambio social en América Latina (321)
- UNAM. Centro de Estudios de la Universidad (UNAM-CESU) 9
- Bibliografía especializada en temática universitaria (285)
  - Génesis y desarrollo de las dependencias universitarias (352)
  - La preparatoria popular y su trayectoria (357)
  - La autonomía universitaria y su proyección social (423)
  - La deserción universitaria (452)
  - El liderazgo estudiantil en la UNAM (473)
  - Perfil estadístico del profesor de la UNAM (602)
  - Universidad y opinión pública (689)
  - Sucesos universitarios de 1929 a la fecha (785)
- UNAM. Centro de Estudios Políticos (UNAM-CEP) 1
- Educación Rural en México (633)
- UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán 5
- Ideología política y universitaria del estudiante de la UNAM (1)
  - Problemática educativa mexicana: educación superior (170)
  - Problemática de la educación rural actual (604)
  - Problemas de aprendizaje en México. (704)
  - Educación organizada en México (753)

UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas (UNAM-IIIE)	1
- Estudio experimental de metodología para la enseñanza de la economía política a sectores de escasa escolaridad (564)	
UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas (UNAM-IIH)	1
- La educación femenina en el virreinato (495)	
UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM-IIS)	7
- El lenguaje y la sociedad: un estudio exploratorio del programa de castellanización en la motaña de Guerrero (212)	
- Los grupos culturalmente divergentes en México (403)	
- Situación sociolingüística de los grupos culturalmente divergentes en México. (Etapa de reconstrucción de instrumentos de recolección) (539)	
- Aspectos sociológicos de la conducta desviada juvenil de la zona fronteriza del Estado de Baja California (640)	
- La enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas (661)	
- Estudios sobre la familia (674)	
- La novela política en México (694)	
X. Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	1
- Historia de la educación en Sinaloa (455)	
XI. Universidad Veracruzana (UV)	4
- Proyecto de rescate cultural en el paleocanal de Chicontepec. Area huasteca (165)	
- Proyecto de rescate cultural en el paleocanal de Chicontepec. Area nahua (273)	
- Impactos culturales en la zona del paleocanal de Chicontepec, Ver. (479)	
- Proyecto de rescate cultural en el paleocanal de Chicontepec. Area totonaca (607)	
XII. Universidad de Guadalajara (U de G)	3
- El financiamiento de la educación superior fuentes y alternativas probables (159)	
- La educación en Jalisco: Desarrollo histórico y expresiones ideológicas 1824-1910 (528)	
- Manual de la historia de la cultura en América Latina (638)	

TOTAL 80

FUENTE: MEXICO. COMECSO. Investigaciones en proceso sobre ciencias sociales en México 1981. México, COMECSO-UNAM, 1982, pp. 11-99

## ANEXO 8

TITULO DE ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE PROCESOS  
EDUCATIVOS Y ESCOLARES QUE REALIZABAN LOS  
CENTROS Y ASOCIACIONES CIVILES EN  
MEXICO (1981)

- I. Centro de Ecodesarrollo 1
- Hábitos de consumo de grupos de población en el área urbana del D.F. (254)
- II. Centro de Estudios Educativos, A.C. 18
- Investigación y evaluación de experiencias de - innovación en educación para adultos de México (57)
  - Educación preventiva para marginados urbanos (121)
  - Educación primaria para micro-localidades dispersas (144)
  - La formación valoral de los agentes para el cambio (259)
  - Asesoría Universidad de Nicaragua (272)
  - Diseño de un sistema de captación para los trabajadores de la Dirección de Aguas del Departamento Central (311)
  - Estudio sobre el perfil académico del personal docente de los subsistemas de educación universitaria, normal y media superior (312)
  - Acompañamiento de investigación a un proyecto de promoción y educación indígena (446)
  - Diagnóstico del sistema educativo (1930-1980) (491)
  - Modelo de evaluación de los resultados de las acciones del sector educativo (492)
  - Proyecto de evaluación y de elaboración de un plan curricular por el programa de capacitación para el desarrollo rural (499)
  - Evaluación del servicio social de la Comisión Coordinadora del Servicio Social de Estudiantes de las Instituciones de Escolarización Superior (COSIES) (554)
  - Proyecto de investigación experimental sobre educación para adultos y cambio social (Promotores) (585)
  - Estudio sobre la participación comunitaria en la escuela rural básica-formal (637)
  - Modelos experimentales de educación secundaria (653)
  - Experimento de educación y promoción campesina (689)

- Evaluación cuantitativa de la educación en una institución de educación superior (795)	
- Factores psico-educativos determinantes del aprovechamiento escolar en zonas rurales (796)	
<b>III. Fundación Javier Barros Sierra, A.C.</b>	<b>5</b>
- Perspectivas de la educación en zonas de temporal (182)	
- Escenarios de la educación en la sociedad mexicana (448)	
- Modelos de simulación del sistema educativo (628)	
- Sondeos de opinión sobre el futuro de la educación en México (713)	
- Relaciones Estado-sociedad-educación en el México moderno (726)	
<b>IV. Instituto Mexicano de Estudios Sociales, A.C.</b>	<b>1</b>
- Estudio sociocultural sobre el menor antisocial: estudio preliminar (126)	
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

FUENTE: MEXICO. COMECSO. Investigaciones en proceso sobre ciencias sociales en México 1981. México, COMECSO-UNAM, 1982, pp. 11-99

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Alonso, Antonio. Metodología. "Conceptos Sociología, 26". -- México, Edicol, (2a. ed., 1983) pp. 143
- 1977
- Arena Arellano, Eduardo. "Impacto de la Investigación en Tecnología Educativa en México" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación -- Educativa. "V.I". México, I-CNIE, pp. 534--542
- Arguedas Ledda y Loyo, Aurora. "La sociología" en Arellano, Jesús (coord.). Las humanidades en México --- 1950-1975. México, UNAM, pp. 393-428 (También en "La institucionalización de la sociología en México" en Sociología y ciencia política en México. (Un balance de veinticinco años). México, UNAM, 1979, pp. 5-40)
- 1973
- Bambirra, Vanía. El capitalismo dependiente latinoamericano. México, Siglo XXI, (4a. ed., 1977), pp. 181
- 1974
- Britton, John. Educación y Radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931-1934). "Sep Setentas, 287". México, SEP, pp. 163
- 1976
- Buenfil, Rosa Nidia. Aportes a un marco teórico para la caracterización de la escuela en México. "Tesis Lic. en Pedag.". México, UNAM (FRYL), p.v.
- 1978
- 1983 El debate sobre el sujeto en el discurso -- marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación. "Tesis M. en C.". México, IPN (CINVESTAV-DIE), pp. 347
- Carrizales, César y Arreola, Alvaro (coords.). Políticas de investigación y producción de Ciencias sociales en México. "Política y Educación en México, 2". México, UAQ, pp. 207
- 1984
- Casas Rosalba. "Las iniciativas gubernamentales para la -- formulación de la política científica en -- México" en Servín Massieu, Manuel. (coord.) La situación de la ciencia en América Latina y su relación con los problemas de la sociedad. México, UAM-X, pp. 257-270
- 1979

- Cisneros Farías, Germán. El Artículo Tercero Constitucional, Análisis histórico, jurídico y pedagógico. México, Trillas, pp. 151
- Córdova, Arnaldo. La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen. "Serie el Hombre y su tiempo". México, Era, (12a. ed., - 1984), pp. 511
- Durán, Lilia y Becerra, José. "Análisis de la capacidad de Investigación en Tecnología Educativa" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. "V.I.". México, I-CNIE, pp. 499-517
- Ezpeleta, Justa y Sánchez, María Elena. Maestrías en Educación - en México. México, IPN (CINVESTAV-DIE), -- pp. 250
- Figueroa, Manuel, Gallardo, Ignacio y Lafarga, Juan. "Datos básicos y directivos para la elaboración de un programa de Investigación Educativa" en Educación y Desarrollo Dependiente en América Latina. México, CEE-Guerníka, pp. 49-83
- Fuentes Molinar, Olac. Educación, Estado y Sociedad en México. - 1979 "Versión preliminar ampliada para su publicación en México Hoy. Documento CISE". (Ahorra en Fuentes Molinar, Olac. "Educación pública y sociedad" en González Casanova, Pablo (coord.). México Hoy, México, Siglo XXI, (9a. ed. 1985) pp. 238-265)
- García Huidobro, J.E. y Ochoa Jorge. "Tendencias de la investigación en educación en América Latina" en Centro de Estudios Educativos (ed.). Perspectivas de la Educación en América Latina. México, CEE, pp. 37-45
- Gómez, Víctor Manuel y Nunguía, Jorge. Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, I-CNIE, pp. 45-85
- Gutiérrez, Guillermo. Ciencia, cultura y dependencia. Argentina, Guadalupe,\* pp. 35-63

- - - - -  
\* Sólo cuento con estos datos.

- Hoyos, Fernando de 1981 "Investigación de la investigación educativa" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. "V.I". México, I-CNIE, pp. 543-594
- Huacuja, Mario y Woldenberg, José. Estado y lucha política en el México actual. México, El Caballito, pp. 281
- Ipola, Emilio de y Castells, Manuel. Práctica epistemológica y ciencias sociales. México, UAS, pp. 80
- Kobayashi, José Ma. et. al. Historia de la educación en México. 1976 México, SEP, pp. 153
- Madrid, Miguel de la. Educaremos para la Independencia, la Libertad, la Democracia y la Justicia. Primer Informe de Gobierno. "Cuadernos SEP". México, SEP, pp. 30
- Marini, Ruy Mauro. Dialéctica de la dependencia. México, Era, 1973 (3a. ed., 1977), pp. 101
- Marquez, María Teresa. 10 años del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México, CONACYT, pp. 494
- Martínez, Carlos Elías. "Diagnóstico de la Investigación Educativa en los Institutos Tecnológicos Regionales" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. "V.I". México, I-CNIE, p. 286
- Martínez kizo, Felipe. La investigación educativa. Presentación y bibliografía. "Serie Investigación Educativa, 6". México, (Aguascalientes), UAA, -- pp. 37
- Matute, Alvaro. 1981 "La política educativa de José Vasconcelos" en Solana, Fernando et. al. (coords.). Historia de la Educación Pública en México. México, SEP-FCE, (Edición Especial SEP, 1982), pp. 183-233
- México. ANUIES. 1985 Anuario Estadístico. 1984. México, ANUIES, pp. 675
- México. COMECSO. 1982 Investigaciones en proceso sobre ciencias sociales en México. 1981. México, COMECSO-UNAM, pp. 138
- México. CONACYT. 1976 Programa Nacional Indicativo en Ciencias y Técnicas de la Educación. "Serie Documentos, 15". México, CONACYT, pp. 46

- 1978 Programa Nacional de Ciencia y Tecnología. 1978-1982. México, CONACYT, (4a. ed., 1980a), pp. 246
- 1980b Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. "Serie Programas y Proyectos, I". México, CONACYT, p.v.
- 1981 Plan Maestro de Investigación Educativa. 1982-1984. México, CONACYT, p.v.
- México. Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. México, SPP, pp. 432
- México. Presidencia de la República. 50 años de Revolución en cifras. México, Presidencia de la República - Nacional Financiera, pp. 179
- México. SEP. Informe de labores. 1970-1976. México, SEP, pp. 224
- 1979 Programas y metas del sector educativo 1979-1982. México, SEP, pp. 179
- 1981 Programas y metas del sector educativo 1981-1982. México, SEP, pp. 68
- 1982a Diagnóstico de la Investigación Educativa, Principales Resultados. México, SEP, pp. 94
- 1982b Memoria 1976-1982. "Tomo I. Política Educativa". México, SEP, pp. 460
- 1982c Microplaneación regional educativa. Planeación estatal Oaxaca. México, SEP, pp. 311
- 1982d Perfil de las Unidades de Investigación Educativa. México, SEP, pp. 122
- México. SEP. INIE. Reseñas de Investigación Educativa. (1962-1972). México, SEP, pp. 175
- México. UABJO 1983 Otra dimensión del desequilibrio. La investigación social en provincia. México (Oaxaca), UABJO, pp. 244
- México. UNAM. s.f.a. Organización académica. 1980. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México, UNAM (FCPys), pp. 143
- s.f.b. Organización académica. Facultad de Filosofía y Letras 1981-1982. México, UNAM (FFyL), pp. 312

- Meyer, Lorenzo y Camacho Manuel. "La ciencia política en México" 1978 en Arguedas, Ledda et.al. Sociología y ciencia política en México. (Un balance de veinticinco años). México, UNAM (FCPyS), pp. 63-102
- Moreno y Kalbtk, Salvador. "III. El porfiriato. Primera etapa -- 1876-1901" en Solana, Fernando et.al. --- (coords.), en Historia de la educación pública en México. México, SEP-FCE, (Edición Especial SEP, 1982), pp. 41-82
- Murga Frassinetti y Boils, Guillermo. "Sociedad y ciencia política en latinoamérica" en Boils, Guillermo y Murga Frassinetti, Antonio (coords.). -- Las ciencias sociales en América Latina. México, UNAM (FCPyS), pp. 9-31
- Olmedo, Javier y Sánchez Sosa, María Elena (coords.). "Formación de trabajadores para la educación" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. "V.I". México, I-CNIE, pp. 147-234
- Pérez Rocha, Manuel. "Educación y desarrollo. Idealismo educativo del Estado mexicano". Crisis. (Ahora en Pérez Rocha, Manuel. Educación y desarrollo. La ideología del Estado Mexicano. "Serie Estado y Educación en México". México, Línea, 1983, pp. 283
- Petty, Miguel. "Prioridades de investigación educativa" en Centro de Estudios Educativos. Perspectivas de la Educación en América Latina. México, CEE, pp. 61-72
- Poviña, Alfredo. Nueva historia de la sociología latinoamericana. Argentina, Assandri, pp. 1959
- Puigrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. "Serie Educación". México, Nueva Imagen, - (3a. ed., 1983), pp. 249 1980
- Puigrós, Adriana et. al. "Las investigaciones educativas referidas a las relaciones entre educación y sociedad. Aspectos teórico-metodológicos" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. "V.I". México, --- I-CNIE, pp. 23-43 1981
- Ramírez, Rafael. La escuela rural mexicana. "SepSetentas, -- 290". México, SEP, pp. 214 1976

- Reyna, José Luis. 1979a. "La Investigación sociológica en México" en Ciencias Sociales en México. México, El Colegio de México, pp. 49-72 (También en Arreguedas, Ledda et. al. Sociología y ciencia política en México. (Un balance de veinticinco años). México, UNAM (FCPyS), 1979b, - pp. 41-62)
- Rodríguez, María y García René. 1982. El Estado mexicano y las reformas educativas en las normales rurales en el período avilacamachista. "Tesis Lic. en Sociol.". México, UNAM (FCPyS), pp. 306
- Sánchez, Mariana. 1983. La política de educación e investigación -- educativa en el sexenio 1976-1982. "Tesis Lic. en Pedag.". México, UNAM (FFyL), pp. 144
- Scarduelli, Pietro. 1976. Elementi di antropologia culturale. Italia, Centro Studi Terzo Mondo. (Trad. española de Manuel Olasagasti. Introducción a la antropología cultural. España, (Madrid), Villalbar, 1977, pp. 95)
- Schaff, Adam. 1974. Historia y verdad. "Teoría y praxis". (Ahora en Schaff, Adam. Historia y verdad. "Colección Enlace". México, Grijalbo, 1985, -- pp. 382)
- Shipman, M.D. 1973. Sociología escolar. España, Morata, pp. 244
- Soberón, Guillermo. 1980. Informe del Rector. 1973-1980. México, UNAM, pp. 75
- Solana, Fernando. 1981a. "La educación y la investigación tecnológicas en la década de los ochentas" en México. SEP. La educación y la investigación tecnológicas en la década de los 80. "Cuadernos SEP". México, pp. 9-11
- Tenti, Emilio. 1984. "El campo de las ciencias de la educación: elementos de la teoría e hipótesis para el análisis" en Carrizales, César y Arreola, - Alvaro (coords.). Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México. "Serie Política y Educación en México". México (Querétaro), UAQ, pp. 59-85
- Topete, Carlos y López, Martha. 1981. "Inventario de proyectos en proceso de investigación educativa, 1980" en Documento Base del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. "V.I". México, -- I-CNIE, pp. 289-290

- UNESCO.  
1974 Evolución reciente de la educación en América Latina. I. Progresos, escollos y soluciones. "SepSetentas, 229". México, (1a. ed. - 1976), pp. 151
- URSS. Academia de Ciencias de la URSS y Cuba. Academia de Ciencias de Cuba. Metodología del conocimiento científico. México, Presencia Latinoamericana, pp. 445
- Valadés, Diego.  
1981 "La educación universitaria" en Solana, Fernando. et. al. (corrds.). Historia de la educación pública en México. México, SEP-FCE (Edición Especial SEP, 1982), pp. 532-585
- Verón, Eliseo.  
1988 "Ideología y producción de conocimientos sociológicos en América Latina" en Ciencias sociales: ideología y realidad nacional. -- Argentina, Tiempo Contemporáneo, 1970, pp. 167-202
- Vielle, Jean Pierre.  
1975 Las instituciones mexicanas de investigación educativa. 1973-1974. México, SEP, pp.
- Warren, Waldo.  
1979 "El problema de la determinación de las prioridades" en Centro de Estudios Educativos. Perspectivas de la educación en América Latina. México, CEE, pp. 99-106
- Zea, Leopoldo.  
1985 El positivismo y la circunstancia mexicana. "Lecturas mexicanas, 81". México, SEP-FCE, pp. 192

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Camarena, Eugenio.  
1986 "La escuela agropecuaria del nivel medio superior en la historia de la enseñanza técnica. 1920-1981". En Buenfil, Rosa Nidia. La modificación curricular de 1981 en los CBTA's. México, IPN (CINVESTAV-DIE), pp. 61
- Calvo, Beatriz.  
1985 "La investigación educativa en el CIS-INAH/ CIESAS". Ponencia presentada en el Primer Foro de Investigación Educativa. México, El Colegio de Sociólogos de México, pp. 9-25
- Didriksson, Axel.  
1985 "Presente y futuro de la investigación educativa". Ponencia presentada en el Primer Foro de Investigación Educativa. México, El Colegio de Sociólogos de México, pp. 118-131

- Gámez, Manuel. 1983a. El Plan Nacional de Desarrollo y la Investigación Educativa. México, SEP (DGP), pp. 12
- 1983b. La Investigación educativa como apoyo a la planeación regional. México, SEP (DGP), -- pp. 10
- Latapí, Pablo. 1980. El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. Sus objetivos y funciones. México, CONACYT, pp. 49
- México. IPN. CINVESTAV. Anuario del CINVESTAV. 85-86. México, -- 1986 IPN (CINVESTAV). p.v. (en prensa)
- México. IPN. CINVESTAV. Programa de maestría en ciencias. Especialidad de Educación. México, IPN (CINVESTAV. DIE), pp. 12
- México. RIE. s.f. Los estudios sobre la investigación educativa en México. "Bibliografías". México, RIE, A.C., pp. 49
- México. SEP. 1978. Educación superior e investigación científica. México, SEP, pp. 84
- México. SEP. INIE. s.f.a. Decreto por el que se establece el Instituto Nacional de Investigación Educativa, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. México, SEP (INIE), pp. 7
- s.f.b. Informe que se rinde al C. Secretario de -- Educación Pública, Lic. Fernando Solana, sobre el Instituto Nacional de Investigación Educativa. México, SEP (INIE), pp. 11
- s.f.c. Qué es el INIE. México, SEP (INIE), pp. 15
- México. SEP. INP. s.f.a. Las funciones del Instituto Nacional de Pedagogía. México, SEP (INP), pp. 4
- 1969 Instituto Nacional de Pedagogía. México, -- SEP (INP), pp. 5
- Pérez Rivera, Graciela. 1985. "La investigación en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos". Ponencia presentada en el Primer Foro de Investigación Educativa. México, El Colegio de Sociólogos de México, pp. 26-41
- Puiggrós, Adriana. 1983. "Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana". Nueva Antropología. (México) VI (21): 15-39

- Quintanilla, Susana. "Filosofía social y educación en el pensamiento iluminista" en Sociología y educación en el siglo XIX. México. UNAM (FFyL), pp. 16
- Ramírez, Marcela et. al. Análisis de la capacidad de generar investigación educativa en México. "Ponencia presentada para el I Congreso Nacional de Investigación Educativa". México (Monterrey), UDEM, s.p.
- Solana, Fernando. Palabras de Fernando Solana. Secretario de Educación Pública en la Inauguración del I Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, s.e. pp. 19 (mimeo)

## ARTICULOS DE REVISTAS

- Latapí, Pablo. "Reflexiones acerca del 'éxito' de la investigación educativa". Revista del Centro de Estudios Educativos. (México) VII (4): 59-68
- 1981 "Diagnóstico de la investigación educativa en México (1981)". Perfiles Educativos. --- (México) 14: 33-56
- Márquez Fuentes, Manuel. "La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas". Perfiles Educativos. (México), No. extraordinario: 25-38
- México. SEP. CNTE. "Sexagésimo Aniversario de la SEP". El maestro. (México) 1 (7): 1 (Sexta época).
- Sánchez Vázquez, Adolfo. "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en las ciencias sociales". Historia y sociedad. (México) (7): 9-25
- Sigg, María Luisa, Lescieur, Pedro José y Zabala, Rubén. "Estado actual de la investigación educativa". Educación. (México) (36): 124-156
- Vielle, Jean Pierre. "La investigación educativa en México. Su contribución al estudio y desarrollo de la educación". Revista del Centro de Estudios Educativos. México) VI (3): 91-115

1980

"Panorama de la investigación educativa ---  
Ciencia y desarrollo. (México) (30): 45-65

1984

"1984, la investigación educativa en la en-  
crucejada". Revista Latinoamericana de Estu-  
dios Educativos. (México) XIV (4): 69-85