

Editorial

I. INTRODUCCIÓN

Al aproximarse la nueva década, diversos organismos nacionales e internacionales han mostrado interés en evaluar la situación en que se encuentran —y el impacto que han producido— las investigaciones en educación. Algunos estudios que se han llevado a cabo con este objeto, han desarrollado la hipótesis de que la magnitud del impacto de cada proyecto de investigación está en relación directa con el número de “componentes de innovación” engendrados por dicho proyecto.¹ Estos componentes son: a) La generación de conocimientos sobre la educación; b) la generación de políticas educativas; c) la generación de sistemas educativos; d) la generación de tecnologías educativas, y e) la generación de comportamientos y actitudes de los agentes educativos. Estos componentes son relacionados con diversas “estrategias y modalidades” de investigación: a) las investigaciones disciplinarias; b) las investigaciones para la planeación; c) las investigaciones instrumentales, y d) la investigación-acción. A partir de esta relación, se postula que “una Investigación que se limite a aportar nuevos conocimientos sobre la realidad educativa tiene menos probabilidades, de producir impacto que otra investigación, innovadora, a la vez, en materia de conocimientos; de procesos de toma de decisiones; de procedimientos y de comportamientos” (Vielle, *op. cit.*: 90). De esto se desprende que dichas probabilidades son mayores

¹ Véase, por ejemplo, Vielle, J. P., *La capacidad y el Impacto de la investigación educativa*, México, PNIIE-RIE, 1979, mimeo.

para los proyectos de investigación-acción y menores para la investigación disciplinaria. Por tanto, una de las principales implicaciones de esta teoría es la sugerencia de procurar maximizar el "impacto" de las investigaciones, mediante el desarrollo de proyectos que integren los diversos "componentes de innovación" señalados.

Es conveniente advertir que la teoría citada no considera las diversas formas en que dichos componentes están, pueden estar o necesitan estar relacionados entre sí, así como de los mecanismos que permiten (o pueden permitir) el establecimiento de relaciones entre dichos componentes. En efecto, atribuye la "magnitud del impacto" de cada proyecto a la acumulación de los componentes a que dio lugar el mismo; y considera, además, que esta acumulación puede lograrse, con mayor eficiencia a través de proyectos en los cuales se maximice la integración funcional de dichos componentes. Al aceptar como válida esta "acumulación de componentes" se deja de lado, en primer lugar, la circularidad y retroalimentación que de hecho pueden existir (o llegar a ser necesarias) entre los mismos componentes de la innovación. En segundo lugar, se soslayan las contradicciones que puede haber entre las motivaciones y los valores de los grupos sociales que representan los diferentes actores participantes en cada etapa del proceso. (Por tanto, se omite la posibilidad de que los intereses representados por algunos actores modifiquen, dialécticamente, las conductas de otros). En tercer lugar, se supone que las investigaciones serán tanto más utilizadas, cuanto más directa sea la comunicación entre los productores de los conocimientos y quienes tengan la capacidad de aplicarlos en el sistema educativo.

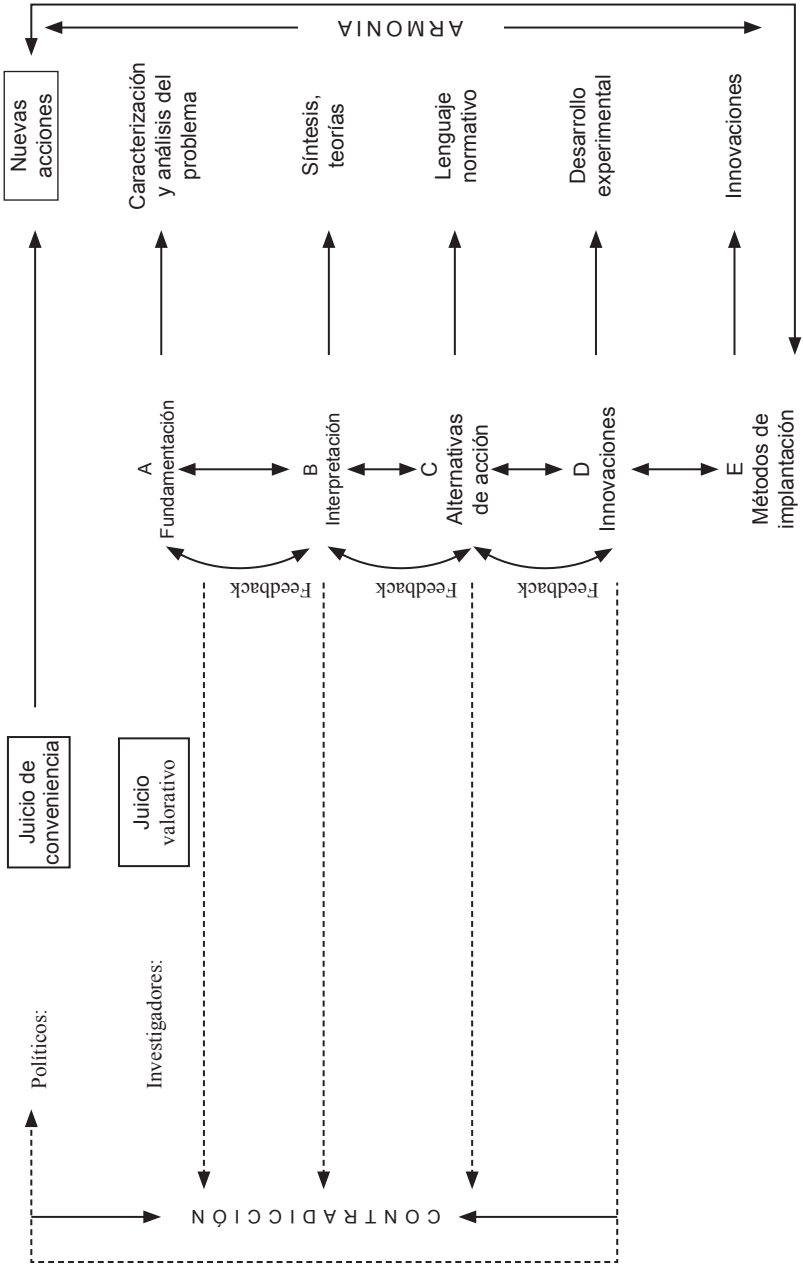
II. DESARROLLO DE UNA HIPÓTESIS ALTERNATIVA

En lugar de estar condicionado, simplemente, por una "acumulación de componentes", el impacto de los proyectos de investigación depende del desarrollo de diversos procesos: El primero, de naturaleza política, puede tener un carácter dialéctico, o bien resultar de la armonía entre los intereses de diversos grupos sociales. En todo caso, se relaciona con la gestación de condiciones en las cuales los "juicios de conveniencia" que hacen quienes toman decisiones —con respecto a la adopción o rechazo de una innovación educativa— convergen con

los “juicios valorativos” que hicieron aquellos que alguna vez estuvieron en condiciones de desarrollar dicha innovación. El segundo proceso, de naturaleza científico-metodológica, tiene generalmente un carácter circular o de espiral. Se relaciona con la retroalimentación conceptual existente entre los análisis y las síntesis a que van llegando las investigaciones relacionadas con determinado tema, y con la retroalimentación metodológica que es favorecida por los procesos autocorrectivos del desarrollo científico (v. gr. publicación discusión-revisión, etc.). El tercer proceso, de naturaleza social, es el que permite que los planteamientos, análisis, teorías y métodos educativos desarrollados por algunos investigadores sean conocidos por otros; así como el que los aspectos medulares de los mismos planteamientos y métodos lleguen a ser conocidos, también, por quienes están en condiciones de introducirlos en el sistema educativo, o por quienes pueden ejercer presiones encaminadas hacia este fin, o bien por quienes decidan generar nuevos procesos educativos o sociales, al margen de las estructuras educativas controladas por el Estado.

Así, pues, nosotros suponemos que la investigación educativa sólo puede proporcionar alternativas de acción —suficientemente fundamentadas— a quienes toman decisiones, cuando se ha desarrollado un proceso que consta de las siguientes etapas: a) la identificación y caracterización del problema; b) la interpretación científica del mismo; c) el planteamiento de alternativas de solución; a) el diseño y validación de modelos específicos de acción, y e) el diseño de los mecanismos administrativos necesarios para implantar la innovación. Por otra parte, consideramos que las innovaciones pueden ser introducidas a través de dos canales. El primero, de carácter armónico, funciona cuando los “Modelos específicos de acción” que necesitan quienes toman decisiones fueron previamente generados por los investigadores. (En caso contrario, quienes toman decisiones tienen que optar entre introducir una innovación científicamente inmadura o promover investigaciones para que la innovación alcance un grado de solidez aceptable). El segundo canal, de carácter dialéctico, puede funcionar cuando los investigadores plantean alternativas que, al ser conocidas por el público, promueven el desarrollo de procesos tendientes, por una parte, a articular demandas frente al sistema político (con el fin de que dicho sistema acepte la conveniencia

MECANISMOS DE UTILIZACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES



de adoptar la alternativa sugerida) o, por otra parte, encaminadas a que dicha alternativa sea utilizada al margen del propio sistema.

III. PUNTO DE PARTIDA DE LA TEORÍA AQUÍ PROPUESTA

Como ya lo decía Max Weber,² los fenómenos sociales no pueden ser considerados como tales por tener determinados atributos que les sean inherentes en forma objetiva. En realidad, éstos son catalogados así en función del interés de nuestro conocimiento, el cual resulta de la importancia específica que conferimos a cada fenómeno. Y, puesto que sin la fe del investigador en el significado de determinados acontecimientos, resulta completamente desprovisto de sentido todo estudio de la realidad social, se concluye que aquél trate de orientar su trabajo según el reflejo de sus propios valores.

Por otra parte, los problemas de que se ocupa la política social no pueden ser resueltos a partir de consideraciones meramente técnicas, basadas en fines establecidos, pues estos últimos están siempre referidos a determinadas escalas de valores. Cuanto más trascendental es considerado un problema, decía Weber, es menos abordable directamente a partir del saber empírico y más intervienen en esta consideración los axiomas últimos de la fe y de los valores. Por tanto, sería ingenuo pretender establecer, para las ciencias sociales, una serie de principios consolidados empíricamente como verdaderos, que pudieran orientar un conjunto de normas para resolver los problemas prácticos. En otras palabras, un problema es abordado porque representa situaciones que amenazan los valores en que cree el investigador, y no porque se lo dicte el saber empírico. Resulta, pues, suficientemente claro que la elección de los temas relevantes para la investigación educativa depende necesariamente de un marco valorativo determinado; como también dependen de él los criterios conforme a los cuales se definen las finalidades de la política social,

² Por supuesto, otras corrientes epistemológicas enfocan este problema desde una perspectiva distinta. Lo que aquí se afirma es, sin, embargo, compatible con dichas corrientes, pues, según ellas, la ideología desempeña un papel preponderante en la observación e interpretación de los fenómenos sociales. Véase Weber, Max, *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Edición Península, 1971.

el papel que la educación ha de desempeñar dentro de dicha política y las finalidades inmediatas y mediatas de la educación en general.³

A) Evidencias disponibles

Como se habrá podido apreciar, la teoría aquí propuesta predice diversos eventos. Uno de ellos corresponde a la situación en la cual las autoridades educativas deciden implantar alguna innovación, cuando no disponen de los fundamentos científicos que permitan promover el éxito de la misma. En ese caso, los intereses que habían motivado las investigaciones realizadas hasta entonces no se habían concentrado en el problema en cuestión, o el desarrollo científico había sido insuficiente, o bien los canales de comunicación entre los investigadores y los funcionarios públicos no operaron en forma adecuada. Un segundo evento corresponde a la situación en la cual las alternativas planteadas por los investigadores son difundidas entre la opinión pública, y generan procesos políticos que, posteriormente, inducen a los funcionarios públicos a promover las actividades —experimentales e instrumentales— necesarias para implantar innovaciones basadas en tales alternativas, o bien inducen a otros actores a introducir alternativas de acción al margen del sistema. Por último, el tercer evento corresponde a la situación en la cual los investigadores desarrollan experimentalmente determinadas innovaciones que nunca llegan a ser utilizadas, con la amplitud deseable, en el sistema educativo. En ese caso, las investigaciones que se habían desarrollado carecieron de la capacidad necesaria para generar las presiones requeridas para implantarlas, o los investigadores no fueron capaces de considerar adecuadamente las condiciones del entorno en el cual pretendieron introducir la innovación correspondiente.

Como no es posible ponderar estos planteamientos con información exhaustiva, proporcionaremos sólo algunos ejemplos que per-

³ Un desarrollo más detallado de este tema se encuentra en nuestro Editorial de la *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 4, 1972.

miten arrojar alguna luz sobre el funcionamiento y los mecanismos a que estamos aludiendo:

B) Investigaciones parcialmente “exitosas”

En un estudio anterior,⁴ mencionamos tres procesos sociales que se han observado en México y que permiten inferir que algunas investigaciones, difundidas entre la opinión pública, generaron determinadas respuestas en el sistema educativo que, en algunos casos, incluyeron la modificación de conductas en la administración del sistema. (En algunas ocasiones, tales respuestas fueron, por cierto, de naturaleza contraria a las esperadas por los investigadores). Así también, un estudio realizado por Isaías Álvarez⁵ proporcionó información sobre la forma en que se han transferido los conocimientos hacia la toma de decisiones, en otro campo específico.

C) Investigaciones que generaron procesos de implantación y desarrollo de innovaciones

Éstas son las investigaciones que, en nuestra opinión, han resultado “exitosas”. De hecho, son las que lograron generar:

- La retroalimentación necesaria para avanzar en la conceptualización de un problema, en el conocimiento del comportamiento del mismo, en el esclarecimiento de sus causas y en la identificación de hipótesis que permiten generar respuestas desde la política educativa.

⁴ Cfr., Centro de Estudios Educativos, A.C., “Uso de la información derivada de las investigaciones sobre la planificación educativa en México”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 4, 1977 (Artículo Editorial).

⁵ Cfr., Álvarez, Isaías, “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México: Un caso histórico exploratorio”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. V, núm. 3, 1975.

- Los procesos políticos necesarios para que aquellos que toman decisiones concentren su interés en torno a algún problema específico y, posteriormente, impulsen el desarrollo de investigaciones de diversos géneros (incluyendo las de carácter experimental), con el fin de generar innovaciones encaminadas a resolver el problema en cuestión.

Para ilustrar lo anterior, nos referimos a varios trabajos realizados en torno al mismo problema que eligió el PNIIE al organizar el Seminario del cual surgieron los principales datos utilizados por J. P. Vielle para examinar el impacto de las investigaciones educativas. Este problema (el de las desigualdades educativas) ha atraído la atención de diversos investigadores. (Una bibliografía comentada sobre los trabajos realizados en torno a este problema fue preparada, a solicitud del PNIIE, con anterioridad a dicho Seminario).

Los estudios realizados pueden clasificarse de la siguiente manera: Un primer grupo de investigaciones permitió esclarecer el concepto de la desigualdad en la distribución de la educación, y de las oportunidades de recibirla. Un segundo grupo de trabajos está formado por los que se propusieron medir y localizar dichas desigualdades. Un tercer grupo comprende los estudios dedicados a examinar las tendencias que a través del tiempo ha seguido la distribución de oportunidades educacionales —a partir, por ejemplo, del examen del comportamiento de la relación existente entre la posición de los diferentes grupos sociales y la cantidad (y calidad) de la educación que cada grupo ha adquirido—. Un cuarto grupo de investigaciones está integrado por aquellas que se han ocupado de estudiar las diferencias en los niveles de rendimiento escolar que obtienen los alumnos procedentes de diversos ambientes socioeconómicos y geográficos. A un quinto grupo corresponden aquellos estudios que han examinado el monto de los recursos financieros y la calidad de los recursos educativos a que tienen acceso los alumnos colocados en diversos estratos sociales, o que viven en diferentes regiones del país. El siguiente grupo de estudios está formado

por aquellos que han avanzado en la explicación de la desigualdad educativa, tratando de identificar las causas o fenómenos que la determinan. Otros trabajos han explorado las repercusiones que esta desigualdad tiene en la distribución de otro tipo de oportunidades, tales como la de obtener diversos empleos, o la de tener acceso a determinadas posiciones sociales.

No obstante la complejidad de estos problemas, el Estado respondió, por mucho tiempo, con diversas medidas que sólo tendían a promover el ingreso al sistema educativo. Durante el presente sexenio, el gobierno federal tomó diversas medidas que, en principio, se asemejan a las adoptadas con anterioridad. Sin embargo, más recientemente el Estado ha favorecido el desarrollo de nuevas investigaciones sobre el problema y, gracias a ellas, dispone ahora de nuevas hipótesis explicativas que, a su vez, han generado proyectos experimentales que se proponen reducir realmente las desigualdades en la distribución de la educación. (Estas hipótesis han sido capaces de integrar, en forma sintética, un conjunto de explicaciones que hasta hace poco parecían mutuamente excluyentes). Además, el Estado ha favorecido el desarrollo de mecanismos educativos que le permitirán ofrecer servicios escolares a diversas poblaciones que no podían ser atendidas por medio de los procedimientos convencionales.⁶

El desarrollo reciente de estos hechos nos permite inferir que las autoridades educativas han recibido algún “impacto” de las investigaciones que caracterizaron y cuantificaron los problemas aludidos.⁷ A partir de este primer efecto, las propias autoridades han propugnado el avance de investigaciones capaces de alcanzar las últimas etapas del modelo que aquí hemos propuesto. Así, pues, existen diversas indicaciones de que los procesos de investigación e innovación en la educación son tan complejos como lo sugiere la hipótesis que hemos propuesto. Si intentamos analizarlos, en cambio, mediante la aplicación de esquemas simplificados, difícilmen-

⁶ Los documentos preparados por la SEP, durante la formulación del Plan Nacional de Educación (1977) proporcionan diversos apoyos a esta afirmación.

⁷ *Ibid.*

te mejoraremos nuestra comprensión de las relaciones existentes entre la investigación educacional y los cambios que experimenta nuestro sistema educativo.

Centro de Estudios Educativos