

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIII, núm. 1, 1983, pp. 171-183]

SHARP, RACHEL. *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. Towards a Marxist Analysis of Education*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1980.

Nos parece importante reseñar esta obra de Rachel Sharp, cuya traducción al español tarde probablemente varios años en aparecer, porque consideramos que contribuye de manera importante y original al debate sobre educación, desde un punto de vista coincidente con el de Martin Carnoy en una reciente publicación del CEE (*Enfoques marxistas de la educación*) y en su obra próxima a aparecer *The Dialectics of Education*.

La autora empieza por mostrar un panorama de la crisis de la teoría liberal en sociología, particularmente en sociología de la educación, en la cual los teóricos burgueses carecen de una visión totalizadora capaz de dar cuenta de la complejidad del fenómeno educativo.

Frente a esta crisis, se observa en los medios académicos resurgimiento de los enfoques marxistas. La autora considera que es esencial para el análisis marxista de la educación, contar con una teoría de la ideología y hacer uso de la teoría de la hegemonía y la teoría del Estado según los lineamientos desarrollados por Gramsci y Poulantzas.

De la tradición sociológica liberal analiza en detalle cuatro autores: Thorstein Veblen, Max Weber, Emile Durkheim y Karl Mannheim. Sus contribuciones parciales deben tomarse en cuenta para entender las corrientes recientes en sociología de la educación; las lagunas en la visión teórica de la sociedad que sustentan estos autores esclarecen la necesidad ya apuntada de disponer de una teoría coherente de la ideología.

La crítica de la “Sociología del currículum” se hace en esta obra mediante la discusión de tres destacados investigadores: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y Michael Young. Nuevamente, la carencia esencial detectada en sus teorías es la falta de una teoría de la ideología y el no tomar en cuenta las nociones de hegemonía y de Estado. La autora coincide con Carnoy en considerar a Bourdieu como no-marxista, pese a que él y Bernstein utilizan una terminología marxista, pero con un sentido diferente. Así, por ejemplo, el concepto de “clase social” en Bernstein y en Bourdieu hace referencia a una posición estatutaria, debida a diferencias en el *status* ocupacional y no a la relación de producción. Para Bourdieu, la lucha de clases se traslada a una lucha cultural y las diferencias en “capital cultural” reciben más importancia que las diferencias en “capital” a secas. En Bernstein no encontramos una concepción acerca del Estado; en Bourdieu, la concepción del Estado es weberiana: se limita a considerarlo como la institución que monopoliza la violencia simbólica.

Michael Young presenta tres etapas en la evolución de su pensamiento; su principal limitación consiste en reducir la sociología de la educación a la sociología del conocimiento.

La teoría de la ideología es estudiada a partir de su versión original en Marx y Engels. La ideología no es simplemente una “falsa conciencia” en la concepción de Rachel Sharp; siguiendo a Althusser y a Volosinov, distingue entre ideologías teóricas (cuerpos de ideas) e ideologías prácticas (actitudes, comportamientos). Discute la importancia del lenguaje en la constitución y la transmisión de las ideologías, sin aceptar la reducción de la teoría de la ideología a un problema puramente lingüístico.

Posteriormente analiza el concepto de hegemonía según Gramsci y la problemática de la constitución del sujeto a partir del psicoanálisis de Lacan. En este contexto, la ideología es presentada como una traba poderosa para la concientización, y enfatiza la importancia pedagógica y política de determinar las formas que permiten a los hombres adquirir conciencia de la realidad social superando el efecto ideológico de su vida cotidiana.

La teoría de la ideología es aplicable a la educación en tres aspectos: el contenido (currículum), el control y el acceso. El control de la escuela se dilucida con la teoría de la hegemonía; en la obra que reseñamos la escuela es presentada como un escenario de lucha de clases y no como un simple mecanismo reproductor que sirve pasivamente al grupo hegemónico.

La aplicación de la teoría de la ideología al contenido, permite precisar la naturaleza del currículum oculto y la importancia de las ideologías prácticas que la escuela inculca. Citando el estudio de Braverman

(1974), demuestra que los cambios curriculares están ligados al proceso de diferenciación del trabajo, pero no obedecen principalmente al modo de organización técnica del trabajo, sino a necesidades de control político y burocrático.

R. Sharp critica la presentación de las contradicciones escolares como luchas entre culturas (teorías de la deprivación cultural) y estudia con cierto detenimiento la importancia de las subculturas escolares, analizando su ideología práctica como reproductora del sistema (lo que se demuestra en el excelente estudio de Paul Willis, 1978, *Learning to labour*, para el caso de la clase obrera inglesa).

El capítulo final, titulado a la manera leninista “¿Qué hacer?” señala algunos problemas teóricos que es de importancia dilucidar, y sugiere acciones prácticas para los educadores. Entre los problemas teóricos destaca tres:

- 1) estudiar las condiciones que permiten la “concientización” de la gente (adelanta que es necesario que el educador parta del conocimiento del espacio ideológico en que vive cotidianamente el educando, lo cual coincide con Freire);
- 2) especificar la estructura de clases en cada formación social concreta;
- 3) realizar estudios históricos en educación que permitan “historicizar” la escuela contemporánea y que comprueben que la educación ha sido sitio de conflictos sociales y presiones ideológicas y no un pasivo aparato reproductor manipulado por el Estado.

En cuanto a las sugerencias prácticas, Sharp se opone al pesimismo althusseriano y considera que algo se puede y se debe hacer desde la escuela, aunque ciertamente no es la escuela la que va a cambiar a la sociedad. Sugiere a los maestros comprometidos con el cambio social que luchen por participar en la toma de decisiones, especialmente acerca del currículum; que usen la cátedra para enseñar a pensar críticamente y que se comprometan en una lucha política más amplia.

Como sugiere esta breve reseña, la obra tiene mucho que decir y sugerir a su turno; es una benéfica de “lluvia de ideas” que deja sin desarrollar con la amplitud que uno quisiera los temas de la hegemonía, el control del aparato escolar, etc., pero cumple el propósito de acentuar la importancia de la ideología y la hegemonía en la constitución de una teoría marxista de la educación.

**Luis R. Hernández M.**

JOHNSTONE, JAMES N. *Indicators of education systems*, Kogan Page, Londres/Unesco, París, 1981 (317 pp.).

En este libro, dirigido a planificadores e investigadores de la educación, James N. Johnstone presenta una revisión bibliográfica sobre indicadores de desarrollo social, con particular hincapié en su aplicación a sistemas educativos.

Un problema común a todos los sistemas educativos es la dificultad para medirlos y para evaluar su desarrollo y cambio. Johnstone critica los enfoques tradicionales de planeación y evaluación de los sistemas educativos, que involucran enormes cantidades de datos —no relacionados— sobre aspectos particulares de los sistemas. Sostiene que es necesario identificar aquellas características generales que capturen la esencia de la operación de los sistemas educativos, para comunicar información en formas significativas y sucintas.

Johnstone afirma que, a pesar de los datos que se captan, es difícil responder a cuestiones básicas, tales como: quién está ingresando a los sistemas educativos, cuáles son las aspiraciones de los que ingresan y las de la sociedad, de dónde provienen los fondos para la educación, cuál es el grado de satisfacción de la gente con la educación que se le ofrece, etcétera.

Según el autor, los indicadores son herramientas para la evaluación más precisa de los sistemas educativos. El capítulo 1 define lo que es un indicador, sus diversos usos y tipos, el marco para definir indicadores de un sistema educativo y algunas consideraciones útiles para construirlos.

El capítulo 2 se refiere a los aspectos estadísticos que se derivan de los datos de los sistemas educativos: naturaleza de los datos y de las escalas de medición utilizadas, las peculiaridades de los datos, la validez interna y las definiciones operacionales, la contabilidad y la consistencia de las mediciones y la validez externa y la independencia de los conceptos.

Los capítulos 3 y 4 tratan de las definiciones teóricas y empíricas en el desarrollo de los indicadores. La construcción de indicadores mediante la definición teórica puede hacerse de dos maneras: una es identificar un conjunto de variables en alguna forma *a priori* y combinarlas para producir un valor singular para el indicador; la otra consiste en adoptar un indicador o fórmula ya existente (por ejemplo, el coeficiente de Gini) para un propósito particular.

El uso de métodos empíricos para definir y desarrollar indicadores contrasta notablemente con el enfoque teórico; en este caso, las características de los indicadores dependen mucho de las cuestiones analizadas, de las variables incluidas en el análisis y de los errores de medición de los datos.

El capítulo 5 presenta indicadores para sistemas educativos nacionales: sobre insumos (recursos humanos, financiamiento, expansión, igualdad de acceso, logro educativo, preferencias educativas); acerca de la forma en que opera el sistema (disponibilidad relativa de plazas para estudiantes, orientación de los estudios participación femenina, número esperado de años y grados de educación, disponibilidad y distribución de profesores calificados, costos); sobre los productos del sistema (cantidad de educación, egresos, satisfacción), y respecto de la congruencia del sistema educativo con la sociedad (perfil educativo de los desempleados, oferta de maestros, disponibilidad de medios masivos de comunicación, tasa de rentabilidad).

El capítulo 6 ofrece ejemplos de indicadores sobre los procesos (calidad de las escuelas secundarias de Indonesia, identificación de escuelas que requieren un apoyo especial en Londres, tipo de *Curriculum* en el estado de Wisconsin), y los productos (encuestas sobre rendimiento escolar) de los sistemas educativos regionales.

Los tres últimos capítulos tratan de las formas de presentar los indicadores (gráficas, cuadros) y del uso de los indicadores para la planeación y la investigación educativas y para la clasificación de los sistemas educativos.

**Francisco Núñez de la Peña**

MYERS, ROBERT G. *Connecting Worlds. A Survey of Developments in Educational Research*, IDRC- TS35e, Ottawa, Canadá, 1981, 88 pp. (prólogo de Pablo Latapí).

Hacia 1972-1973 se forma el Educational Research Review and Advisory Group (ERRAG), apoyado de manera importante por el International Development Research Centre (IDRC) de Canadá, así como, en menor medida y hacia sus inicios, por la Fundación Ford. Los propósitos fundamentales del grupo son:

- 1) proveer directrices para el financiamiento de la investigación educativa en el Tercer Mundo;
- 2) sintetizar y difundir ampliamente el “estado del arte” en algunos tópicos centrales de las disciplinas educativas;
- 3) establecer canales de comunicación entre investigadores, docentes, maestros y promotores educativos, funcionarios públicos encargados de tomar las decisiones en educación y las agencias o instituciones encargadas del financiamiento educativo;
- 4) identificar tópicos, áreas de investigación específica o problemas que ameriten el diseño de agendas de investigación específicas.

El breve trabajo de Robert G. Myers que aquí comentamos se inscribe dentro de estos objetivos, ofreciendo en forma sintética y amena un panorama de la investigación educativa en América Latina —aspecto desarrollado en forma amplia—, así como un panorama de la investigación educativa en la región del Sub-Sahara en África y en India— aspectos desarrollados en forma sucinta.

Al estudiar el caso latinoamericano, comienza por analizar las influencias iniciales, características y direcciones de la investigación educativa en los años 60, y el modo en que está cambiando conforme se modifican las decisiones y las condiciones de producción del conocimiento social. Estudia someramente los efectos de la ayuda externa en asistencia técnica, la institucionalización de la investigación educativa en los años 70 y, para los años 80, hace hincapié en:

- a) el clima social, político y económico donde la investigación tiene lugar;
- b) los recursos humanos existentes para la investigación educativa (sin hacer un inventario exhaustivo);
- c) la calidad y cantidad de instituciones de investigación educativa y sus medios de difusión;
- d) una descripción de las oportunidades de estudio y entrenamiento de investigadores en educación;

- e) los principales problemas que enfrenta la investigación educativa, y
- f) un análisis de las comunicaciones entre los investigadores a nivel nacional, regional e internacional.

De modo similar, aborda el estudio de las regiones del Sub-Sahara e India (indicativos, de alguna manera, de las situaciones en los continentes africano y asiático). Ofrece un esquema de comparación y contraste entre estas últimas realidades y la realidad latinoamericana en materia educativa, proponiendo, a título de hipótesis, algunas conclusiones sobre el estado actual de la investigación educativa en el Tercer Mundo. Sus principales conclusiones pueden ser reseñadas como sigue:

- 1) En el Tercer Mundo, la investigación educativa es relativamente nueva, se encuentra en rápido crecimiento, con importantes problemas de financiamiento, sin coordinación, frágil, todavía dominada por una tradición de investigación psicopedagógica, sin estructuras habilitadas para entrenar con recursos locales a las nuevas generaciones de investigadores, sujeta a las modas internacionales en la disciplina, y dependiente del Primer Mundo en materia de conceptos y metodologías.
- 2) Con pocas excepciones, el crecimiento y consolidación de la investigación educativa están atados a la asistencia financiera externa y a la acción de figuras “claves” en cada región, que se constituyen en elementos aglutinadores y articuladores de los procesos de investigación.
- 3) Los contactos directos interpersonales y los contactos individuales parecen ser todavía los mecanismos más importantes de difusión de la investigación, mucho más que la palabra escrita.
- 4) En todas partes, los consumidores potenciales de la investigación educativa siguen siendo un pequeño y selecto grupo, es decir, la “mentalidad de investigación” no se encuentra ampliamente difundida dentro de los países.
- 5) Existe una tendencia general, tanto en el Tercer Mundo como en el Primero, por la cual los gobiernos de la región buscan tener un alto control sobre el proceso de investigación, y especialmente sobre sus resultados.
- 6) Existen fuertes lazos de vinculación entre investigadores en el Tercer Mundo e investigadores en el Primer Mundo (algo así como la relación que se establecería entre discípulo y maestro); sin embargo, estos lazos no son de reciprocidad académica sino de subordinación.
- 7) Es difícil evaluar el impacto que los productos de la investigación científica tienen sobre la formación de políticas en educación, y cómo

son utilizados por los funcionarios públicos a cargo de la toma de decisiones. En todo caso, sería un error inferir —sostiene el autor— que la investigación realizada en los ámbitos educativos de los gobiernos necesariamente tendrá una mayor influencia para la elaboración de políticas, que la investigación realizada en organismos e instituciones externas a las dependencias gubernamentales.

8) A título de sugerencias para vincular de manera más explícita la investigación hecha entre investigadores del Primer Mundo y del Tercer Mundo, así como las conexiones dentro del Tercer Mundo el autor expresa lo siguiente:

- Las conexiones entre investigadores del mundo industrializado y del mundo en vías de desarrollo dan la impresión de ser unidireccionales y de carácter dependiente, más que una vinculación recíproca y a nivel de colegas; sin embargo, esto está cambiando lentamente. Con el crecimiento de las comunidades de investigación nacionales, el deseo por buscar publicar fuera, el de ser reconocidos por su trabajo en el extranjero, y de buscar consejo en áreas críticas ante comunidades de investigación foráneas disminuye en la medida en que los investigadores empiezan a orientarse más hacia la atmósfera de investigación generada internamente en los países en vías de desarrollo. Esto fortalecerá sin lugar a dudas las vinculaciones entre ambos tipos de investigación, y reestructurará la trama misma (del poder) de estas vinculaciones entre investigadores de la metrópoli y los de países periféricos y dependientes.
  - Sin embargo, las siguientes necesidades parecen quedar todavía insatisfechas:
- 1) Existe una necesidad por sintetizar, criticar y difundir activamente el producto de la investigación educativa en el mundo en vías de desarrollo (todavía disperso y embrionario).
  - 2) Para resolver la separación entre los investigadores y colaborar para lograr un mayor y más amplio impacto de la investigación, existe la necesidad de una mejor comunicación entre regiones geográficas, entre disciplinas y entre líneas metodológicas, así como entre investigadores, prácticos, funcionarios a cargo de la toma de decisiones y organismos de financiamiento.
  - 3) Si bien para promover la comunicación los contactos directos y/o informales son muy fructíferos, hay que propiciar y promover nuevas formas y mecanismos para dicho diálogo.



- 4) Los administradores del proceso de investigación científica en el mundo en vías de desarrollo siguen siendo una pieza estratégica, de allí que sea menester contar con agentes difusores y administradores mejor seleccionados, que combinen un buen conocimiento de las áreas de investigación con experiencia práctica en el campo educativo.
- 5) Es necesario, a la vez, integrar mejor investigación en educación con investigación en otras áreas de las ciencias sociales (dada la reciprocidad y complementariedad de sus productos).

En términos generales, el trabajo muestra que Robert Myers, un buen conocedor de la realidad latinoamericana como experto de la Ford Foundation por muchos años, describe y analiza de manera concisa y pertinente mucho de los aspectos centrales de lo que podría denominarse “la atmósfera de la investigación educativa”. Se puede quizás disentir en una serie de apreciaciones, lo cual no desmerece en absoluto el notable esfuerzo por sintetizar de manera fiel una realidad tan compleja y dispersa como es la investigación educativa. El cuadro general ha sido muy bien delimitado; sin embargo, debemos señalar nuestras discrepancias en al menos dos aspectos que parecieran hoy en día presentar configuraciones contradictorias con las postuladas por el autor.

En primer lugar, su afirmación de que no existen condiciones institucionales, materiales y humanas para entrenar a las nuevas generaciones de investigadores en América Latina, no parece ser válida para todas las situaciones nacionales del continente, sino sólo, quizá, para algunas. En el caso de México, por ejemplo, y aun considerando el notable incremento demográfico de la matrícula educativa y sus efectos a nivel de mayores demandas de investigación de buena calidad y recursos humanos operativos bien entrenados, existen más de 20 maestrías en educación de duración promedio de dos años, prácticamente el doble de tiempo que una maestría estándar en Estados Unidos, además de contar con el requisito de una tesis de maestría, no muy habitual en la experiencia de las maestrías norteamericanas.

Estas maestrías cuentan por lo general con un aceptable número de profesores bien formados, en el extranjero y en instituciones nacionales (o entrenados al calor de la práctica de investigación y la docencia), que indudablemente están habilitados para formar las nuevas generaciones de investigadores. De aquí que no sea menester ineludible (al nivel de maestría al menos) que se siga enviando gente a formarse en centros internacionales (lo cual es ya un hecho, dada la crisis de financiamiento

educativo que el país actualmente enfrenta, y cuyas secuelas se sentirán al menos durante buena parte del próximo sexenio). Quizá haya que mejorar algunas condiciones para la producción de la investigación educativa, generar patrones de dedicación de tiempo completo de estos profesores-investigadores, buscar vinculaciones entre investigación y toma de decisiones que sean más operativas, ágiles y de alguna manera respetuosas de los determinantes de ambos momentos educativos: el del diseño basado en criterios técnico-operativos y teórico-metodológicos de la investigación y la demanda (político-administrativa) acuciante del proceso de toma de decisiones (en busca de resultados factibles, fáciles de ejecutar, de bajo costo y eficientes).

Paulatinamente, es de esperarse que, como fruto de estos procesos de investigación y docencia, se generen prácticas más sistemáticas que impulsen doctorados de buena calidad, apoyados, eso sí, en la excelencia académica del producto de investigación y la labor de sus graduados, y no en la fama institucional *per se* (amparo de muchas de las universidades de Europa y Estados Unidos a pesar de sus altibajos).

De todos modos, las condiciones están dadas para poder generar estos mecanismos durables de entrenamiento de las nuevas generaciones de investigadores en América Latina. Imaginemos por un momento, en el caso de los países del Cono Sur, qué sucedería si, bajo condiciones de apertura política democrática, comenzaran a regresar los cientos de miles de intelectuales que forzosamente tuvieron que abandonar rumbo al exilio Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay o Bolivia. No dudaríamos en pensar que las condiciones para iniciar posgrados de muy buena calidad e investigación de alto nivel, si fuera por razones de recursos humanos, estaría resuelta.

En segundo lugar, es evidente que, aun cuando todavía existe una notable transferencia (muy a menudo sin ningún proceso previo de adaptación a las condiciones nacionales) de conceptos y metodologías provenientes de las sociedades industriales avanzadas y sus academias, es aventurado sostener que:

- a) existe una marcada dependencia conceptual y metodológica del mundo subdesarrollado respecto del desarrollado y
- b) existe una marcada dependencia para la investigación de la ayuda del exterior (a nivel de financiamiento).

Para discutir el primer supuesto, sólo bastaría recordar el impresionante desarrollo, a nivel de teoría social, de las teorías de la dependencia y los conceptos críticos vinculados a la producción del marxismo, como innovaciones (o reediciones temáticas) originadas en América Latina, que ahora, justamente, están siendo discutidas en el mundo desarrollado, a partir de traducciones al inglés (como sería el libro de Cardoso y Faletto, en sociología del desarrollo, un verdadero *boom* en Estados Unidos, o los libros y ensayos de politólogos latinoamericanos como Guillermo O'Donnell, o economistas como los nucleados en la CEPAL). Un impacto similar han producido diversas teorías (como la "teoría de la dependencia", el "Estado burocrático-autoritario" o el "capitalismo periférico dependiente") en los medios académicos de Europa Oriental y la Unión Soviética.

Se trata, entonces, de una producción teórico-metodológica muy vigorosa, que contrariamente quizá a la opinión de nuestro autor, está siendo transferida, cada vez más, al mundo industrial para interpretar muchos de los nuevos fenómenos (políticos, sociales y económicos) que están apareciendo en los países centrales (como por ejemplo la crisis de la democracia en las sociedades industriales avanzadas, o la crisis del Estado de Bienestar Social, o la cuestión del corporativismo).

En materia específicamente educativa, es obvio citar la influencia de Paulo Freire en educación de adultos (a nivel teórico y metodológico), que ha suscitado una verdadera polémica en el mundo industrializado, así como los nuevos desarrollos en materia de educación popular, que están siendo utilizados, por ejemplo, por grupos de organizadores comunitarios radicales para trabajar en áreas empobrecidas de Estados Unidos.

Para discutir el segundo supuesto, se debe señalar que indudablemente el autor posee una concepción muy definida de la investigación científica (donde, por ejemplo, la noción de la investigación empírica y *survey* al estilo norteamericano jugaría un papel preponderante).

Insistimos que no toda investigación se agotaría en este paradigma. Los experimentos en metodologías problematizadoras y participativas que han tenido lugar en América Latina, no fueron por regla general —sino sólo hasta muy recientemente— financiados por organización o fundación alguna; por el contrario, nacieron de preocupaciones político-pedagógicas de grupos, individuos, organizaciones de iglesia, sindicatos u organizaciones políticas, que no necesitaron de gran apoyo financiero para impulsarlas, ejercerlas, evaluarlas, corregirlas e incluso transferir modelos metodológicos entre regiones geográficas diversas o campos de acción alternativos.

De igual modo, muchas de las más ricas descripciones y análisis de procesos sociales, políticos, económicos y educativos, nacieron de la pluma inspirada —mucho más a menudo al estilo del ensayo político o costumbrista que de la investigación empírica sistemática—, de individuos y grupos de investigación relativamente dispersos sin incluso vinculaciones institucionales o apoyos financieros de magnitud.

Indudablemente que es más conveniente contar con apoyo financiero para cierto tipo de investigación; es más, en ocasiones, conforme el tipo de diseño de investigación de que se trate, es perentorio contar con una masa crítica de recursos financieros, a menudo provenientes del exterior. Esto no debe hacernos desconocer la mirada de excelentes trabajos, producto de muchos años de investigación erudita, que existen, quizá insuficientemente difundidos en América Latina. Como prueba al canto, bastaría propiciar, como se ha comenzado a hacer en México en ocasiones, concursos de ensayos e investigaciones, para recoger una abigarrada riqueza, producto, en el caso de la educación, de prácticas y experiencias ingeniosas, originales y provocativas, de modestos maestros rurales, promotores sociales o miembros de las comunidades populares, por citar sólo algunos ejemplos.

Para discutir la cuestión del financiamiento educativo es imprescindible discutir el carácter del Estado. Esto puede orientar nuestro entendimiento de cómo en las dictaduras despótico-burguesas de América Latina, la investigación (siempre una actividad cuasi-subversiva) dependerá fundamentalmente de fundaciones extranjeras o en el anónimo trajinar de individuos haciendo investigación no remunerada. En los estados nacionales-populares, en cambio, especialmente en aquellos con mayor desarrollo económico relativo de la región, la situación se invierte, a menudo drásticamente. Allí, el apoyo de fundaciones extranjeras puede llegar a ser considerado una intromisión en política interna, o al menos atentatoria de los intereses y decisiones de investigación de los centros nacionales, y rechazadas como condicionantes para la producción científico-tecnológica.

De todos modos, la evaluación del trabajo de Robert G. Myers —y en general de los diversos documentos producidos bajo el patrocinio del Educational Research Review and Advisory Group— es muy positiva. El trabajo de Myers es una muy buena introducción general; quedaría un segundo paso en este tema: la nueva tarea a emprender sería sintetizar, de manera crítica, las grandes agendas de investigación desarrolladas en América Latina, los principales enfoques teórico-metodológicos usados, y las principales conclusiones operativas derivadas de dicha investigación.

---

Esto contribuiría indudablemente a ubicar más claramente la experiencia acumulada en la materia (una historia social de la investigación educativa), a señalar las áreas oscuras, problemáticas o insuficientemente tratadas (y los determinantes del proceso de investigación), a dibujar las prioridades de investigación para los ochentas (particularmente frente a la crisis del financiamiento educativo), a sugerir, en fin, caminos alternativos para la investigación educativa. Una investigación más original y creativa, crítica, más vinculada a las necesidades y expectativas de los sectores populares, y programáticamente útil para proyectos de transformación social y educativos.

**Carlos Alberto Torres M.**

Investigador invitado. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales  
y Consejo Nacional Técnico de la Educación