

Programa de
Especialización en Teoría,
Métodos y Técnicas de

**INVESTIGACION
SOCIAL**



Investigación en educación

Bernardo Restrepo Gómez

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES

DIRECCIÓN GENERAL
Calle 17 No. 3-40 A.A. 6913
Teléfonos: 3387338 - 3387360
Fax: 2836778
Bogotá, Colombia

HEMEROTECA NACIONAL UNIVERSITARIA CARLOS LLERAS RESTREPO
SUBDIRECCIÓN DE FOMENTO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Avenida Eldorado No. 44A-40
Teléfono: 3689780
Telefax: 3680028
Bogotá, Colombia

DIRECTOR DEL ICFES: Daniel Bogoya Maldonado

SUBDIRECTORA DE FOMENTO
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: María de Jesús Restrepo

COPYRIGHT: ICFES 1996
Módulos de Investigación Social

ISBN: 958-9329-09-8 Obra completa
ESPECIALIZACIÓN EN TEORÍA, MÉTODOS
Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

ISBN: 958-9329-15-2 Módulo siete
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda.
Diciembre de 2002

El proyecto para la formación de recursos humanos en la educación superior titulado “Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social” con la colaboración de ASCUN, fue realizado por el ICFES, para lo cual se conformó el siguiente equipo de trabajo:

Dirección y coordinación académica:	GUILLERMO BRIONES
Dirección y coordinación del proyecto:	MARÍA DE JESÚS RESTREPO ALZATE Profesional especializada Coordinadora Grupo de Fomento del ICFES
Asesor:	MIGUEL RAMÓN MARTÍNEZ Asesor Subdirección Gral. Técnica y de Fomento ICFES

GRUPO DE AUTORES

GUILLERMO BRIONES Universidad de Chile	MÓDULO 1	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ Universidad Nacional de Colombia GERMÁN VARGAS GUILLÉN Universidad Pedagógica Nacional	MÓDULO 2	LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA COMO NUEVO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES
GUILLERMO BRIONES Universidad de Chile	MÓDULO 3	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES
CARLOS A. SANDOVAL CASILIMAS INER Universidad de Antioquia	MÓDULO 4	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
HERNÁN HENAO DELGADO y LUCELY VILLEGAS VILLEGAS INER Universidad de Antioquia	MÓDULO 5	ESTUDIOS DE LOCALIDADES
SANTIAGO CORREA URIBE Universidad de Antioquia ANTONIO PUERTA ZAPATA INER Universidad de Antioquia BERNARDO RESTREPO GÓMEZ Universidad de Antioquia	MÓDULO 6	INVESTIGACIÓN EVALUATIVA
BERNARDO RESTREPO GÓMEZ Universidad de Antioquia	MÓDULO 7	INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Contenido

Presentación	9
Generalidades sobre la estructura y alcance del módulo	11
1. Concepción básica del módulo	11
2. Estructura general del módulo	11
3. Objetivos del módulo	13
4. Mapa conceptual del módulo	15

PRIMERA UNIDAD

Concepto de investigación educativa y tendencias temáticas y metodológicas de la investigación sobre educación en los últimos 30 años.	17
Objetivos de la unidad	19
Mapa conceptual	20
Contenido de la unidad.	21
1. El concepto de investigación educativa.	21
2. Evolución de la actividad investigativa en educación.	24
Resumen.	40
Autoevaluación	41
Lecturas complementarias	42
Referencias.	43

SEGUNDA UNIDAD

Campos de acción o líneas de investigación sobre educación:

económica, antropológica, socioeducativa y psicológica.	47
Objetivos de la unidad.	49
Mapa conceptual.	50
Desarrollo de la unidad.	51
1. Investigación en economía y educación.	51
2. Líneas de investigación etnográfica.	53
3. Líneas de investigación socioeducativa.	54
4. Líneas de investigación en psicología educativa.	59
Resumen.	70
Autoevaluación No. 2.	71
Actividades de evaluación.	72
Lecturas complementarias.	73
Referencias.	74

TERCERA UNIDAD

Campos de acción, líneas y temáticas de investigación pedagógica.	77
Objetivos de unidad	79
Mapa conceptual	80
Contenido de la unidad.	81
1. Investigación en pedagogía teórica.	88
2. Investigación en pedagogía experimental.	89
3. Investigación y desarrollo.	91
Resumen.	92
Autoevaluación No. 3	93
Actividades de evaluación.	94
Lecturas complementarias.	95
Referencias.	96

CUARTA UNIDAD

Paradigmas metodológicos de investigación en educación.	97
Objetivos de unidad.	99
Mapa conceptual.	100
1. Introducción sobre los grandes paradigmas de investigación.	101
2. Los paradigmas de la investigación social y su aplicación en educación.	105
2.1. El paradigma cuantitativo y los tipos de investigación más usuales en educación.	105
2.1.1. Alcance del presente análisis.	105
2.1.2. Mapa conceptual.	107
2.1.3. Tipos de diseño empírico-analítico más usados en investigación en educación.	108
2.1.4. Elementos comunes en los diseños empírico-analíticos.	109
2.2. El paradigma cualitativo y las tradiciones cualitativas que más se han interesado en la educación.	114
2.2.1. Alcance del presente análisis.	114
2.2.2. Mapa conceptual.	117
2.2.3. Naturaleza de las tradiciones cualitativas y tipos.	118
2.2.3.1. Tradiciones norteamericanas.	119
2.2.3.2. Tradiciones inglesas y australianas.	120
2.2.3.3. Tradiciones latinoamericanas.	122
2.2.3.4. Otros tipos de investigación cualitativa de uso frecuente en educación.	130
2.2.4. Elementos comunes en el diseño de la investigación cualitativa	130
2.3. Conveniencia de una pluralidad metodológica en la investigación en educación.	134
Resumen	135
Autoevaluación No. 4.	136
Actividades de evaluación	137
Lecturas complementarias	138
Referencias.	139
Referencias y bibliografía general	141

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Lectura complementaria Nº 1 153

Lectura complementaria Nº 2 166

Lectura complementaria Nº 3 187

Lectura complementaria Nº 4 200

Lectura complementaria Nº 5 207

Lectura complementaria Nº 6 210

Lectura complementaria Nº 7 225

Lectura complementaria Nº 8 237

Presentación

En cumplimiento de su misión y de sus funciones, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ha realizado diversas acciones que permitan a las instituciones de Educación Superior no solamente enfrentar los retos del desarrollo científico, técnico y tecnológico sino hacer del conocimiento y de la cultura, ejes de calidad y desarrollo. Esto implica necesariamente fomentar procesos de formación que además de articular y hacer coherentes los campos de conocimiento y sus campos específicos de prácticas, contribuyan a identificar problemas en diversos contextos y a encontrar o crear soluciones a partir de procesos de reflexión.

Dentro de este contexto, el ICFES promovió la creación del Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, ofrecido en la actualidad por cinco universidades públicas a saber: Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad Industrial de Santander, Universidad de Cartagena y Universidad Pedagógica Nacional, las cuales atendieron el reto propuesto por el Instituto y después de siete años de iniciado el programa, en conjunto han graduado más de 300 especialistas.

La estructura temática de esta serie de Investigación Social la constituyen siete módulos orientados al desarrollo de competencias para la apropiación de metodologías y técnicas de investigación fundamentadas por las teorías que enmarcan las ciencias sociales. Los primeros cuatro módulos ofrecen elementos que permiten profundizar e indagar sobre el objeto y los procesos de conocimiento en las Ciencias Sociales, las principales escuelas que han surgido a través de los tiempos y las diferentes perspectivas de análisis que conducen a la comprensión de los hechos sociales. Los tres últimos módulos orientan la aplicación de estas ciencias en el campo de la investigación educativa, la evaluación y el estudio de localidades.

Dada la pertinencia y vigencia de esta serie y aprovechando el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación que nos permite una socialización más amplia y ágil de sus contenidos, la presentamos hoy en formato CD ROM con la expectativa que esta estrategia de aprendizaje sea aprovechada por un mayor número de profesores y estudiantes de las instituciones de educación superior del país.

DANIEL BOGOYA M.
Director General ICFES

Generalidades sobre la estructura y alcance del módulo

1. Concepción básica del módulo

El énfasis del módulo se fundamenta en las preocupaciones centrales, en las temáticas de la investigación educativa reciente y en las estrategias metodológicas más utilizadas, sin entrar a analizar la metodología de la investigación en sí, ya que, en lo que a paradigmas metodológicos y a la lógica de la investigación se refiere, no se dan diferencias significativas en relación con la investigación social. Tampoco existen diferencias con respecto a las herramientas estadísticas utilizadas por la investigación social y psicológica. Estos temas y los relativos a los paradigmas metodológicos de la investigación social fueron desarrollados en módulos anteriores.

Se plantearán, entonces, campos de acción, líneas y temáticas de investigación en educación, a partir de la documentación de los grandes simposios que sobre el tema se han realizado en Latinoamérica y Colombia en las tres últimas décadas. Se procurará, también, comentar los métodos más utilizados según esta indagación.

2. Estructura general del módulo

El módulo es un medio de aprendizaje y como tal es más una oportunidad para asomarse a la realidad de una práctica social y aprehenderla en su teoría y en su práctica de "saber hacer" investigación aplicada a la educación. Para lograr este propósito se ha ideado una estrategia didáctica que entramos a exponer.

– Propósito, objetivos y mapas conceptuales

El módulo parte de un objetivo o propósito general, seguido de un mapa conceptual que da a los participantes de la experiencia una panorámica de la estructura de la materia en cuestión y de la investigación en educación. Cada unidad en que se divide

el curso estará presidida también por objetivos y un mapa conceptual sobre el tema específico correspondiente.

– Unidades didácticas

El módulo comprende cuatro (4) unidades que giran en torno a los temas básicos en la materia, a saber:

- La unidad 1 versará sobre el concepto de investigación educativa y sobre tendencias temáticas y metodológicas de investigación en educación en los últimos 30 años.
- La unidad 2 analizará campos de acción y líneas de investigación sobre educación (antropológico, económico, socioeducativo y psicológico).
- La unidad 3 abordará campos de acción y temáticas de la investigación educativa, a saber: pedagogía teórica, experimental e investigación y desarrollo.
- La unidad 4 tendrá sobre paradigmas metodológicos utilizados en la investigación de los objetos educativos.

En cuanto al esquema de la unidad, cada una partirá de unos objetivos específicos y un mapa conceptual panorámico del contenido; procederá al desarrollo, que será complementado con lecturas de afianzamiento y ejemplificación de los temas de la unidad; y, finalmente, presentará la autoevaluación sobre el contenido y unas actividades de evaluación productiva. Para terminar, aparecerán las referencias bibliográficas utilizadas en el texto de la unidad.

– Lecturas complementarias

El contenido de cada unidad será apoyado por una o dos lecturas complementarias que permitan al participante profundizar en aspectos afines a los temas desarrollados, mirar otras aproximaciones u observar casos o aplicaciones.

– Bibliografía

Al final del módulo se presentará una bibliografía que incluirá las referencias utilizadas en los contenidos y bibliografía adicional ampliatoria de los mismos.

– Evaluación

[M1]Cada unidad comprenderá una autoevaluación de los temas tratados y actividades de evaluación productiva. Ambos procedimientos buscan evidencias de que se han logrado los objetivos de aprendizaje de la unidad. El procedimiento de autoevaluación busca que el estudiante mismo constate su progreso. Si al aplicarse la autoevaluación se siente insatisfecho con el resultado, debe repasar aquellas partes de la unidad en que se sienta flojo. El procedimiento de actividades de evaluación, por su parte, funciona como un control que la administración del programa establece para asegurarse que el participante cumple con los requisitos académicos mínimos para pasar el curso. Al final del módulo, además, deberá presentarse un producto que dé cuenta de la apropiación de la esencia de lo tratado a través de las unidades. Este producto será un ensayo en el cual se traduzca la comprensión de los componentes históricos, conceptuales y metodológicos de la investigación en educación.

– Ensayo final

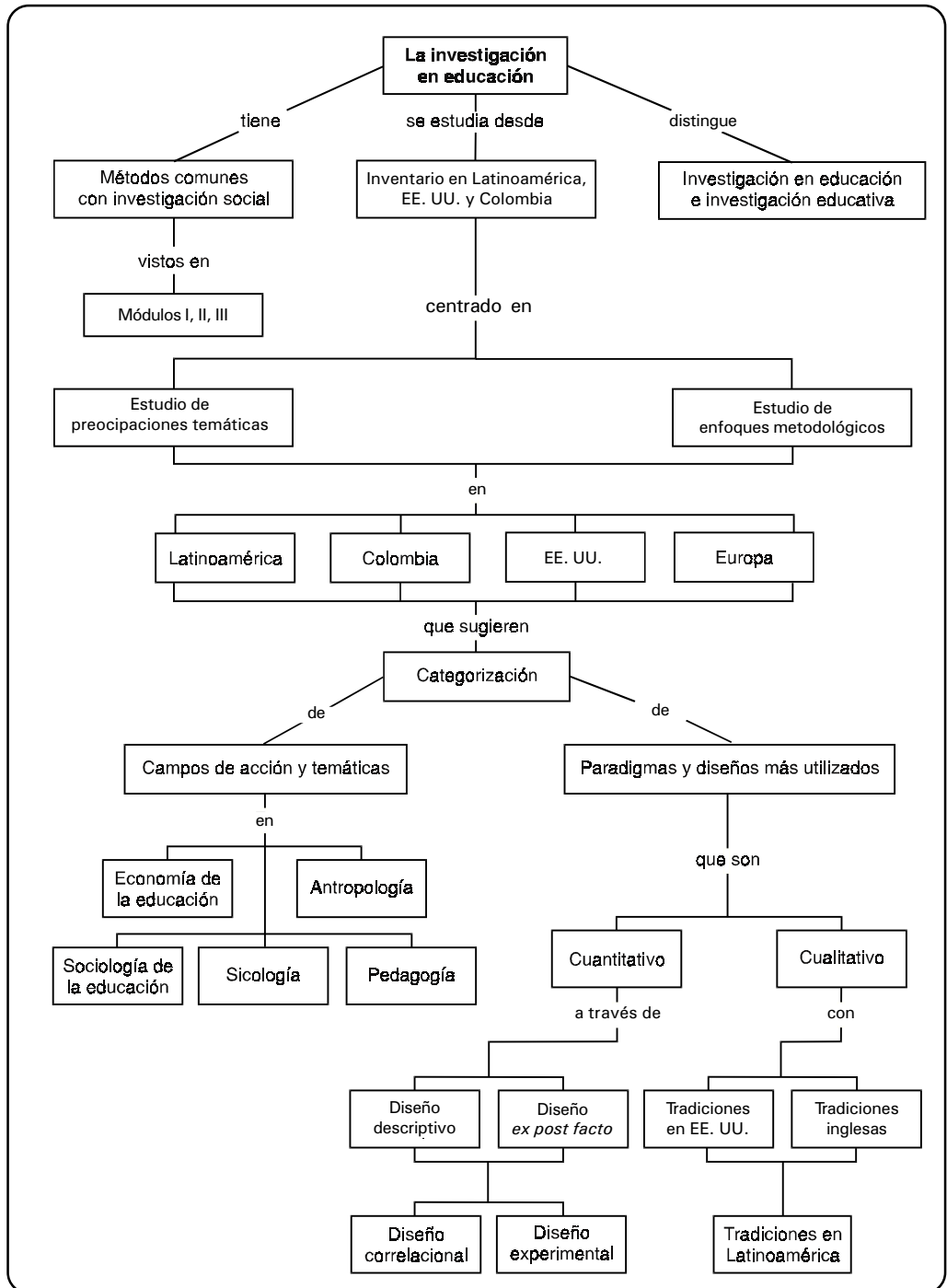
Los participantes desarrollarán un ensayo en el que se incorpore lo visto en el módulo, pero demostrando asimilación y posición personal frente a las temáticas en él desarrolladas.

3. Objetivos del módulo

El propósito de este módulo es analizar el recorrido de la investigación en educación, esto es, sus grandes vertientes de acción económica, socioeducativa, antropológica, psicológica y pedagógica, detallando sus campos y temas específicos de preocupación y las formas de indagación privilegiadas. Este propósito se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- 3.1 Conceptualizar los términos **investigación en educación, investigación sobre educación e investigación educativa** y determinar sus alcances.
- 3.2 Exponer cinco grandes ámbitos de trabajo de la investigación en educación, a saber: el económico, el socioeducativo, el antropológico, el psicológico y el pedagógico.
- 3.3 Exponer aportes teóricos de grandes psicólogos que han alimentado los marcos conceptuales de la investigación educativa, específicamente los de Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, Bernstein, Gagné.
- 3.4 Repasar los paradigmas metodológicos utilizados por la investigación educativa, el cuantitativo y el cualitativo, así como los tipos de diseños más trabajados, ejemplificando sus realizaciones.
- 3.5 Revisar los campos de acción, líneas, temáticas y estrategias metodológicas que en la actualidad trabaja la investigación en educación.
- 3.6 Motivar a los participantes a emprender proyectos de investigación en educación, dotándoles de herramientas metodológicas e informándoles sobre temáticas relevantes trabajadas en las últimas décadas.

4. Mapa conceptual del módulo



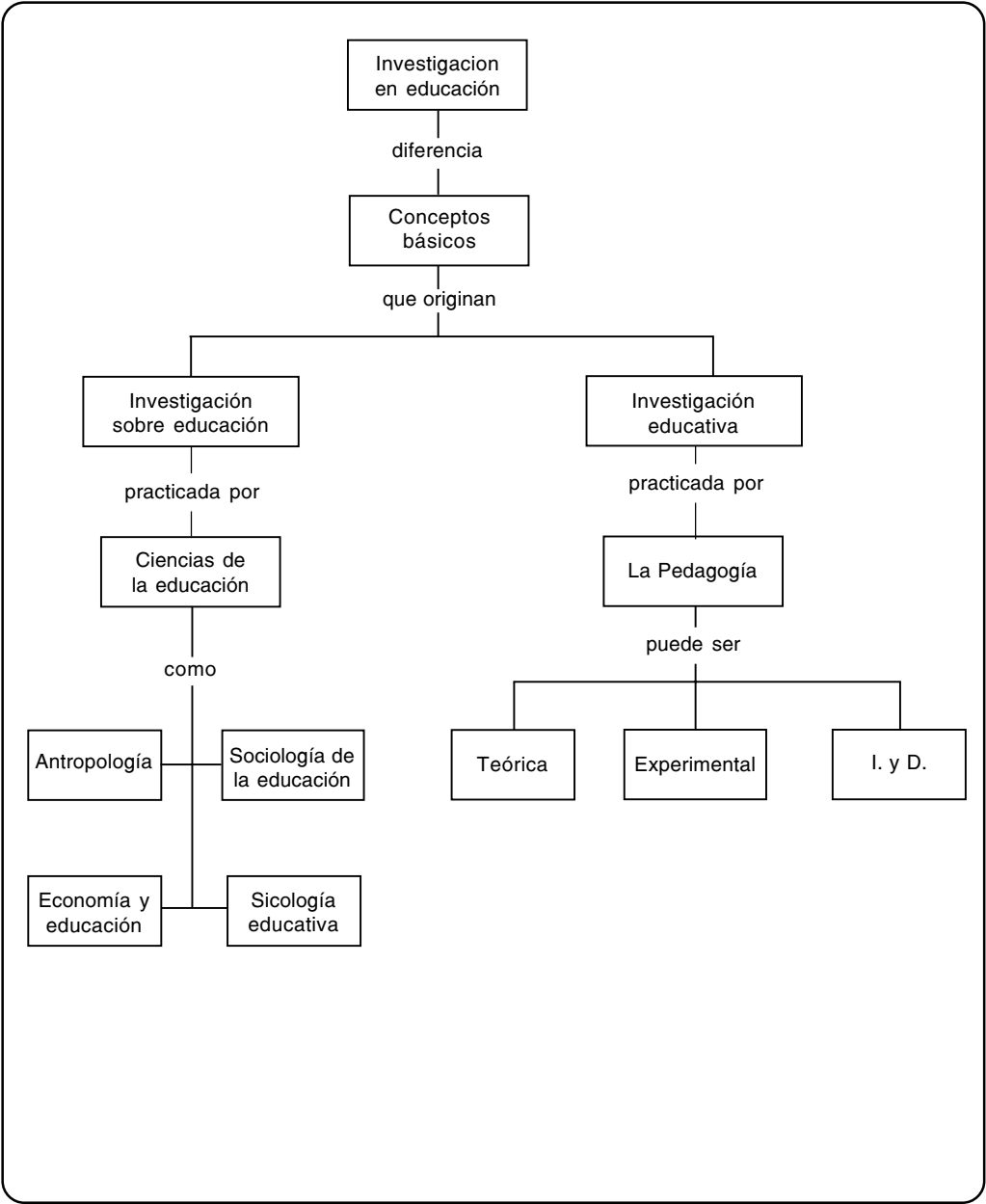
**Concepto de investigación
educativa y tendencias
temáticas y metodológicas
de la investigación sobre
educación en los últimos
30 años**

PRIMERA UNIDAD

Objetivos de la unidad

1. Hacer claridad sobre los conceptos "investigación en educación", "investigación sobre educación" e "investigación educativa".
2. Resaltar los aportes hechos por las ciencias de la educación a la investigación en educación.
3. Observar y analizar la evolución de la investigación en educación en Colombia, América Latina y Estados Unidos en los últimos 30 años, resaltando los aspectos temáticos y metodológicos de dicha investigación.

Mapa conceptual



Primera unidad

1. El concepto de investigación educativa

Aunque para el común de los investigadores no exista una diferencia de énfasis, amerita distinguir dos términos que suelen usarse para referirse a la investigación de los objetos educativos: investigación en educación e investigación educativa, a los cuales deseamos agregar un tercer término, investigación sobre educación. Hacemos esta diferenciación como contribución al propósito de construir un objeto y un método propios de la pedagogía en su discurrir en pos de un status de cientificidad.

Por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación...). Para cumplir tales propósitos, la investigación describe, clasifica, explica, predice, experimenta y controla los factores objeto de estudio, dando lugar a investigación teórica, experimental y de investigación y desarrollo de procesos y objetos educativos.

Suele decirse también que la **investigación educativa** se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa); mientras que de aquellos procesos

relacionados con la educación, que se dan de puertas para afuera, es decir, de su estudio como fenómeno social, se ocupa la **investigación sobre educación**.

A la investigación educativa corresponden estudios evolutivos sobre la práctica pedagógica y estudios comparativos alrededor de la efectividad de la enseñanza: estudios sobre currículo, sobre evaluación del aprendizaje, el manejo de grupos en el aula, la interacción en el salón de clase, la motivación hacia los saberes resultantes del trabajo en la escuela, los estilos de enseñanza, intervenciones para elevar la comprensión de lectura o para optimizar el aprendizaje en niños con retardo mental; o estudios tendientes a identificar las características del maestro efectivo, su utilización del tiempo en la clase; en fin, objetos inherentes a la pedagogía, indagados con intencionalidad pedagógica, bien sea de conocimiento o bien de mejoramiento.

Del primer tipo son los estudios históricos sobre las teorías educativas y pedagógicas, así como sobre la práctica pedagógica, y son abordados por la pedagogía, la sicología educativa y la sociología de la enseñanza. Del segundo tipo son los estudios propios de la pedagogía experimental y del desarrollo y validación de materiales didácticos prototípicos. Estos objetos interesan a los pedagogos, a los sociólogos de la enseñanza, a los psicólogos educativos y su observación, explicación, comprensión, experimentación y desarrollo suelen ser practicados más en el interior de la profesión.

La investigación sobre educación, por su parte, está bien expuesta por Mialaret, en su obra *Ciencias de la educación* (1977). Él distingue la investigación de aquellas disciplinas que estudian los hechos y las situaciones educativas con una perspectiva macroscópica, como la historia, la economía, la sociología, la demografía y en general las ciencias de la educación que utilizan métodos de investigación de rigor científico ya que enfocan hechos estables y claramente definidos. Por otra parte, el objetivo de la investigación pedagógica, según Mialaret (ibídem), es

"la creación de situaciones educativas, el perfeccionamiento de las que ya existen, en relación con el análisis de las conductas escolares provocadas por las mismas situaciones".

En el caso de la sociología, como se verá más adelante, se dan los dos enfoques; el macro, de interés del sociólogo general, preocupado de la educación como fenómeno social, y el micro, interés del educador o sociólogo de la enseñanza, que estudia los procesos específicos de la vida escolar y del maestro en cuanto tal.

La investigación sobre educación se refiere, entonces, más a estudios científicos explicativos o comprensivos de fenómenos relacionados con la educación y que son abordados por otras ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la economía, la administración, la sociología y, por supuesto, la psicología, desde su mirada particular (no pedagógica), disciplinas y ciencias que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación y ofrecen marcos conceptuales a la investigación en educación. A éstas se les ha denominado ciencias básicas de la educación y a las aplicaciones de ellas a objetos educativos se les ha denominado ciencias de la educación. Existen, así, aplicaciones concretas como sociología de la educación, filosofía de la educación, economía de la educación y psicología del aprendizaje, de la adolescencia, de grupos...

El británico Lawrence Stenhouse, en su libro *La investigación como base de la enseñanza* (1987), señala que la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación, en la medida en que se realiza dentro del proyecto educativo y enriquece la empresa educativa. En cambio, es investigación sobre educación la que desde el punto de vista de otras disciplinas, la historia, la filosofía, la psicología, la sociología, realiza contribuciones incidentales a la empresa educativa.

El tercer término, **investigación en educación**, se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación. Es, por ello, genérico, los otros dos, específicos.

Las unidades 2 y 3 se expondrán siguiendo esta delimitación entre investigación educativa, realizada más desde la mirada pedagógica, de escuela y de aula, y la investigación sobre educación, realizada más a partir de la mirada de otras disciplinas, mirada que se concreta en el manejo de los objetos centrales de estudio y las relaciones de estos con otras variables sociales, económicas, psicológicas, culturales (sociología de la educación, psicología, antropología, economía, demografía, educación comparada).

2. Evolución de la actividad investigativa en educación

El estudio de la investigación en educación, globalmente considerada, debería comenzar por el análisis de su fundamentación epistemológica y sus métodos de indagación; pero, ya que tan importantes asuntos han sido expuestos en los módulos I, II y III de la Especialización en Investigación Social y Educativa, serán obviados en el presente módulo. Entraremos, por lo tanto, de inmediato, en el objeto de la investigación de lo educativo por la puerta de la historia reciente de la misma.

En efecto, una forma legitimadora de abordar el problema de la investigación en educación y su categorización en nuestro medio es poner en perspectiva histórica su desarrollo, reseñando los diagnósticos y propuestas realizados al respecto en las tres últimas décadas. Esta periodización obedece al hecho real de que es a partir de 1969, con la creación del ICOLPE, que esta investigación se institucionaliza en el país. No nos limitaremos, con todo, a la producción colombiana, sino que miraremos el desarrollo investigativo pertinente en Latinoamérica y Estados Unidos, así como alguna contribución europea para otorgar mayor validez a la categorización que se busca.

Observar con actitud crítica la evolución del trabajo investigativo en los últimos treinta años, teniendo siempre presente la pregunta qué es lo que se investiga y cómo se investiga en educación, da fuerza a la definición de campos, líneas, temáticas centrales y tipos de investigación en educación. Quienes se interesan en esta actividad derivarán de este inventario criterios de importancia, utilidad y prioridad para la escogencia de problemas de investigación, así como de métodos y técnicas para trabajarlos.

2.1 El plan multinacional de la OEA

Un hecho importante en todo el continente, que antecedió a la creación del ICOLPE, fue la aparición del Plan Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativas, presentado por el Departamento de Asuntos Educativos y el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, aprobados por el Consejo Interamericano Cultural en sesiones de marzo y junio de 1969, cumpliendo la Declaración de los Presidentes de América en Reunión de Jefes de Estado en Punta del Este, Uruguay,

el 14 de abril de 1967. Expresamente, la Declaración abordó la necesidad de "prestación de servicios de asistencia técnica en materia de investigación experimentación, e innovación educativas, y para el perfeccionamiento de personal especializado" (OEA, 1969). La Declaración de Presidentes de América y el Plan resultante son a su vez eco de una creciente sensibilización sobre la necesidad de acompañar el desarrollo educativo con un proceso investigativo serio. En Colombia tal sensibilidad se evidenció en el Tercer Seminario de Facultades de Educación, llevado a cabo en Medellín en 1966.

El Plan Multinacional señalaba, entonces, cuatro grandes áreas prioritarias de investigación, experimentación e innovación, y las desagregaba en problemas concretos o líneas sugeridas. Las cuatro áreas y una síntesis de sus problemas son:

1. Aspectos del proceso educativo (currículum, evaluación del rendimiento, orientación escolar, organización y dirección, educación especial, estudios sobre innovaciones, educación de aborígenes, actitudes de la juventud, e integración de los niveles de enseñanza primaria y secundaria). Como puede verse, predominan en esta área factores inherentes al acto educativo, objeto, por lo tanto, de la investigación educativa y pedagógica.
2. Relaciones entre los factores del proceso educativo y sus resultados (educación y crecimiento demográfico, niveles y edades de escolaridad, índices de promoción, deserción y repitencia, factores que determinan el éxito o fracaso escolar, la planta física y el rendimiento escolar, el papel de la tecnología en el proceso educativo). Esta segunda área apuntaba más a factores sociales y tecnológicos asociados con la eficiencia y cobertura del proceso educativo.
3. Administración de la educación (evaluación de los sistemas escolares, modernización de las estructuras y técnicas administrativas, oferta y demanda de recurso humano, formación y perfeccionamiento del recurso humano, inversiones, costos, utilización de recursos y otros aspectos

económicos de la educación, comunicación entre los niveles administrativos, modalidades de centralización y descentralización administrativa, estatuto docente y creación de incentivos, racionalización del mecanismo de las decisiones sobre creación de escuelas, cambios curriculares, equipamiento, provisión de fondos...). La economía de la educación y la gestión son los ejes de esta tercera área sugerida.

4. Relación de la educación con otros sectores sociales (educación y desarrollo, escuela-comunidad, capacitación campesina y productividad agraria, cómo promover actitud positiva hacia las innovaciones en educación, educación en zonas alejadas, fronteras y población dispersa). Esta cuarta área, en fin, se relaciona con aspectos sociológicos y políticos propios de la sociología de la educación.

Con respecto a la metodología, el Plan Multinacional se atiene a la metodología propia de las ciencias sociales. Sólo al plantear las innovaciones educativas llama la atención sobre el hecho de que deben estar precedidas por la investigación y por la experimentación. Antes de la década de 1970, en efecto, la investigación en educación fue de índole predominantemente sociológica en nuestro medio. El advenimiento de la tecnología educativa y el movimiento que propició trajeron apareado cierto interés por la experimentación didáctica, cuya importancia para la calidad de la educación se fue acendrando en las décadas subsiguientes.

2.2 El inventario nacional de ICOLPE

Entre las estructuras modernizadoras del Estado, creadas por la administración Lleras Restrepo en 1968, El ICOLPE, Instituto Colombiano de Pedagogía, que a la larga tuvo efímera existencia, solo 8 años ya que fue suprimido por el Decreto 088 de 1976, fue pensado como organismo encargado de promover y financiar la investigación en educación que la Declaración de Punta del Este había destacado como básica para el desarrollo de la educación. En mayo de 1970, este instituto llevó a cabo la Primera Reunión de Trabajo sobre Investigación Educativa cuyas memorias versaron sobre los fundamentos, Orientaciones, áreas básicas y procedimientos para la investigación en el sector.

Como consta en el documento publicado en julio del mismo año (ICOLPE, 1970), la enunciación de áreas de investigación son resultado de estudios precedentes, del análisis de la situación del momento y de consultas a diferentes grupos de investigadores realizados en todo el país. La definición de áreas de investigación se circunscribió a cinco ámbitos: el alumno, el profesor, el currículo (Objetivos, contenidos, métodos y técnicas, textos y ayudas escolares), la organización escolar (incluyendo los componentes económicos y de dirección), el medio social circundante y la familia (conocimiento de su estructura, sus funciones, sus valores y normas y su participación).

No abundó el documento en desagregación de los campos en líneas ni en temáticas de investigación. Fue, sin embargo, un primer esfuerzo nacional por concretar campos de sistematización de la investigación sobre educación y la investigación en educación.

En cuanto a la metodología, las recomendaciones se orientaron a fomentar un equilibrio entre investigaciones descriptivas, investigaciones causales e investigación experimental, muy escasa en ese tiempo, como ya se dijo, y orientada sobre todo a introducir innovaciones.

2.3 Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia

Hacia finales de la década de 1970 se concretó la idea de un proyecto de investigación histórica sobre la práctica pedagógica en el país, desde la colonia hasta el siglo XX.

Participaron en esta investigación cuatro universidades, la de Antioquia, la Pedagógica Nacional, la del Valle y la Nacional, coordinadas por Olga Lucía Zuluaga. El proyecto interuniversitario tuvo como antecedente la investigación de la misma autora sobre filosofía y pedagogía, iniciado en 1975 y de la cual se publicaron luego dos volúmenes (Zuluaga, 1976; 1977).

La importancia de este proyecto radica en que inicia una línea de estudios teóricos y críticos, ausentes en la trayectoria anterior de la investigación educativa en el país, particularmente en pedagogía, si bien sí se había dado historia descriptiva de la educación. Esta línea ha tenido continuidad al menos en tres de las universidades

que en forma interinstitucional emprendieron la recuperación de la práctica pedagógica en la década de 1970. Tal recuperación ha significado rescatar la historicidad de la Pedagogía, analizando sus procesos de formación como disciplina, trabajando con su discursividad y analizando la práctica del saber pedagógico (Zuluaga, 1985). Metodológicamente, esta tarea se apoya en tres campos: el análisis histórico-epistemológico de un saber, el análisis histórico de los discursos y el análisis de la pedagogía como un saber. El objeto, por su parte, está constituido por los sujetos, las instituciones y los discursos y más concretamente por "los modelos pedagógicos teóricos y prácticos utilizados en los distintos niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a diferentes campos de conocimiento retomados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde tiene lugar la práctica pedagógica; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas. (Zuluaga, *Ibíd*em).

El proyecto interuniversitario trabajó sobre cuatro subproyectos ubicados cada uno en una universidad distinta, así: "Los jesuitas como maestros", en la Universidad Nacional; "La práctica pedagógica de la Colonia", en la Universidad Pedagógica Nacional; "La práctica pedagógica del siglo XIX", en la Universidad de Antioquia, y "La práctica pedagógica del siglo XX", en la Universidad del Valle (Zuluaga, 1984). Sin lugar a dudas, esta línea investigativa teórica ha hecho escuela en las facultades de educación, ha propiciado la aparición de historiadores de la educación, ha generado un racimo de estudios históricos como fue la intención de su autora y ha construido archivos pedagógicos sistematizados como producto del rescate aludido.

2.4 Inventario sobre la producción investigativa en Colombia, 1969-1978

En 1978 se publicó el resultado de un inventario sobre la producción investigativa en educación en Colombia (Toro y Lombana, 1978), con una distribución por campos, una caracterización y un esfuerzo por establecer tendencias. Los 238 estudios inventariados por los autores se clasificaron en seis temáticas, a saber: procesos de enseñanza-aprendizaje (con auge creciente a partir de 1968); alumnos (más como sujetos de aprendizaje); docentes, estudiados escasamente; administración y control, que aportó el mayor número de estudios; educación y sociedad, intensamente tratado, con excepción de la relación educación-política, y estudios de contexto de la educación.

El informe anota que las tendencias halladas en Colombia concuerdan con las observadas en América Latina en los temas de administración, educación y sociedad y procesos de enseñanza-aprendizaje (Toro y Lombana, 1978). Destaca la necesidad de fortalecer la investigación educativa propiamente dicha, esto es, la aplicada al estudio de la enseñanza y sus efectos.

En el plano metodológico, los estudios investigativos habían sido mayoritariamente descriptivos (51,7%), seguidos de estudios evaluativos (22,7%). Después de 1968 se observó la aparición de diseños más complejos, pero los experimentales y cuasiexperimentales eran aún mínimos en 1978.

2.5 Seminario 80: La investigación educacional en América Latina

En abril de 1980, se llevó a efecto en Isla Negra, Chile, un seminario sobre situación y perspectivas de la investigación educacional en América Latina. Asistieron 80 personas del continente y debatieron ampliamente la situación de la investigación educativa en la región en la década de 1970 en lo atinente a las temáticas, la metodología, las modas, los aportes de América Latina a la investigación en educación, la relación innovación-educación” y el problema del financiamiento. El análisis de los participantes de varios países permite entresacar las temáticas que circulaban entonces (Shiefelbeim y García-Huidobro, 1980).

Hay que reconocer, en primer término, que la investigación-acción brillaba con luz propia en el continente, creando una sensación bastante generalizada sobre el compromiso de la investigación con la transformación de estructuras y el desarrollo social. Esta corriente determinó, de alguna manera, cierto énfasis en estudios ligados a la acción innovadora en los campos de la educación de adultos, especialmente estudios enmarcados en las contribuciones de Freire a la educación popular concientizadora y comprometida con acciones de organización social, económica y política, cuyos efectos han sido evaluados en Brasil, Nicaragua y Colombia.

Otros temas tratados extensamente en las décadas de 1960 y de 1970 fueron, según el seminario, el cambio social y dentro de éste el cambio educativo; recursos humanos; tasas de retorno; rendimientos del sistema; la educación personalizada; la instrucción individualizada; la educación a distancia; el *master y learning*; estudios de costos;

evaluación de proyectos; cambios curriculares; estudios sobre rediseños de planes, programas y libros de texto; los programas de diversificación curricular impulsados por el Banco Mundial a finales de la década de 1960 y que dieron lugar a interesantes proyectos de investigación de resultados e impacto; formas de llevar educación a grupos específicos marginados, como la Escuela Unitaria y la Escuela Nueva; evaluación de los programas de educación por radio; enseñanza de las ciencias, sobre todo, desde finales de la década de 1970; educación técnica y tecnológica; estudios sobre la relación de la educación con el empleo y el trabajo, y , en fin, el uso de los medios de comunicación como instrumentos educativos.

Es visible, en el recuento hecho por el Seminario de Isla Negra, la presencia sensible del movimiento de la tecnología educativa y las innovaciones educativas que inspiró, como la Escuela Nueva, la educación a distancia y las distintas modalidades de instrucción individualizada y personalizada en Colombia, proyectos que estuvieron acompañados de seguimiento investigativo. Así mismo, la educación popular de adultos, la diversificación curricular del bachillerato y los estudios de recursos humanos alimentaron la investigación en educación en América Latina en las décadas de 1960 y 1970.

Aparece reseñada también una línea que brillará en el mundo, en la década de 1970, y que apenas se insinúa en Colombia en la de 1990, la investigación experimental sobre la enseñanza de las ciencias.

Metodológicamente, el Seminario latinoamericano de Isla Negra concluyó que la investigación en educación había pasado por tres énfasis metodológicos:

- el primero, consistente en trabajos de tipo descriptivo-cuantitativo, con el mayor número de estudios;
- el segundo, muy propio de las décadas de 1960 y 1970, caracterizado por investigaciones macrosociales, críticas, teóricas, de carácter denunciatorio respecto a las determinaciones estructurales de la educación y de las desigualdades; y

- el tercero, iniciando la década de 1980, orientados a la acción, a instrumentos educativos y al montaje de programas innovadores. Característica metodológica vinculada a este tercer énfasis es la investigación-acción participativa o investigación fundada en la praxis que, si bien tiene antecedentes en la sociología hermenéutica, aporta modalidades y procedimientos originales en América Latina.

Tendencia metodológica distintiva de la investigación en educación en América Latina es el esfuerzo por captar las relaciones estructurales y la realidad global en evaluación de programas, en la planeación y en la ejecución de acciones educativas. Así mismo, es notorio el énfasis puesto en "la dimensión comunitaria de la educación".

Resienten los participantes de este evento la ausencia de enfoques históricos que, teniendo en cuenta problemas de índole cultural y lingüística, complementen la comprensión de la situación del momento. Resienten también el predominio de la investigación cuantitativa y el hecho de cierta influencia externa en la orientación de la investigación, y abogan por fuentes de información más cualitativas y por una apropiada elaboración teórica. Consideran importante, entonces, refinar las estrategias relacionadas con la investigación participativa, los estudios de caso y la investigación temática, para ampliar las opciones de investigación cualitativa, como presintiendo las limitaciones que la investigación-acción acusará en la práctica años más tarde.

2.6 Seminario Nacional de Investigación Educativa. Colombia, 1980

En el mismo mes de abril de 1980 se realizó en Bogotá un seminario de investigación educativa coordinado por el Instituto Ser de Investigación y patrocinado por COLCIENCIAS, la Fundación Ford, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, la Fundación para la Educación Superior y el Educational Research Review Advisory Group de Canadá.

Las áreas trabajadas en dicho seminario, intento de recoger la producción investigativa del país, fueron: educación y cultura; sociología y educación; educación y economía;

educación y desarrollo infantil; y los maestros. Estas áreas se escogieron teniendo en cuenta los criterios explicitados por el comité asesor del Programa Especial de COLCIENCIAS en Investigaciones, Innovaciones y Tecnología Educativa, así como los lineamientos del Comité Interinstitucional de Investigación en Educación, máximos exponentes de la investigación del sector en el país en ese momento.

La escogencia de áreas por analizar en este seminario marcan ya campos que se mantendrán, en lo esencial, en las décadas siguientes, más elaborados.

En lo que a metodología se refiere, las conclusiones del seminario destacan la observación de que:

"la mayoría de las investigaciones analizadas por los investigadores son de carácter descriptivo o de sondeo. Las investigaciones de tipo histórico, bibliográfico y experimental se encuentran presentes solo en contados casos".

Ello confirma el señalamiento ya anotado sobre la pobreza de la investigación pedagógica de índole teórica y experimental, esto es, de la investigación educativa propiamente dicha. La actividad investigativa es desarrollada mayoritariamente por profesionales externos a la educación y, por ende, más sobre relaciones de ésta con la sociedad, la economía y la cultura.

2.7 Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. CIUP, 1986

Por primera vez en un evento nacional importante, y hablando de enfilear esfuerzos hacia un programa nacional de investigación educativa, se afirma que éste "debe reflejar en sus acciones un privilegio de la perspectiva pedagógica".

Al plantear las áreas de investigación, claramente se destacan:

- Estudios pedagógicos (dimensiones pedagógica, didáctica y organizativo-administrativa).
- Estudios de contextualización (cultural, social, económica, política y filosófica).

No obstante esta documentación de áreas trabajadas, el Seminario concluye que ha existido un "descentramiento con respecto a los problemas fundamentales de la pedagogía y la didáctica y de su relación con la dimensión organizativo-administrativa". Debe entenderse este reclamo en el sentido de que la pedagogía teórica había estado ausente en la investigación.

Se anota a continuación que **más que investigación educativa** orientada en dirección a construir el saber pedagógico, se han hecho **investigaciones en educación** desde perspectivas ajenas a la pedagogía. Y se resalta la influencia externa en la orientación de temáticas y metodologías de investigación.

2.8 El plan Estratégico del Programa de Estudios Científicos de la Educación. COLCIENCIAS, 1995-1996

Este plan, trabajado desde 1992 y ensamblado en su primera versión a finales de 1995, recoge los estudios previos sobre la materia y delinea campos de acción, líneas y áreas prioritarias de investigación educativa para Colombia. En la sección alusiva a las líneas prioritarias de investigación, la versión aludida destaca como temas centrales para la agenda de los próximos años los siguientes (Colciencias, 1995) :

- Finanzas del sector educativo (costos de insumos del proceso educativo, estructura del gasto, mecanismos alternativos de financiación, análisis de costo-beneficio de la inversión y eficiencia en asignación y gasto de recursos).

- Gestión y descentralización (determinación de elementos fundamentales para la gestión por parte de los departamentos, municipios e instituciones educativas; implicaciones de la descentralización administrativa y curricular sobre la gestión; experiencias innovadoras en torno a la gestión...).
- Calidad, equidad y eficiencia interna (factores inherentes y factores asociados a los logros escolares; proyecto educativo institucional...).
- Aspectos pedagógicos (construcción de la pedagogía como disciplina; teoría pedagógica, teorías y métodos de enseñanza, enseñanza de las ciencias, formación y capacitación de docentes, currículo, utilización de los medios de comunicación en la educación...).
- Educación no formal (educación de adultos y educación para el trabajo).
- Educación superior (diversificación de la oferta, esquemas de financiamiento, autorregulación y acreditación, gestión, calidad...).
- Investigación sobre las relaciones sociedad-educación (educación y cultura, educación y política, educación y economía, educación y sociedad...).

Además de reafirmar la importancia de la economía de la educación, la eficiencia del sistema y de las relaciones sociedad-educación, el Plan Estratégico subraya los aspectos de gestión y descentralización del servicio, la calidad, lo pedagógico y temas relativos a los problemas actuales de la educación superior.

2.9 Plan Decenal de Educación 1996-2005

El Plan Decenal destaca la importancia y necesidad de acompañar el desarrollo del sector con procesos sistemáticos de investigación educativa y pedagógica. En el capítulo III sobre objetivos y metas del Plan, se plantea el objetivo de "diseñar y

ejecutar un programa de investigación e innovación educativa y pedagógica en el que tengan una efectiva participación los educadores, las normales superiores y las facultades de educación" (MEN, 1996).

En el capítulo IV, sobre estrategias y programas de acción, más concretamente en la segunda estrategia dedicada a elevar la calidad de la educación, se afirma que "con el fin de contar con un centro que sirva de motor al proceso de innovación e investigación en la educación, se creará en Colciencias una unidad especializada de investigación y aplicación pedagógica y didáctica".

Con respecto al método, el Plan sugiere, en distintos apartes, la innovación y experimentación educativa y pedagógica.

Es de notar el énfasis puesto en la necesidad de la investigación pedagógica con participación de los profesionales de la educación de todos los niveles.

2.10 Temáticas de la investigación norteamericana en educación en las décadas de 1980 y 1990

Para terminar este seguimiento de la evolución de las tendencias de la investigación en educación, es conveniente echar una mirada a los énfasis temáticos de los investigadores norteamericanos. De las numerosas revistas científicas especializadas (niños especiales, psicología educativa, medición, evaluación educativa, consejería y supervisión educativas, formación de educadores, ciencia y matemáticas escolares, salud escolar, sociología de la educación, educación superior, economía de la educación...) se han escogido dos publicaciones trimestrales de la Asociación Americana de Investigación en Educación, AERA, de los últimos 20 años, a saber: *American Educational Research Journal* y *Review of Educational Research*, que no se especializan en un tema, sino que dan cabida a múltiples temas de investigación en educación.

Un seguimiento de los temas reiterados en estas publicaciones nos permite clasificarlos en las siguientes categorías:

– Temas de sicología y educación

Creatividad y educación; relación entre características de la personalidad y rendimiento académico; estudios de desarrollo cognitivo; tiempo variable de realimentación sobre exámenes y sus efectos sobre el aprendizaje; efectos instruccionales de la realimentación; teoría e investigación de la inteligencia; teorías de aprendizaje; teoría de la atribución y utilidad para la educación; teorías motivacionales; dinámica de grupos; liderazgo; medición sicométrica; medición de actitudes y valores...

– Temas pedagógicos

Verificación pedagógica de la teoría piagetiana; teorías de enseñanza; sistemas tutoriales de enseñanza, incluyendo tutoría de pares; motivación y aprendizaje; aprendizaje diferencial de matemáticas y lenguaje por sexos; estrategias y métodos de enseñanza; actitudes hacia los saberes; evaluación de aprendizajes, incluyendo tipos de evaluación e instrumentos; autoevaluación estudiantil; desarrollo de habilidades sociales; desarrollo de habilidades cognoscitivas; enseñanza de las ciencias (teoría del cambio conceptual); enseñanza de las matemáticas; transferencia de aprendizaje; estudios sobre lectura y escritura; organización y clima de la clase y aprendizaje; constructivismo y pedagogía; tecnología educativa (objetivos, test, medios); disponibilidad y uso de textos didácticos; criterios de clasificación o agrupamiento de estudiantes; estudios sobre procedimientos para desarrollar habilidades de pensamiento; la importancia relativa del conocimiento declarativo y del conocimiento estratégico; los valores y el éxito escolar; enseñanza basada en computador; efectos de la educación preescolar (socialización y efectos cognoscitivos); enseñanza individualizada; Mastery Learning; estudios comparativos de rendimiento y expectativas entre estudiantes americanos y de otros países; educación bilingüe; estrategias de aprendizaje; rendimiento en escuelas multigraduadas; niños especiales y rendimiento; estudios sobre el descanso o recreo escolar; aprendizaje cooperativo y aprendizaje competitivo; tiempo de aprendizaje y calidad de la educación; investigación sobre la enseñanza (atributos de clases efectivas —espacio, uso del tiempo en actividades varias, planeación de lecciones—, organización y manejo del salón de clase, manejo de conductas perturbadoras, instrucción y solución de problemas);...

Con respecto a este último tema, la investigación sobre la enseñanza, Merlin Wittrock publicó en 1986 un extenso *Manual de investigación sobre la enseñanza* con importante recopilación de estudios o investigaciones relacionados con la enseñanza. Una de las

contribuciones es la de Schulman (Wittrock, 1986) quien expone una síntesis de los paradigmas y programas de investigación sobre la enseñanza. Según Shulman, los grandes programas en torno a los cuales puede agruparse la investigación sobre la enseñanza son cinco: investigación del proceso-producto o efectividad de la enseñanza; tiempo y aprendizaje; la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza; la ecología del aula y la cognición del profesor. El primero, proceso-producto, investiga sobre las relaciones entre lo que los profesores u otros medios hacen y qué pasa en los alumnos.

En el segundo programa, tiempo y aprendizaje, la variable clave es el tiempo que docente y alumno dedican a las tareas de enseñanza-aprendizaje y mucho se ha teorizado sobre tipos de tiempo en uno y otro actor. El tercer programa, cognición del alumno y mediación de la enseñanza, ha trabajado los procesos de mediación entre enseñanza y aprendizaje en el aula, a saber, los procesos social e intelectual. Este programa es alimentado desde la teoría de equilibrio entre asimilación y acomodación, de Piaget; desde los organizadores previos de Ausubel; desde el medio de la tarea de los psicólogos del procesamiento de la información y aun socialmente desde la teoría del currículo oculto.

El cuarto programa, ecología de la clase, trabaja el contexto de la clase como un contexto inmerso en otros contextos: la escuela, la comunidad la familia, la cultura. Acude preferentemente a estudios cualitativos de corte antropológico, como la psicología de la comunicación y al interaccionismo simbólico.

El quinto programa, por último, se centra en la condición del profesor, o sea en la determinación que sus pensamientos, juicios, actitudes y decisiones tienen sobre el comportamiento de los docentes en la enseñanza.

– Problemas metodológicos de la investigación

El debate entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación; estudios de casos; método clínico; técnicas estadísticas utilizadas en la investigación educativa; problemas de validez en la medición educativa; cómo medir habilidades cognitivas; tradiciones cualitativas de investigación aplicadas a la educación (temáticas y métodos); interacción entre tratamientos experimentales y aptitud; investigación constructivista; el enfoque habermasiano y la investigación en educación; escalas y estadística; problemas de implementación de estudios metaanalíticos en distintos campos; evaluación curricular; evaluación de docentes por los estudiantes...

– **Sociología de la educación**

Estudios de género y educación; educación de minorías; educación y trabajo; educación vocacional; influencias extracurriculares sobre la escuela; participación de la mujer en la educación; asistencia obligatoria a la escuela; conducta tramposa en evaluación del rendimiento; estructura social de la clase; comparación de efectos de educación unisexual y coeducación; compromiso de los padres y variaciones en el ambiente escolar; estratificación en la escuela; educación rural; modelos explicativos del fenómeno desertivo...

– **Problemas de eficiencia de la educación**

Deserción en los diferentes niveles educativos; tamaño de grupo y productividad educativa; repitencia y excelencia académica; modernización administrativa; descentralización; evaluación institucional...

– **Economía y educación**

Beneficios sociales de la educación; costos individuales y sociales; tasas de retorno; teoría del capital humano; asignación de recursos; financiación de la educación...

– **Asuntos relativos a los docentes**

Afectividad del maestro; estudios sobre la epistemología de los docentes, sus creencias y prácticas; salarios y resultados educativos; identificación profesional; estados psicológicos del docente; impacto de la vida personal del maestro sobre el cumplimiento de su rol profesional; el rol dual de madres y maestras; crecimiento profesional de docentes principiantes...

En el aspecto metodológico predominan los estudios empírico-analíticos de corte explicativo y experimental. Se han incrementado los estudios cualitativos a través de varias tradiciones de corte antropológico y lingüístico. En los últimos años, con frecuencia, se llevan a cabo revisiones sobre diversos temas, aprovechando la metodología del **metaanálisis** o síntesis estadísticas de resultados de múltiples estudios particulares sobre un mismo tema (Rosenthal, 1984), por ejemplo, revisiones sobre investigación de la educación rural, de los estudios sobre el tamaño de la clase o grupo, sobre la repitencia, sobre factores explicativos del rendimiento escolar, etc.

2.1.1 Corolario

De esta reseña histórica sobre temáticas y metodologías de investigación en educación se deduce que se han ido conformando cinco ámbitos de estudio, a saber: el económico, el antropológico, el sociológico, el psicológico y el pedagógico. Los primeros cuatro como aplicaciones de ciencias básicas que aportan explicaciones del fenómeno educativo y sus relaciones con otros sectores y el último como estudio de los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura y funcionamiento y su mejoramiento continuo. Es de resaltarse cómo, en su decurso histórico, la investigación pedagógica, tímida en un principio, gana espacio, reconocimiento e importancia a medida que se reconoce también el papel central de la educación en el desarrollo sostenible de los países.

Resumen

Esta primera unidad se inició planteando una diferencia de conceptos para los términos "investigación en educación", que abarca toda investigación relacionada con el área; "investigación sobre educación", que es la investigación hecha desde las llamadas ciencias de la educación –sociología, economía, antropología, psicología, filosofía y educación comparada– y que de alguna manera abordan problemas del área; e "investigación educativa" o investigación que tiene por objetivo primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina.

La unidad se centró luego en un inventario de líneas, programas, proyectos y metodologías adelantados en investigación en educación en América Latina, Colombia y Estados Unidos en los últimos 30 años, a manera de materia prima para intentar, en la segunda unidad, una sistematización de campos de acción, líneas y temáticas de investigación en educación, hoy.

Autoevaluación

Conteste el siguiente cuestionario:

1. ¿Qué diferencia encuentra usted entre investigación sobre educación e investigación educativa?
2. ¿Qué tipo de investigación predominó en América Latina hasta la década de 1970?
3. ¿Qué función tuvo el ICOLPE en Colombia? ¿Qué instituto recogió esta función después de la desaparición del ICOLPE?
4. ¿Cuál es el objetivo del proyecto interuniversitario " Historia de la práctica pedagógica en Colombia"?
5. ¿Cuál fue la intencionalidad inicial de la investigación-acción en América Latina?
6. ¿Enuncie tendencias metodológicas propias de la investigación en América Latina en las décadas de 1960 y 1970.
7. ¿Cree usted que los cinco criterios discutidos en el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación siguen siendo válidos hoy en día? ¿Podrían agregarse uno o varios criterios más? Elabore su respuesta y relaciónela con el Plan Estratégico del Programa de Estudios Científicos de la Educación, del año 1996.

Actividades de evaluación

1. En un breve ensayo, los participantes deberán trazar una línea conductora que muestre los cambios significativos, si los hubo, entre los eventos progresivos mencionados sobre la investigación en educación, tanto en temáticas como en metodología. Deben señalar aportes especiales o el advenimiento de temas nuevos o de innovaciones metodológicas.
2. En el mismo ensayo, los participantes señalarán vacíos constantes a través de la historia de la investigación educativa en el aspecto metodológico.

Lecturas complementarias

COLCIENCIAS. Plan Estratégico del programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación. Santafé de Bogotá, Colciencias, 1996.

CIUP. "Criterios para un programa nacional de investigación en educación". Propuesta de COLCIENCIAS. En *Cuadernos del Seminario. Polémicas*, pp. 81 - 91. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

Referencias

Álvarez, B. y Zastre, P. *Investigación científica sobre educación en Colombia. Una bibliografía básica, 1969-1980*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Interdisciplinarios, 1982.

CIUP. *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá: DANE, 1986.

COLCIENCIAS. *Plan Estratégico de Desarrollo del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación*. Documento de trabajo. Santa Fe de Bogotá, 1995.

ICOLPE. *Fundamentos, orientaciones, áreas básicas y procedimientos para la investigación educativa*. Bogotá: Icolpe, 1970.

Instituto SER de Investigación. *Seminario Nacional de Investigación Educativa*. Bogotá: Instituto SER, 1980.

MEN. *Plan Decenal de Educación*. Santa Fe de Bogotá: MEN, 1996.

Mialaret, G. *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau, S. A., 1979.

Ochoa, H. y Lara, L. *La investigación educativa en Colombia*. Bogotá: ICOLPE, 1970.

OEA. *Plan Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativas*. Washington, D.C.: Unión Panamericana. Secretaría de la Organización de Estados Americanos, 1969.

Rosenthal, R. *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

Toro, J. B. y Lombana, A. *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960- 1978), algunas tendencias y características*. Bogotá: Fepec-Ceden, 1978

Shiefelbeim, E. y García-Huidobro, J. E. *La investigación educacional en América Latina: situación y perspectivas. Seminario 80*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1980.

Shulman, L. Paradigmas y programas de Investigación en el estudio de la enseñanza. Barcelona: Editorial Paidós, 1986

Stenhouse, L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1993.

Zuluaga de E. O. L. *Filosofía y pedagogía*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1976.

_____. *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación filosofía y pedagogía*. Vol II. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1977.

_____. El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1984

_____. “El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica”. En: *Educación y Cultura*, No. 3, Bogotá, marzo, 1985

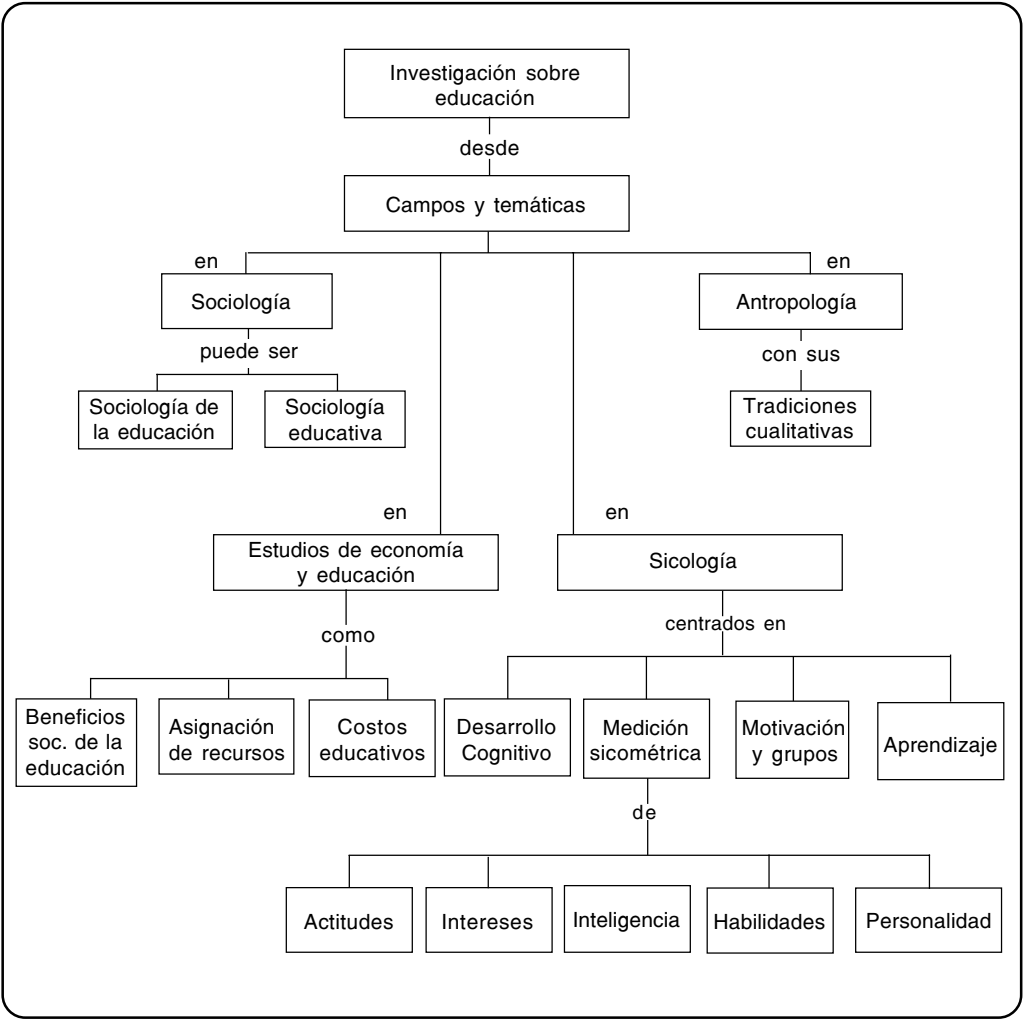
**Campos de acción o líneas de
investigación económica,
antropológica, socioeducativa y
sicológica**

SEGUNDA UNIDAD

Objetivos de la unidad

1. Identificar y describir líneas y temas principales abordados por la economía de la educación en el ámbito investigativo.
2. Categorizar los estudios investigativos en educación derivados de tradiciones antropológicas y analizar sus aportes.
3. Diferenciar entre temas de investigación de la sociología de la educación y de la sociología educativa.
4. Identificar y describir líneas y temas investigados por la sociología de la educación.
5. Identificar y describir líneas y temas investigados por la psicología de la educación en sus diversas vertientes.

Mapa conceptual



Segunda unidad

Campos de acción o líneas de investigación económica, antropológica, socioeducativa y psicológica

Desarrollo de la unidad

La lectura de la temática de la investigación educativa en las tres últimas décadas en Latinoamérica y Estados Unidos, extraída tanto de eventos significativos efectuados para detectar tendencias en torno a la actividad investigativa en el área, como de publicaciones prestigiosas y periódicas de los últimos 20 años, es una base seria para tratar de construir campos de acción y líneas prioritarias que orienten el trabajo de los investigadores de la educación a corto y mediano plazo. Es un esfuerzo de sistematización de lo observado y de una propuesta en cuanto a investigación en educación, o sea, a los aportes de disciplinas que hacen observaciones y construyen conceptualizaciones sobre factores relevantes a la educación, aunque no sobre factores inherentes al acto educativo en sí. Estos últimos serán analizados en la unidad 3.

Las ciencias sociales básicas que más han incursionado en la investigación sobre educación, de acuerdo con el inventario del cual se dio cuenta en la unidad 1, y que han conformado campos de acción investigativa sobre educación, son la economía, la sociología, la antropología y la psicología. La demografía y la educación comparada son disciplinas que también aportan al análisis del fenómeno educativo; pero vamos a centrarnos en las preocupaciones o líneas de investigación que las ciencias básicas han desarrollado sobre educación.

1. Investigación en economía y educación

La economía de la educación se ha desarrollado principalmente en los Estados Unidos donde la educación ha sido vista como factor de crecimiento económico. El auge de este campo de investigación pasó a otros países en las décadas del 60 y 70, sobre

todo con la teoría del capital humano y con los estudios sobre tasas de retorno por cada peso invertido en los diferentes niveles de enseñanza.

Varias líneas y temáticas se han ido configurando en el campo de la economía de la educación. Entre ellas vale mencionar las siguientes, con los temas más trabajados:

– Beneficios sociales de la educación

Relación entre la inversión en educación, capital humano y crecimiento económico nacional; funciones de la educación para el desarrollo; tasas de retorno sociales e individuales por la educación y su evolución en diversos niveles de enseñanza; el enfoque de demanda social y la inversión en educación; la formación de capital humano; requerimiento de recursos humanos de diversas modalidades (técnica, tecnológica); correlación entre educación e ingreso; beneficios individuales y sociales de la educación; costos educativos y calidad de la educación; tecnología y educación; economía y educación no formal; costos de la educación no formal; educación para el trabajo; mano de obra educada y desarrollo industrial; educación y transformación socioeconómica...

– Asignación de recursos para la educación

Modelos de costos de diferentes niveles de enseñanza; educación y análisis de costo-efectividad; costo-efectividad de alternativas instruccionales e innovaciones educativas; deficiencias en la asignación de recursos públicos; eficiencia en manejo de recursos; administración de costos educativos; planeación educativa regional; políticas de financiamiento del sector educativo; presupuesto basado en programas y otros enfoques en la confección del presupuesto; estructura del gasto educativo, público y privado; equipamiento; oferta y demanda de recurso humano; el problema salarial de los maestros; la estructura salarial de los maestros y el estatuto docente; la negociación profesional con los educadores; creación de incentivos; modernización de estructuras y técnicas administrativas; descentralización de la educación y financiación de la misma; financiación privada de la educación; financiación comunitaria de la educación; crédito externo del sector educativo; costos y eficiencia comparativos de la educación oficial y privada...

– Financiación de la educación superior

Bases para asignación de recursos a la educación superior oficial y privada; la crisis financiera de la educación superior; privatización de la educación superior; acreditación de la educación superior y estímulos financieros; alternativas de financiamiento de la educación superior; presupuestos para investigación; formación de recurso humano de alto nivel; relación empresa-universidad; inversión en ciencia y tecnología; rendimiento económico de la educación superior...

2. Líneas de investigaciones etnográficas

En la unidad 4 se volverá, con más detalle y espacio, sobre las tradiciones de investigación cualitativa que se han interesado en la educación. En esta sección serán enunciadas y se mencionarán temáticas trabajadas en cada tradición.

– La psicología ecológica

Si bien esta tradición parece relacionarse más con las líneas de investigación en psicología educativa, por su enfoque y técnicas de trabajo, como la observación etnográfica, se incluye en el campo de acción o líneas antropológicas. Sus temáticas incluyen interacciones sociales de los alumnos con padres y maestros; patrones de conductas en determinados ambientes; ambientes escolares; causas y consecuencias de la organización y manejo del salón de clase y el consiguiente comportamiento estudiantil; relación entre niños normales y niños con defectos físicos; manejo del grupo por el docente...

– Etnografía holística

Estudios de la cultura escolar, estudios sobre la vida de los actores de la escuela, actividades curriculares, los consejos escolares, las asociaciones de padres, la interacción de la educación con otras instituciones sociales política, economía, estructura social, creencias de la gente...

– Etnografía de la comunicación

Interacción a través de sesiones de evaluación, interacción en sesiones de consejería; interacción verbal en la clase entre docentes y estudiantes y entre subgrupos de estos últimos; uso del texto didáctico; el discurso pedagógico de los docentes...

– Antropología cognitiva

Estudios sobre la cultura del sexo y su papel en las escuelas; epistemologías de los docentes o sus imágenes sobre el conocimiento y sobre su pensamiento pedagógico; los juegos en los descansos escolares; las jergas estudiantiles con respecto a directores, maestros, eventos escolares; culturas de barras; cultura sexual en la escuela...

– Interaccionismo simbólico

Por su contenido y algunos de sus investigadores, esta línea bien podría incluirse entre las de investigación socioeducativa, pero, de nuevo por el enfoque y técnicas utilizadas la ubicamos en el campo de acción de la etnografía. Sus temáticas abarcan la identificación profesional de los docentes, perspectivas de los estudiantes hacia el trabajo académico; estudios relacionados con el trabajo de los maestros; interacción de los docentes con directores, colegas, padres de familia...

– Investigación-acción-participación, IAP

Desarrollo social de innovaciones; transformación social de situaciones problemáticas; educación comunitaria... La IAP bien puede ubicarse como contribución de la antropología y la sociología por igual debido a sus trabajos en ambos campos de acción.

3. Líneas de investigación socioeducativa

Algunos sociólogos de la educación establecen una diferenciación entre sociología de la educación y sociología educativa o de la enseñanza, diferenciación en la que se

advierte la distinción que hemos hecho entre investigación sobre educación e investigación educativa.

Agulla (1967) distingue entre educación espontánea o socialización y educación intencional o desarrollo humano manifiesto. Esta diferenciación lleva a plantear objetos distintos, pero complementarios de la sociología aplicada a la educación.

La Sociología de la educación, desde los escritos de Durkheim (1975) sobre la función de reproducción cultural de la educación, ha tenido como su objeto el estudio científico de los procesos de la educación y sus relaciones con la cultura dominante y otras instituciones de la sociedad, así como el estudio del proceso de socialización o educación espontánea que se adquiere al aprender roles en todas las instituciones... Pero, como Giroux lo plantea (1986), la sociología tradicional de la educación, sea a través de las teorías liberales funcionalistas o de las radicales de reproducción ideológica,

"ha puesto un sobreénfasis en cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y un subénfasis en cómo el agenciamiento humano acomoda y resiste a la lógica del capital y sus prácticas sociales dominantes".

Plantea también cómo esta sociología ignora en general el trabajo interno de las escuelas a las cuales consideran como "cajas negras".

Por esta razón, y ante el interés creciente por observar microprocesos sociales en el interior de la escuela, se desarrolló más recientemente la **sociología educativa o sociología de la enseñanza** como el estudio científico de la escuela y los procesos resultantes de su actividad manifiesta de educar formalmente. Estudios etnográficos, básicamente, han entrado a la escuela, al aula de clase para estudiar el currículo, los procesos inherentes al acto educativo, la vida de los estudiantes, su cultura escolar, la vida del maestro; pero, así mismo, se han ido elaborando estudios teóricos sobre la

vida de la escuela, las relaciones que allí se forjan, el maestro, la enseñanza, la autoridad, etc.

En esta dirección, Mannheim y Stewart (1962) distinguen entre sociología de la educación y sociología de la enseñanza (educativa). En el capítulo XIV de su obra *Una introducción a la sociología de la educación*, que titulan “Sociología para el educador y sociología de la educación”, plantean que es necesario familiarizar al docente con lo que la sociología es, con los procesos sociales básicos que explican la relación entre la naturaleza humana y el orden social, el impacto de los grupos sociales sobre el individuo, la estructura social, las causas de las crisis sociales, económicas, espirituales que conforman la crisis de la democracia misma, y familiarizarlo también con los instrumentos del análisis sociológico.

En este mismo capítulo XIV dedican una sección a la sociología **de la educación** y otra a la **sociología de la enseñanza**. Como preocupaciones de la sociología de la educación, aluden a la historia social de la educación y de la escuela como una de las instituciones encargadas de la primera, a la influencia que ha tenido la escuela en la construcción del tipo de hombre y de sociedad que se tiene en cada época, a las funciones cambiantes de escuelas y universidades en la historia, al prestigio diferencial de las instituciones educativas, etc.

En la sección dedicada a la **sociología de la enseñanza** enfocan, como su objeto, la relación del currículo con el mundo externo a la escuela; el clima de las relaciones en la escuela, el grado de esfuerzo colectivo y conciencia que se vive en actividades deportivas, actos cívicos, ceremonias; los estilos de autoridad que se ejercen, la distancia social que se guarda entre docentes y alumnos; los roles del educador y la evolución de los mismos a medida que envejece; la organización escolar...

Waller (1965) elabora un extenso estudio de cerca de 500 páginas titulado *Sociología de la enseñanza*, considerando la escuela como un organismo social y analizando los procesos sociales relacionados con la función de la escuela; el papel de la escuela en la comunidad; la presencia del maestro en la comunidad y todos los procesos que experimenta al cumplir sus funciones; la vida escolar, su cultura, sus grupos primarios, sus movimientos sociales; las relaciones docente-alumno con sus puntos de acercamiento y sus conflictos; la profesión docente, y la crisis de las instituciones educativas y causas de su mal funcionamiento.

Alain Gras (1976) compila textos fundamentales sobre sociología de la educación en los cuales analiza aspectos macro y aspectos micro de la sociología de la educación, desde las legitimidades y el contexto sociopolítico de la educación, el aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante, la explosión escolar en occidente, la escuela capitalista en Francia, hasta el problema de los estudiantes pobres en la universidad, la autoridad pedagógica, la clase en la escuela como sistema social. Predomina en esta compilación, sin embargo, el enfoque de sociología de la educación sobre el de sociología educativa o estudio de los procesos sociales internos de la escuela.

Gonzalo Cataño (1973), en el prólogo a su compilación sobre educación y sociedad en Colombia, en la que recopila lecturas de sociología de la educación, hace también la diferenciación entre sociología de la educación y sociología educativa. El contenido de las lecturas da cuenta más del enfoque de sociología de la educación que hacen los sociólogos, que del propio de la sociología educativa focalizado en los procesos internos de la escuela. En efecto, las temáticas se agrupan en torno a las categorías de educación y estructura social agraria, escuela y sociedad rural, educación y estratificación social, estudiantes y política, y educación, ocupación y desarrollo. Tales temáticas se exponen a partir de investigaciones concretas y son ejemplos serios de implementación de campos de investigación de la sociología de la educación.

Comentados estos dos enfoques de sociología de la educación, resaltemos algunas líneas de investigación y temáticas, de ambos tipos, que se insinúan en las publicaciones que circulan en nuestro medio.

– Educación y sociedad

Evolución de la educación y de la escuela; tipos de educación; evolución de la universidad en períodos históricos; clases sociales y educación; educación y estratificación social; origen social del estudiantado universitario; caracterización social y económica de los sectores oficial y privado de la educación básica; política y educación; la escuela como aparato ideológico de estado; la escuela como institución social, funciones, tipos; educación comparada; formación de una cultura científica...

– Historia sociológica de la educación

Esta línea abarca estudios como el de Arnove (1978) sobre *Políticas educativas de el Frente Nacional*; el estudio de Molano y Vera (1982) sobre *Evolución de la política educativa en el siglo XX. Primera Parte 1900-1958*.

– Educación y desarrollo

Educación rural; educación y tenencia de la tierra; estudios de comunidad y educación; movilidad social y acceso al poder económico y al poder político a través de la educación (estudios de concepción liberal funcionalista); reproducción de la ideología dominante, lucha de clases y división social del trabajo (teoría radical de la reproducción social de la sociedad dominante); educación popular; educación de minorías y procesos inherentes; incorporación, retención y deserción escolar; problemas de extraedad y permanencia; políticas educativas y desarrollo; educación tecnológica; educación superior, acreditación educativa y sus efectos sociales; oferta educativa; oferta profesional y empleo; educación y empleo; educación no formal y desarrollo; el magisterio, su identidad profesional, autoestima y prestigio social; el movimiento sindical de los maestros; desempleo profesional juvenil; modalidades de educación superior; educación a distancia y grupos marginados de la educación; política cultural; política económica, política social y capital humano...

– Socialización

Aprendizaje de roles; socialización en diferentes ambientes; desarrollo de la personalidad social; cultura y educación; bilingüismo y educación; educación y medio ambiente; participación en actividades extracurriculares y desarrollo del adolescente...

– Los procesos sociales en la escuela

Grupos de pares y su incidencia en la educación; ecología del salón de clase; el espíritu de grupo; influencia de las actitudes de los maestros sobre los estudiantes; actitudes, roles y tipos de interacción en situaciones de aula; paros escolares; disciplina y desorden; patrones de conducta; madresolterismo en la escuela;

cooperación y competencia; la lucha por su posición y el reconocimiento en la escuela; el miedo en la escuela, la extorsión, las pandillas; la droga en la escuela; compromiso y participación de los padres en la escuela; adolescencia y escuela; género y educación; el maestro y su carrera profesional; la identificación profesional del maestro; transformación de la presencia de los sexos en la educación; impactos de la vida universitaria sobre los estudiantes; cultura y subculturas escolares; actitudes y valores de los estudiantes de diferentes niveles de enseñanza; la convivencia en la escuela; ideologías y valores de los estudiantes en universidades oficiales y privadas; los movimientos estudiantiles y profesoraes en la universidad; orientación profesional; calidad de la educación...

– Gestión de la educación

Procesos de gestión, supervisión, modernización, descentralización, participación y autonomía; reforma educativa; el impacto de los rectores o directores en la educación; el rector efectivo; imagen y roles del director; las funciones de liderazgo de los directores; tipos de gestión pública, privada y mixta; la autoevaluación, los procesos de acreditación y su impacto en la sociedad; la innovación en educación: procesos de gestación, montaje, desarrollo, impactos; la ciudad educativa; políticas educativas; formación de cuadros superiores de la nación; organización de la investigación científica; programas de investigación, ciencia y tecnología; formación de comunidades científicas; internacionalización de la investigación en educación...

4. Líneas de investigación en psicología educativa

Como se planteó en el mapa conceptual, analizaremos primeramente cinco frentes de aquellos en los que ha incursionado la investigación en psicología educativa: el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, la motivación, la sicometría o medición psicológica y los grupos. No son las únicas aplicaciones de la psicología a la educación, pues también existen desarrollos de la psicología humanista y del psicoanálisis, por ejemplo en el campo de la disciplina, pero ciertamente no son tan abundantes ni llevados a la práctica.

En segundo lugar, presentaremos breves resúmenes de algunas teorías psicológicas que, en nuestro concepto, más intensamente informan los marcos conceptuales de la investigación pedagógica en nuestro medio. Nos referimos, sin pretender ser

exhaustivos, a las teorías de Piaget, Vigotsky, Skinner, Bruner, Ausubel, Bernstein y Gagné.

4.1 Campos de acción de la psicología educativa

De estos campos, el de mayor trayectoria es, sin duda, el del aprendizaje; pero en relación con éste debemos hacer una diferenciación clara. La psicología se ha ocupado de investigar el aprendizaje como fenómeno en sí. Ha buscado explicar cómo aprende el ser humano en sus distintas etapas de desarrollo; pero la investigación sobre cómo ambientar el aprendizaje, cómo modificarlo, qué tipo de productos de aprendizaje promueven determinadas intervenciones pedagógicas, es ya campo de acción de la investigación educativa.

La psicología ha incursionado, pues, en cinco líneas de intensa aplicación en educación: el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, la motivación, la medición sicométrica y los grupos.

La primera línea ha generado importantes programas y proyectos de investigación desde los enfoques cognoscitivista y conductista, entre ellos las investigaciones sobre aprendizaje y desarrollo de Piaget; de aprendizaje, desarrollo y lenguaje de Vigotsky, a la vez cercanos y distantes de Piaget, (1950), y los estudios sobre aprendizaje animal y humano de Skinner (1953; 1958; 1970) y sus discípulos, estudios todos ellos pioneros que han dado lugar a un sinnúmero de indagaciones.

Con respecto a **la segunda línea**, el desarrollo cognitivo, son exponentes de primera línea los estudios longitudinales de Piaget (1950; 1980) y los estudios experimentales de Bruner (1980). En esta misma línea, pero ya con desarrollos operativos, son conocidos ampliamente los trabajos basados en el modelo de medición cognitiva que toma cierta distancia del modelo piagetiano, como los de D. Ausubel sobre aprendizaje significativo y su instrumento pedagógico, organizadores previos (1960; 1986); los de H. Gardner sobre inteligencias múltiples y la educación para la comprensión (1983; 1993); los de Novak y Gowin sobre estrategias para aprender a aprender (1988); los de Edward de Bono para enseñar a pensar (1991); los de David Perkins y colaboradores en Harvard (1987; 1988); los de J. Flavell sobre metacognición

(1976; 1981); los estudios sobre procesamiento de la información (Monereo, 1991); los trabajos sobre estrategias de aprendizaje de Pozo y otros psicólogos españoles (1987; 1989; 1990) y los estudios sobre estilos cognitivos (Griggs y Dunn, 1989; Hederich, 1993), aunque algunos de ellos pueden considerarse en la frontera entre investigación psicológica e investigación educativa, ya que intencionalmente están concebidos como aplicaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación.

En esta línea de acción es pertinente mencionar algunos de los programas ideados por psicólogos de la educación para propiciar el desarrollo cognitivo o enseñar a pensar. Entre estos debemos mencionar las diez herramientas para aprender a pensar de Edward de Bono (1991), que junto con otros trabajos realizados en el Cognitive Research Trust de Inglaterra, fundado por De Bono en 1969, han sido sometidas a investigación abundante en varios países del mundo.

También ha sido objeto de investigación el programa ideado por Reuven Feuerstein en Israel, para desarrollar la metacognición, promover la motivación intrínseca por lo académico y hacer del aprendiz un procesador autónomo de información (Feurstein, Rand and Hoffman, 1979).

Vale la pena mencionar el enfoque de enseñanza heurística de Shoenfeld (1980) que desarrolla heurísticos para enseñar a resolver problemas y facilitar la solución de estos. Es un campo de abundante investigación en años recientes y de aplicación en la enseñanza de la ciencias principalmente.

La tercera línea de investigación psicológica aplicada a la educación es la relativa a la motivación. De la teoría sobre los motivos básicos de logro, afiliación y poder se han desprendido programas y proyectos innumerables aplicados al mejoramiento de la educación. Recientemente se ha despertado el interés por complementar los estudios sobre el componente cognitivo del aprendizaje con la atención a la agenda personal del estudiante: sus intereses, creencias, expectativas, afecto hacia el estudio y las áreas académicas y el mismo contexto de la clase, así como la motivación intrínseca y extrínseca (McClelland, 1985; Pintrich, et al., 1993; Lee y Anderson, 1993; Anderman and Maehr, 1994; Cameron y Pierce, 1994).

La cuarta línea de investigación psicológica sobre educación o aplicable a educación es la línea de medición sicométrica que abarca la medición de la inteligencia, intereses, la medición de actitudes, la medición de habilidades mentales primarias y la medición de la personalidad. La investigación sobre estas propiedades ha sido intensa como extensos los productos de tests de inteligencia, inventarios de personalidad, tests de intereses, de vocacionalidad, de habilidades y escalas de actitudes. La investigación se ha centrado en el diseño, desarrollo, validación y tipificación de estos instrumentos y múltiples pruebas se han desarrollado por doquier en estas materias.

La quinta línea de investigación psicológica aplicada a la educación proviene de la psicología social y se relaciona principalmente con los valores (Raths, 1967; Kohlberg, 1968; Rogers, 1974), con la dinámica de grupos y con el liderazgo en el aula de clase y en la escuela en general. Esta línea ha tenido cierto desarrollo en la formación de docentes en los últimos años, particularmente en especializaciones sobre orientación y consejería.

Estas líneas generales han nutrido la investigación aplicada a la educación con numerosas temáticas, aportes de teorías parciales desarrolladas alrededor de los campos de la motivación, los valores, la atribución, la realimentación, la medición, etc., para presidir programas y proyectos de investigación.

4.2 Teorías psicológicas más utilizadas en marcos conceptuales de investigación pedagógica

Crítica que se hace a los educadores es no poseer fuentes teóricas visibles de su práctica, y tal crítica se extiende a menudo a la investigación educativa, caracterizada como muy descriptiva y atórica. Aunque estamos de acuerdo con Elliot (1994) en que todo docente tiene una teoría implícita de su práctica, es necesario que tales teorías se contrasten explícitamente con las que teóricos de la filosofía, psicología, la sociología y la pedagogía han desarrollado a partir de procesos investigativos.

Para atacar la situación descrita es conveniente recordar a los investigadores educativos las grandes teorías psicológicas que han nutrido y siguen nutriendo la investigación pedagógica en los últimos sesenta años. No son pocas, pero hay que escoger y

presentamos, entonces, las de aquellos autores que han hecho aportes invaluable a la educación. Piaget y Vigotsky, preocupados más con el proceso de conocimiento y desarrollo, y Bruner, Ausubel, Bernstein y Gagné, preocupados más con el aprendizaje, pero con una característica especial, su proyección hacia teorías de la instrucción. Cada uno de estos últimos arribó, después de investigar mucho el aprendizaje, a la consciencia de la ineffectividad de las teorías de aprendizaje si no se generaban teorías de enseñanza para afectar la calidad de la educación, y de hecho todos llegaron a plantear su teoría al respecto.

No haremos una exposición exhaustiva de las teorías de estos autores, ya que tanto las obras originales como resúmenes didácticos de las teorías circulan abundantemente y se consiguen con facilidad en los medios educativos. Llamaremos la atención simplemente sobre los componentes básicos de estas construcciones teóricas, por lo menos de los que son más acudidos por los marcos conceptuales de la investigación sobre educación y la investigación educativa propiamente dicha, para que sirvan de guía en su consulta.

4.2.1 Piaget

De Jean Piaget las teorías más utilizadas son la de los períodos y estructuras del desarrollo cognoscitivo (periodos sensoriomotor, preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales), base del constructivismo. Base de la formación de las estructuras cognoscitivas o esquemas es el proceso de equilibración, conformado por los procesos de asimilación o recepción de elementos exteriores que llegar a incrementar las estructuras, desequilibrio de los esquemas anteriores, y la acomodación, proceso de ajuste de los esquemas para recuperar el equilibrio con crecimiento de las estructuras.

Aporte importante de Piaget es también su teoría del desarrollo moral del niño.

4.2.2 Vigotsky

Lev Vigotsky plantea una relación diferente entre pensamiento, lenguaje y aprendizaje, al poner énfasis en el factor sociocultural como determinante de los significados del lenguaje y la influencia recíproca del lenguaje y el pensamiento

para la formación de los esquemas mentales. En este punto, Vigotsky se distancia sensiblemente de Piaget. Para éste es primero el desarrollo y luego el aprendizaje; para Vigotsky, primero se da el aprendizaje social y luego el desarrollo cognoscitivo. Incluso planteó algo que los cognoscitivistas actuales han comprobado experimentalmente: los procesos de la actividad mental no son universales ni las edades en que se dan son fijas e iguales para todos, sino que cambian según el contexto social y cultural.

Esta tesis lleva a la idea de la zona de desarrollo próximo o potencial, que es la teoría más conocida de Vigotsky y más fértil en producción de investigación con niños normales y retardados. A diferencia de Piaget, Vigotsky plantea la posibilidad de acelerar el desarrollo, mediante el aprendizaje. Es posible ampliar la zona de desarrollo real o actual de una persona, esto es el nivel real en el cual se puede resolver independientemente un problema, interviniendo pedagógicamente la zona de desarrollo próximo, o sea el nivel al cual puede llegar el niño si es ayudado por un adulto idóneo. Según esto, es posible acelerar el desarrollo socialmente, adelantándose al desarrollo biológico, pero ello requiere de una labor pedagógica acertada.

Otro aporte Vigotskiano, que ha tenido influencia en la moderna teoría del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias, es el relacionado con la formación de los conceptos espontáneos y los conceptos científicos y la relación funcional que se da entre ellos. Los espontáneos son los que el niño adquiere en su interacción cotidiana con los fenómenos y objetos, mientras que los científicos son los adquiridos en la experiencia escolar; pero estos últimos deben construirse sobre los primeros para transformarlos en conceptos validados. Como lo plantea luego Ausubel, la primera regla del aprendizaje es saber qué sabe el estudiante y enseñar partiendo de ese saber.

4.2.3 Bruner

De Bruner, la investigación educativa ha aprovechado sus teorías sobre aprendizaje por descubrimiento y solución de problemas; sobre la representación y construcción del mundo (representación por acción, representación icónica y representación simbólica) que se desenvuelve hasta plantear aquel constructivismo que se expresa en

su obra *Realidad mental y mundos posibles* (19); sobre la psicología de las disciplinas; sobre la importancia de desarrollar las habilidades del pensamiento, apuntaladas en sus investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, y, en fin, sobre una teoría de la instrucción, cometido en torno al cual giran los demás aportes.

En su teoría de la instrucción (1968), Bruner expone muchos de los trabajos que ha desarrollado en su larga vida de teórico e investigador, desde la década de 1950 cuando publicó su primer trabajo importantes, *A study of thinking* (1956), pasando por *El proceso de la educación* (1960), *The act of discovery* (1961), *Hacia una teoría de la instrucción* (1966), *Studies in cognitive growth* (1966) , *La importancia de la educación* (1973), *Realidad mental y mundos posibles* (1988). Todos estos trabajos tienen que ver con su esfuerzo por relacionar la teoría e investigación de la psicología educativa con programas y materiales de instrucción que hiciesen más efectivo el aprendizaje. Miremos algunos aportes de Bruner.

Como en toda teoría de enseñanza, Bruner pone especial atención a la motivación, destacando la motivación intrínseca, o sea, la naturaleza gratificante del aprendizaje cuando no es artificial y se relaciona con situaciones específicas fuera del salón de clase.

Uno de sus más conocidos planteamientos, relacionado también con la instrucción, tiene que ver con el **aprendizaje por descubrimiento**. En "El proceso de la educación (1960) y *The act of discovery* (1961) plantea un descubrimiento absoluto, un aprendizaje basado en problemas totalmente abierto. Pero en *La importancia de la educación* (1973), replantea su posición inicial, aceptando que no puede olvidarse en la enseñanza lo que la cultura ha ido acumulando y la necesidad del diálogo que el docente presente estos conocimientos, llevando siempre a la interiorización del diálogo en el pensamiento. En el capítulo denominado "Algunos elementos del descubrimiento" insiste en que el descubrimiento o enseñanza en forma hipotética sigue siendo una experiencia que no debe negarse a ningún estudiante, como método para explorar una situación, desarrollar habilidades de pensamiento y promover la transferencia; en este mismo capítulo delinea seis eventos instruccionales que ambientan el aprendizaje por descubrimiento (dejar usar los modelos mentales del estudiante; relacionar lo nuevo con lo que ya se sabe; asumir la competencia o desarrollo como el mejor premio del aprendizaje; desarrollar la solución de problemas a través de la práctica de generar de hipótesis; salir por sí

mismo del "autoenredo" o dificultad para expresar lo que piensan o hacen; y utilizar el poder del contraste, la comparación, el análisis.)

Otro aporte bruneriano a la instrucción es el relativo a la **sicología de las disciplinas (1973)**. Cada disciplina tiene su forma de pensar los fenómenos que son su objeto de estudio (formas de relación, actitudes, esperanzas, obstáculos, frustraciones, formas de resolver problemas, de elaborar hipótesis...). Y esta sicología de la disciplina, del saber, debe relacionarse con las diferentes etapas del desarrollo sicológico aportadas por Piaget. Cada asignatura debe enseñarse respetando a la vez el desarrollo cognoscitivo del estudiante y la estructura sicológica de la materia.

Con respecto a la teoría de la instrucción (1966), Bruner sostiene que toda teoría instruccional debe tener en cuenta las siguientes características: **predisposiciones del que aprende** (interés, motivación, la curiosidad, la competencia, la imitación del adulto, la reciprocidad o cooperación); **relación entre la estructura de la materia y el desarrollo cognoscitivo** del alumno (planes de estudio en espirales, orden según tipos de representación por la acción, icónica y simbólica, énfasis en la transferencia general); **manejo del refuerzo y la realimentación** de manera que se vaya desvaneciendo el uso de refuerzos externos y se privilegie el aprendizaje autónomo y autogratificante.

Finalmente, hay que recordar que, en una época de auge del conductismo, Bruner fue un exponente de la sicología del conocimiento y del **constructivismo**. Aunque en todas sus obras se siente la presencia constructivista, es en *Realidad mental y mundos posibles* (1988) donde ésta es más explícita. En el capítulo sobre "Los castillos de Nelson Goodman", expresa refiriéndose a la propuesta constructivista de Goodman:

"Desde el momento en que abandonamos la idea de que el 'mundo' está allí para siempre e inmutablemente, y la reemplazamos por la idea de que lo que consideramos el mundo es en sí mismo ni más ni menos que una estipulación expresada en un sistema simbólico, la conformación de la disciplina se modifica radicalmente.

Y nos encontramos, por fin, en condiciones de abordar las innumerables formas que la realidad puede adoptar, tanto las realidades creadas por el relato como las creadas por la ciencia".

En la misma obra afirma que el principio constructivista, según el cual lo que existe es un producto de lo que es pensado, a Kant, quien lo desarrolló totalmente. Reconoce que la epistemología de Piaget es constructivista, pero se queja que no todos los psicólogos cognitivos hayan apreciado la insistencia de Goodman en la función activa que le cabe a la mente en la creación de 'mundos'. La idea constructivista está presente, como ya se dijo, en toda la obra de Bruner, tanto en sus aspectos filosóficos como pedagógicos.

4.2.4 Ausubel

De David Ausubel se ha tomado ampliamente en décadas recientes su teoría de la asimilación planteada en su obra clásica *Sicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1983). Según dicha teoría, el aprendizaje es significativo cuando la nueva información encuentra en la estructura cognitiva elementos familiares con los cuales engancharse y formar red conceptual, lo que potencia la transferencia de lo aprendido para facilitar futuros aprendizajes. Esta teoría del aprendizaje significativo a partir de lo que el estudiante sabe ha dado origen a múltiples teorías parciales y estrategias de instrucción y aprendizaje aplicadas a saberes particulares.

Ausubel se destaca también por su insistencia en que se generen teorías de enseñanza paralelamente a las teorías de aprendizaje (ibídem, pp. 25-28), dado que estas últimas no alcanzan a incidir como es de esperar en la práctica educativa. En relación con este punto, Ausubel sostuvo con Bruner interesante debate sobre el aprendizaje por descubrimiento, defendiendo para los niveles de bachillerato y de pregrado en la educación superior la enseñanza expositiva o por recepción. Acepta el aprendizaje por descubrimiento para los niveles de preescolar, parte de primaria y los niveles más altos de educación avanzada, donde la investigación debe privar sobre otras estrategias.

Los organizadores previos de Ausubel, planteados en su obra básica (1983) como mediadores cognitivos entre lo que el estudiante sabe y la nueva instrucción, han dado origen a abundante investigación.

4.2.5 Bernstein

Sobre los aportes de Basil Bernstein, nos remitimos a la exposición resumen que sobre su obra hace Mario Díaz, quien ha sido colaborador de este prestigioso teórico del discurso instruccional, y de la relación lenguaje-educación. Bernstein a aportado más al campo de la sociolingüística que al de la psicología educativa. Al final de esta unidad presentaremos el artículo del profesor Díaz como lectura complementaria.

4.2.6 Gagné

Robert M. Gagné es un psicólogo apostado entre el conductismo y el cognoscitismo y preocupado siempre por superar la investigación de laboratorio y aplicar las teorías del aprendizaje al aula de clase. Desde la obra en la que objetivó su teoría de aprendizaje, *Las Condiciones del Aprendizaje*, publicada en 1964, dedicó su último capítulo a "Los recursos del aprendizaje", esto es, a cómo instrumentar en la instrucción lo que sabemos sobre los mecanismos de aprendizaje del ser humano. Esta preocupación se resolvió concretamente en su obra *Essentials of learning for instruction* (*Fundamentos del aprendizaje para la instrucción*), publicada en 1974.

De su teoría de aprendizaje es importante retomar la clasificación de **productos de aprendizaje** o capacidades aprendibles del ser humano. Estos productos posibles sirven al docente para establecer metas de instrucción e indicadores de logros. La clasificación comprende productos de información verbal, habilidades intelectuales (discriminaciones, conceptos, reglas y reglas de orden superior), estrategias cognoscitivas para el manejo de los procesos de pensamiento (retención, uso de códigos, solución de problemas, transferencia...), actitudes y destrezas motoras.

Gagné luego estructura una serie de condiciones externas que facilitan la adquisición de los productos de aprendizaje, esto es, eventos que facilitan el logro efectivo de cada uno de ellos. Estos eventos reciben el nombre de condiciones para el aprendizaje, y a la actividad de planear y ejecutar eventos externos para apoyar procesos de

aprendizaje dirigidos al logro de tipos o productos particulares, es a lo que llama instrucción. Su obra de 1974 está dedicada a un análisis pormenorizado de los eventos apropiados para cada tipo de aprendizaje, incluyendo dos capítulos finales sobre cómo planear la instrucción y cómo ejecutarla.

Mérito especial de Gagné es su insistencia en sacar el aprendizaje de la teoría general y del laboratorio y trabajar el aprendizaje humano completando su enfoque psicológico con una propuesta instruccional de aula.

Resumen

En esta segunda unidad se ha presentado la temática investigativa asumida por las llamadas ciencias de la educación, principalmente la economía de la educación, la sociología de la educación, en sus dos enfoques; la antropología con sus tradiciones de investigación cualitativa en educación, tradiciones que serán ampliadas en la cuarta unidad; y la psicología educativa con sus líneas de aprendizaje, desarrollo cognitivo, motivación, medición y la aplicación de la psicología social a los fenómenos de liderazgo y valores. Como corolario de esta unidad, se presentaron breves reseñas de las teorías de varios psicólogos que han hecho aportes valiosos a la educación y, específicamente, a los marcos conceptuales de la investigación educativa.

Autoevaluación

1. ¿Cuáles son las principales ciencias de la educación que usted ha estudiado? Cuál o cuáles no fueron analizadas en este módulo que también han alimentado la investigación sobre educación?
2. ¿Qué temas le llamaron la atención de aquellos trabajados por las tradiciones cualitativas de origen antropológico que se han aplicado en educación?
3. ¿Qué temas de economía de la educación han tenido alguna investigación en nuestro medio y qué aplicación le ve usted en la actualidad?
4. ¿Qué diferencia captó usted entre sociología de la educación y sociología de la enseñanza o sociología educativa? ¿Tiene ello alguna utilidad práctica o profesional?
5. ¿Cuáles son los campos de mayor investigación por parte de la psicología educativa? ¿Existen otros campos no tratados en el módulo? ¿Cuáles?

Actividades de evaluación

1. Los participantes elaborarán sendos mapas conceptuales sobre investigación en educación agrupando temáticas a partir de la sistematización expuesta en la unidad, pero sintiéndose libres de avanzar en otras categorías sistematizadoras.
2. Los participantes podrán escoger temática para adelantar un ejercicio de proyecto de investigación a medida que se desarrolle la unidad 4. Podrán hacerlo también después de estudiar la unidad 3.
3. Los participantes elaborarán un corto ensayo sobre las teorías psicológicas que han alimentado los marcos conceptuales de la investigación educativa, resaltando la importancia que le conceden a cada una de ellas para el mejoramiento de la práctica educativa.

Lecturas complementarias

Díaz, V. Mario. Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. En *Revista Colombiana de Educación. No. 19*. Bogotá, pp. 107-118, 1988

Parra, R. *Educación y marginalidad rural. En la Escuela Inconclusa*. Bogotá: Plaza Janes. Pp. 75 - 84, 1986. *Hacia una pedagogía de la producción de conocimiento. En la calidad de la educación*. Santa Fe de Bogotá: FES, Tercer Mundo Editores, pp. 257 260, 1992.

Berry, R. Albert. "Tasas de retorno económico a la educación en Bogotá entre 1976 y 1989". En *Planeación y Desarrollo*. Vol. XXXIV, Santa Fe de Bogotá, Pp. 135-146, 1993.

Uribe, U.,J. *De la sociología a la historia*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 203-210, 1994.

Referencias

- Agulla, J. C. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- Anderman, E. and Maehr, M. L. "Motivation and Schooling in the Middle Grades". *Review of Educational Research*. Vol. 64, No. 2, Pp. 287-309, 1994.
- Ausubel, D. "The use of advanced organizarses in the learning and retention of meaningful verbal material". *Journal of Educational Psychology*. 1, 267-272, 1960.
- . *Sicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 2a. ed., 1983.
- Benson, CH. S. *The Economics of Public Education*. Boston: Houghton Mifflin Co. University of California, Berkeley, 1968.
- Blaug, M. "Where are we now in the economics of education?" *Economics of Education Review*. 4(1), 17-22, 1985.
- . *The Economics of Education and the Education of an Economist*. New York: New York University Press, 1987.
- Bruner, J. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río, 1980.
- . *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966.
- . *The Relevance of education*. New York: The Norton Library, 1973
- . *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- Cameron, J. and Pierce, D. "Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis". *Review Of Edducational Research*, Vol. 64, No. 3. Pp. 363-424, 1994.
- Carnoy, M. and Levin, H. *Schooling and Work i the Democratic State*. Stanford, Cal.: Stanford University Press. 1985.
- Cataño, G. *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de sociología de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973.

_____. "Educación y diferenciación social en Colombia". *Revista Colombiana de Educación*. No. 14, Pp. 39-52, 1984.

Contraloría General de la República. "La financiación de la universidad en Colombia: un problema recurrente". En *Informe Financiero*. Santa Fe de Bogotá, Octubre, 1991.

De Bono, E. *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza y Janes, 1991.

_____. *La revolución positiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1994.

Durkheim, E. *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones 62, 1975.

Feurstein, R. Rand, Y. and Hoffman, M. B. *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimores: University Park Press. 1979.

Gagné, R. M. *The conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

_____. *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale, IL.: The Dryden Press, 1974.

Gardner, H. *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993.

Posada, C. E. "Crecimiento económico, "capital humano" y educación: la teoría y el caso colombiano posterior a 1945". En *Planeación y desarrollo*, vol. XXIV, ed. especial. Santa Fe de Bogotá, 1993.

Tenjo, J. "Evolución de los retornos a la inversión en educación 1976-1989". En *Planeación y desarrollo*. Vol. XXXIV, ed. especial, Santa Fe de Bogotá, 1993.

Flavell, J. H. "Cognitive Monitoring". En *Dikson (DE): Children's oral communication skill*. New York: Academic Press, 121-154, 1981.

Perkins, D. and Simmons, R. "Patterns of Misunderstanding: An Integrative Model for Science, Math, and Programming". *Review of Educational Research*. Vol . 58, No. 3, pp. 303-326, 1988.

Piaget, J. *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt, Brace and World, 1950.

Pintrich, P. R. et al. "Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change". *Review of Educational Research*. Vol. 63, No. 2, pp. 167-199, 1993.

Raths, L. *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA, 1967.

Rogers, C. R. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

Skinner, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.

Skinner, B. F. "Reinforcement today". *American Psychologist*, 13(3), 1958.

Skinner, B. F. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Labor, 1970.

Vigotsky, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: ed. Crítica, 1979.

Waller, W. *The sociology of teaching*. New York: John Wiley and Sons, 1965.

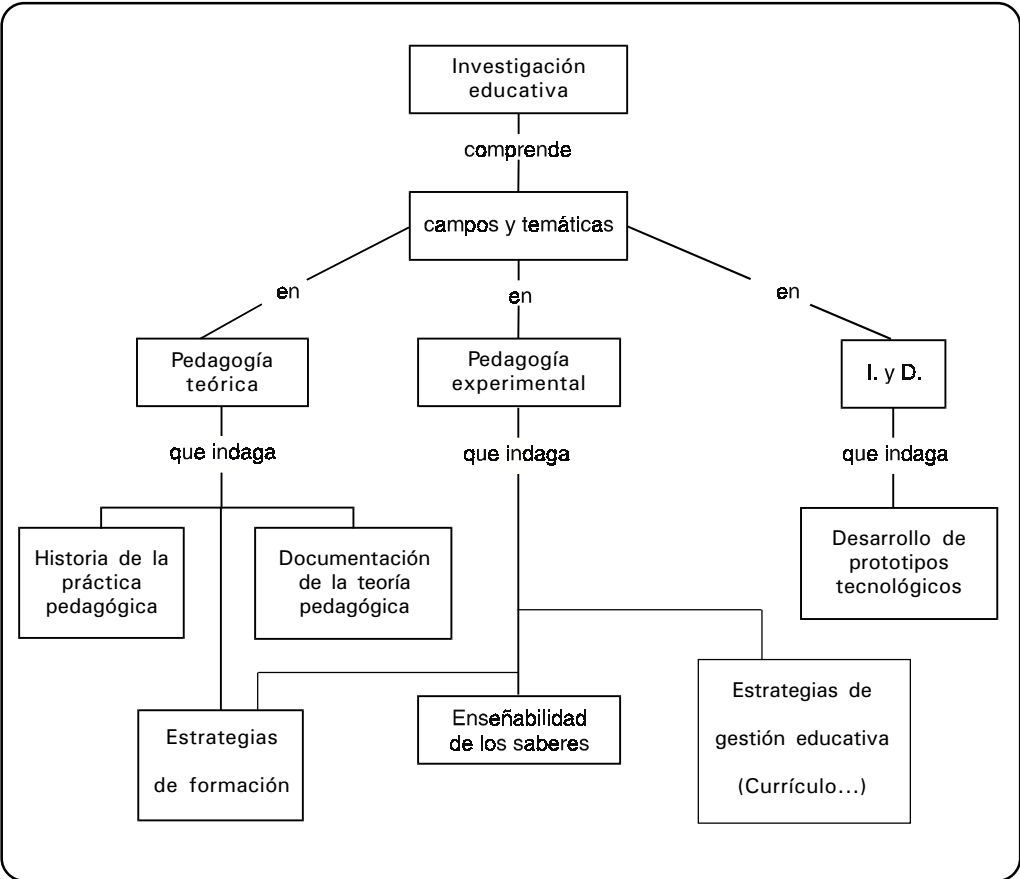
**Campos de acción, líneas y
temáticas de investigación
pedagógica**

TERCERA UNIDAD

Objetivos de la unidad

1. Analizar los campos de acción de la pedagogía como disciplina diferente a las ciencias de la educación, pero asociada a ellas.
2. Analizar el espacio y objetos de estudio de la pedagogía.
3. Identificar y describir las líneas y temas centrales de investigación en pedagogía teórica.
4. Identificar y describir las líneas y temas centrales de investigación de la pedagogía experimental.
5. Identificar y describir las líneas y temas centrales de investigación y desarrollo en pedagogía.

Mapa conceptual



Tercera unidad

Campos de acción, líneas y temáticas de investigación pedagógica

Contenidos

Para plantear los campos de acción de la investigación en educación es menester primero sustentar los campos de acción de la pedagogía como disciplina en trance de convertirse en ciencia, de diferenciarse rotundamente de las llamadas ciencias de la educación por el objeto, método y aun espacio de trabajo (Flórez, 1989). Existe cierto consenso entre los teóricos de la pedagogía sobre el objeto central de esta disciplina, a saber: el método de enseñar y formar, y, por extensión, todo lo relacionado con estrategias y métodos de enseñanza y con estrategias formativas.

Bruner, en su obra *La importancia de la educación* (1973), preocupado por el escaso progreso de la pedagogía como ciencia, comentaba como la psicología, en matrimonio con las ciencias biológicas, ha producido un incremento de conocimiento cada vez más poderoso. De similar manera, sus empresas conjuntas con la antropología y la sociología han conseguido conocimientos poderosos. Y unidos con una variedad de disciplinas, los psicólogos han hecho recientes contribuciones a las ciencias de la salud, incluyendo los nuevos énfasis en pro de aliviar el estrés y mejorar la salud mental de la comunidad.

"lo que encuentro que falta es una alineación o unión que podría llamarse apropiadamente ciencias del crecimiento. El campo de la pedagogía es uno de los socios en las ciencias del crecimiento o desarrollo". (Ibídem).

En otro aparte de la obra comentada, Bruner destaca el objetivo formador al lado del objetivo instruccional de la pedagogía cuando afirma que sólo cubrir un programa de

estudio "deja de lado el ingrediente de la pedagogía... Mientras más elemental es un curso y más jóvenes sus estudiantes, más sería tiene que ser su meta pedagógica de formar los poderes intelectuales de aquellos a quienes se sirve. Es tan importante justificar un buen curso de matemáticas por la disciplina intelectual que provee o por la honestidad que promueve, que por la matemática que transmite".

No podemos culminar este encuentro con Bruner sin recordar su definición de pedagogía: la psicología de ayudar a crecer (Ibídem).

Mialaret (1977) clasifica las ciencias de la educación en tres categorías:

1. Las ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la educación (historia de la educación, sociología escolar, demografía, economía de la educación y educación comparada);
2. Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo (entre ellas la didáctica de las diferentes disciplinas, la ciencia de los métodos y técnicas y las ciencias de la evaluación); y
3. Ciencias de la reflexión y de la evolución (filosofía de la educación y planificación de la educación).

Olga Lucía Zuluaga, en su artículo "El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica"(1984), afirma que el objeto de la pedagogía está constituido por los sujetos, las instituciones y los discursos, y más concretamente por "los modelos pedagógicos teóricos y prácticos utilizados en la enseñanza" ligados naturalmente a las características sociales que actúan sobre la práctica pedagógica en las instituciones. Y en su "Nota para una reflexión epistemológica sobre la enseñanza", presentada en el Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación (1984), afirma:

"Pedagogía nombra una disciplina en formación que utilizando modelos y conceptos de otras disciplinas busca plantear métodos para los problemas de la enseñanza y no un método para la enseñanza. Aunque su esencia como saber concreto es el método, éste no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está **soportado**, y las fuentes de la pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro".

Mario Díaz, parafraseando a Bernstein, aborda el análisis del discurso instruccional considerándolo como aquellas reglas que constituyen la variedad legítima, los rasgos internos y las relaciones de competencias especializadas (1986). Este es el discurso instruccional oficial o distribuido dentro de la educación oficial, podríamos decir, el método para enseñar y formar.

Continúa el autor discutiendo sobre el hecho de la formalización del método, cuando afirma que "el discurso instruccional presupone el proceso de recontextualización mediante el cual los discursos han sido históricamente removidos del campo de su producción, transformados y transferidos al campo educativo o de reproducción. Este proceso de recontextualización es relativamente complejo e implica un campo de recontextualización oficial y un campo de recontextualización pedagógica". Este último campo es el que permite la circulación de teorías sobre el método y el progreso de este último. No obstante, las reglas subyacentes a los discursos pedagógicos tienen determinantes sociales y culturales históricamente constituidos (Díaz, 1988) que la investigación educativa tiene que explicitar.

Estas anotaciones delinean una focalización del objeto de la pedagogía, el método, el discurso pedagógico, el discurso instruccional y la posibilidad de su crítica, su enseñabilidad y su ejercicio profesional (recontextualización oficial).

Francine Best (1986) afirma, tras discutir los avatares de la palabra pedagogía:

“Conservar, con todo rigor epistemológico, el término y el concepto de pedagogía, equivale a dejar ampliamente abierta la posibilidad de investigaciones uni e interdisciplinarias, de investigaciones específicas relativas, por ejemplo, a las nuevas tecnologías que se utilizarán en las escuelas o a cuestiones específicas de especial trascendencia social, como la enseñanza técnica y profesional. Esto no es todo. La investigación pedagógica nos parece más globalizadora, más prospectiva y mejor adaptada a fines concretos que la investigación en educación o ‘educational research’. Por lo demás, la orientación praxeológica de las investigaciones pedagógicas no menoscaba de ningún modo su carácter científico, siempre que las metodologías se elijan y se sigan rigurosamente”.

Es interesante rescatar de este enfoque la alusión al tratamiento pedagógico de las modernas tecnologías que presentan alternativas a los métodos clásicos de enseñanza.

Ricardo Lucio (1989) diferencia el contenido de los términos educación, pedagogía, enseñanza y didáctica. Al abordar el concepto de pedagogía, expresa:

" En la medida que el ‘saber educar’, práctica educativa de todos los pueblos, se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar implícito se convierte en un saber sobre la educación (sobre sus cómo, sus porqué, sus hacia dónde). El desarrollo moderno de la pedagogía significa adicionalmente sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo”.

Desde el campo de las ciencias básicas, no de la pedagogía ni de la psicología, Antanas Mockus y colaboradores (1994), después de haber trabajado la enseñanza en la escuela primaria y haber acompañado a maestros en varios proyectos

pedagógicos, conciben la pedagogía como una disciplina reconstructiva del saber-cómo, saber que es dominado en la práctica por el que enseña competentemente, por el maestro efectivo, así dichas competencias no sean manifestadas sistemáticamente. Estas prácticas o competencias efectivas pueden objetivarse hasta convertirlas en un saber-qué sobre el saber-cómo. Precisamente, la investigación pedagógica tendría como uno de sus objetos o campos de acción tal objetivación.

Siguiendo a Habermas, plantean estos investigadores la pedagogía como la capacidad de manejar idóneamente la acción comunicativa, de participar de manera exitosa en actos de habla acertados, de promover relaciones interpersonales legítimas y actuar desde ellas responsablemente. Esta comunicación no opera solo en el campo de la enseñanza, sino también en el de la formación. Al respecto, en la misma obra, *Las fronteras de la escuela* (1994), contrastan las pedagogías ascéticas y las pedagogías hedonistas. En las primeras, la oposición entre inclinación o deseo y voluntad se resuelve a favor de esta última; mientras que en las pedagogías hedonistas se aboga por la expresión del mundo interno de los estudiantes, de sus deseos, expresión regulada por la sinceridad, la interacción, la comunicación para interpretar dichos deseos.

Rafael Flórez, en la introducción a su obra *Hacia una pedagogía del conocimiento* (1994), reflexión importante sobre la posibilidad de una epistemología de la pedagogía, retoma el intento o proyecto de construir dicha epistemología, proyecto que había iniciado sistemáticamente en otra obra, *Pedagogía y verdad* (1989). Quizás lo más interesante de este esfuerzo, en cuanto que fertiliza la generación de hipótesis para trabajos posteriores, es el señalamiento que hace en torno a los obstáculos epistemológicos que enfrenta la pedagogía en su meta difícil, pero "posible", de convertirse en ciencia independiente.

Entre estos obstáculos, fuentes o hipótesis para investigación teórica sobre el espacio, el objeto y el método de la pedagogía, menciona:

1. La inexistencia de una demarcación clara entre teoría y práctica pedagógica y entre la interacción y realimentación mutuas. Lo práctico es lo posible, lo

teórico parece ser lo ideal. En las condiciones difíciles de la práctica se hace lo que se puede, sin intentar innovar, experimentar.

Pero el obstáculo mayor con respecto a la relación teoría-práctica proviene de la separación real que ha existido en la formación de docentes entre la teoría, privilegiada, y la práctica, débilmente implementada y dejada a la suerte futura.

De esta realidad se desprende la inexistencia de una teoría-fuerza en pedagogía y el predominio de la práctica asistemática.

2. La pedagogía es apenas una disciplina en formación que no puede distinguir con facilidad lo científico de lo no científico en su accionar.

3. La pedagogía no es una ciencia unificada ni suficientemente diferenciada de otras ciencias, particularmente de las ciencias de la educación que gozan de objeto y método y desde ellos aportan al estudio e investigación de lo educativo (la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la economía).

4. El carácter dependiente que la pedagogía tiene con respecto a la cultura y a su función reproductora de la misma, la hacen vulnerable a influencias político-ideológicas de cada sitio y tiempo.

5. El advenimiento de técnicas de comunicación que invaden el proceso educativo y la proliferación de enfoques de enseñanza, desde distintos saberes específicos, dificultan la construcción de una disciplina homogénea.

6. La diversidad de lenguaje para tratar los mismos fenómenos, diversidad notable entre la terminología de los clásicos de la pedagogía y los modernos y aún entre estos últimos pertenecientes a distintos continentes. El progreso de una ciencia pasa por la unificación de su lenguaje en el ámbito universal.

Pero el hecho de poder identificar obstáculos, que la construcción de una disciplina y su progreso hacia la cientificidad tendrán que superar, es ya un diagnóstico, una fijación de metas y un primer paso en la construcción de la epistemología regional de la pedagogía.

Para ahondar en este problema se realizará, al final de esta unidad 3, la lectura completa de este documento.

Para terminar la acotación sobre el trabajo de Flórez, queremos indicar que el autor se mueve también en el campo incursionado por Bruner: la asociación de ciencias humanas, naturales y sociales que trabajan juntas en pro de las "ciencias del crecimiento", enfoque compartido por Mialaret cuando plantea el campo de las "ciencias de la educación". Pareciera que el logro de la meta pasara por una etapa de asociación, de interdisciplinariedad constructiva de una praxis pedagógica exitosa.

Hemos introducido aquí esta interesante discusión teórica sobre el espacio y objetos de la pedagogía, porque es a partir de la claridad teórica desde donde es posible nutrir abundantemente la investigación sobre la disciplina pedagógica.

En resumen, podemos decir que los grandes objetos de la pedagogía, desde Comenio, pasando por los grandes pedagogos y tratadistas de la pedagogía, son el método de enseñar y el método de formar, así como las instituciones y sujetos con ellos relacionados.

Ahora bien, la investigación de estos objetos de la pedagogía puede llevarse a cabo teórica, experimental y tecnológicamente. Teóricamente se les puede estudiar en su decurso histórico, esto es, investigando, exponiendo, comprendiendo la evolución de los métodos en su fundamentación, metaobjetivos pedagógicos, estructura y sintaxis o conjunto de pasos para su implementación en la práctica pedagógica. Pueden también tratarse recuperando la práctica pedagógica de los mismos en diversas etapas de la educación. Y pueden, en fin, estudiarse desde la óptica de la lógica de la ciencia pedagógica, urdiendo su epistemología.

La pedagogía experimental, por su parte, se focaliza en la comprobación experimental de los efectos de los métodos de enseñanza y formación. Especial atención ha dedicado en las dos últimas décadas a la enseñanza o enseñabilidad de las ciencias y de los saberes en general, construyendo teorías sustentadoras de los métodos y de la práctica pedagógica para llevarlos a efecto.

Por lo que al objeto tecnológico se refiere, su ámbito tiene que ver con el diseño, construcción y validación de prototipos de tecnología educativa, de objetos didácticos.

1. Investigación en pedagogía teórica

Una **primera línea de acción** de la investigación de la pedagogía teórica se ha focalizado en el estudio de la historia de la pedagogía como disciplina (constitución de la disciplina como campo intelectual y evolución de ésta en pos del status de cientificidad), historia que se confunde con la búsqueda del objeto y el método de la pedagogía, esto es, con su reflexión epistemológica sobre el alcance del quehacer de la pedagogía, la enseñanza y la formación del niño, de la juventud y de los adultos, pero intencionalmente. Su método es eminentemente reflexivo-teórico. De este tenor son los trabajos de Mialaret, *Ciencias de la Educación*, en cuanto que establece espacios para las ciencias pedagógicas específicamente (1977) y el trabajo teórico, más epistemológico, de Flórez *Hacia una Pedagogía del Conocimiento* (1994).

Una **segunda línea de acción** es la de la historia de la práctica pedagógica, esto es, de la evolución de la aplicación de los métodos, las relaciones de la enseñanza, el discurso pedagógico o instruccional, las relaciones de la formación, el uso de los textos, el manejo de la normatividad, la concepción del maestro, historia que tiene que pasar por los aportes de los grandes pedagogos. Aunque se inscriben también en el primer campo, los trabajos de Olga L. Zuluaga (1976; 1977; 1984; 1985; 1993; 1996) ejemplifican el campo de la historia de la práctica pedagógica en Colombia, historia que debe ser involucrada en la historia de la educación (Zuluaga y Martínez, 1996). También los trabajos de B. Berstein y Mario Díaz (1985; 1986), sobre el discurso instruccional, son exponentes valiosos de esta línea de investigación teórica, como lo son también los trabajos de Alberto Martínez Boom (1994; 1996).

Los métodos acudidos por este campo de acción son fundamentalmente el documental y archivístico, en lo que a la recuperación histórica se refiere; pero utiliza también métodos cualitativos para registrar la práctica pedagógica actual, y formalizar, a partir de la reflexión crítica, la práctica en uso.

La **tercera línea de acción** de la investigación teórica es la de la sustentación de aplicaciones de las teorías de aprendizaje a la generación de estrategias y métodos de enseñanza generales, así como de estrategias de aprendizaje, pero también a la generación de estrategias para la enseñanza específica de las ciencias particulares, es decir, el desarrollo de constructos teóricos sustentadores de la experimentación pedagógica, pero más allá de la sicología del aprendizaje. Son innumerables los estudios investigativos orientados a sustentar el desarrollo de intervenciones pedagógicas innovadoras, como por ejemplo la teoría del cambio conceptual en enseñanza de las ciencias y las teorías sustentadoras del desarrollo cognitivo a través de estrategias de desarrollo de habilidades de pensamiento y de estrategias de aprendizaje.

2. Investigación en pedagogía experimental

La investigación pedagógica experimental tiene que ver con la puesta en práctica de los constructos de la pedagogía teórica y de la sicología del aprendizaje. En otras palabras, ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación. Podría hablarse de experimentación clásica rigurosa desde fuera y experimentación práctica desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva.

La investigación-acción educativa busca desarrollar teorías operacionales, estrategias de acción práctica a partir de la comprensión de las teorías tácitas de los docentes que deben hacerse expresar y modificarse por medio de la reflexión y la práctica. La investigación-acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los prácticos, por los docentes. Estas ideas son comunes a Stenhouse, Hirst, Habermas y el mismo Elliot (Elliot, 1994).

Las temáticas de este campo de acción son numerosas y su desarrollo es muy dinámico, cambiante, como cambiante es la vigencia de algunas teorías. Podemos enunciar tres grandes campos de investigación, los cuales dan lugar a diferentes líneas de indagación: estrategias de gestión pedagógica o curricular, la enseñanza de las ciencias, y estrategias de formación.

Estrategias de gestión pedagógica o curricular

Este campo de la pedagogía experimental incluye la gestión curricular, la cual comprende el diseño, ejecución y evaluación del currículo; la programación de áreas de estudio y su control; la experimentación de métodos de enseñanza, entre ellos el aprendizaje basado en problemas, en método de proyectos integrados, la implementación interdisciplinaria y la interprofesionalidad para la solución de problemas de la sociedad, los sistemas de aprendizaje tutorial, el aprendizaje cooperativo, sistemas de enseñanza individualizada y personalizada, aprendizaje para el dominio. Comprende también problemas relacionados con disponibilidad y uso del texto didáctico, evaluación de aprendizajes, refuerzos y aprendizajes y, en general, la investigación acción educativa a través de la cual los docentes deconstruyen y transforman su práctica pedagógica.

En este campo caben también líneas de investigación relacionadas con eficiencia de los procesos educativos y administración de aula, en particular los relativos a repitencia, repitencia y rendimiento, repitencia y conducta en clase, repitencia y deserción, deserción-retención, tamaño de grupo y rendimiento, tamaño de grupo y ambiente de clase, extraedad, índices de permanencia en el sistema, tiempo de estudio y rendimiento, estilos de autoridad en el aula, administración de aula y manejo de grupo, manejo de conductas anormales e interferentes en clase, problemas vinculados todos con la administración de aula y la gestión curricular...

Enseñanza de las ciencias

Este campo comprende metodologías más específicas relacionadas con la enseñabilidad de los saberes: enseñabilidad de la lectoescritura, de las ciencias, de las matemáticas, de los estudios sociales y las humanidades; estudio sobre la efectividad de la teoría del cambio conceptual; desarrollo de estrategias de aprendizaje; experimentación de tecnologías de enseñanza, incluyendo aplicaciones de la informática; disponibilidad y uso del texto didáctico.

Estrategias de formación

Un tercer campo trasciende la enseñanza de los saberes y disciplinas, y enfrenta los problemas de formación. Ésta puede subdividirse en formación cognitiva y formación socio-afectiva.

La formación cognitiva alude a problemas relacionados con el desarrollo cognoscitivo en niños superdotados, en niños normales y en niños con retardo, con el desarrollo de habilidades de pensamiento, con programas de entrenamiento en habilidades cognoscitivas, con aprendizaje en zona de desarrollo próximo, con programas de intervención temprana para mejorar el éxito de niños con retardo...

La formación en aspectos socio-afectivos comprende estudios sobre el uso de la fantasía y el aprendizaje; el clima social en la clase; estudios sobre tiempo de receso o "descanso"; factores sicosociales asociados con el rendimiento-autoconcepto y autoestima; valores y éxito escolar; actitudes; ansiedad y aprendizaje, autoevaluación de aprendizaje; desarrollo de habilidades sociales; sicoorientación y procesos escolares; motivación y aprendizaje...

3. Investigación y desarrollo

Este campo se refiere a aquel tipo de investigación centrada en el desarrollo, producción y validación de prototipos educativos, es decir, en la producción primera de objetos educativos cuyo diseño es prometedor. Utiliza sistemáticamente los resultados de la investigación previa, básica y aplicada, para crear objetos, materiales, procedimientos, y métodos, o para mejorar lo que existe.

Este tipo de investigación demanda tiempo para perfeccionar la materialización del producto, su ensayo, su prueba y ajuste hasta lograr un resultado que sea efectivo y costeable. A este tipo de investigación pertenece el desarrollo de *software* educativo, por ejemplo laboratorios simulados de química y áreas complejas de ingeniería o tecnologías especializadas; la construcción y validación de pruebas de habilidades y rendimiento ; la construcción y validación de *software* para enseñanza de conceptos complejos en los distintos saberes, principalmente en matemáticas y ciencias...

Resumen

Esta tercera unidad se ha centrado en la investigación educativa, o sea, en la adelantada desde el interior de la educación y la pedagogía. Después de plantear el objeto de la pedagogía, desde varios ángulos de visión, se categorizó la investigación educativa en investigación sobre teoría pedagógica, investigación sobre pedagogía experimental, e investigación y desarrollo. En cada uno de estos campos de acción se plantearon líneas de investigación y temáticas particulares, a la luz de la producción que sobre las mismas circula en revistas científicas, tesis de grado, congresos de educación, etc.

Autoevaluación

1. ¿Qué definición podría elaborar usted sobre pedagogía a la luz del análisis que sobre el tema se realizó en esta unidad?
2. ¿Qué ciencias de la educación aportan más en nuestro medio a la investigación en educación? Enuncie aportes concretos.
3. ¿Puede hacerse investigación desde la filosofía de la educación? Ejemplifique su respuesta.
4. ¿Cuáles son los objetos de estudio de la pedagogía? Incluya en su respuesta un análisis comparativo de los aportes de Rafael Flórez (1994) y Olga Lucía Zuluaga (1985) sobre el tema.
6. ¿Desde qué ángulos pueden investigarse los objetos de la pedagogía? ¿Conoce algunos proyectos que se desarrollen en su universidad? Descríbalos.

Actividades de evaluación

1. Los participantes elaborarán sendos mapas conceptuales sobre investigación educativa, agrupando temáticas según los criterios de sistematización expuestos en la unidad.
2. Los participantes escogerán una temática para adelantar, a medida que se desarrolle la unidad 4, un ejercicio de proyecto de investigación en educación.

Lecturas complementarias

Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill., 1994, Introducción, pp. XXXIII - XLIII.

Zuluaga, O. L. "El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica". En: *Educación y Cultura*, No. 3. Bogotá, (1985), pp. 66-72.

Referencias

Best, F. "Los avatares de la palabra pedagogía". En *Perspectivas*, 66, París: UNESCO, 1988, pp. 163-172.

Bruner, J. *The Relevance of Education*. New York: The Norton Library, 1973.

Díaz, M. "Sobre el discurso instruccional". Santa Fe de Bogotá: *Revista Colombiana de Educación*, No. 17, 1986, pp. 141-164.

———. "Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein". En *Revista Colombiana de Educación*. No. 19, 1988, pp. 107-118.

Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

Lucio, R. *La construcción del saber y del saber hacer*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia, 1989.

Martínez B, A. *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Tercer Milenio, 1994.

Mialaret, G. *Las ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau, 1976.

Mockus, A. et al. *Las fronteras de la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

Zuluaga, de E., O. L. "El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica". Bogotá: *Educación y cultura*, No. 3, 1985.

Zuluaga, O. L. y Martínez B., A. "Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos". En Martínez B., A. y Narodowski, M. *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

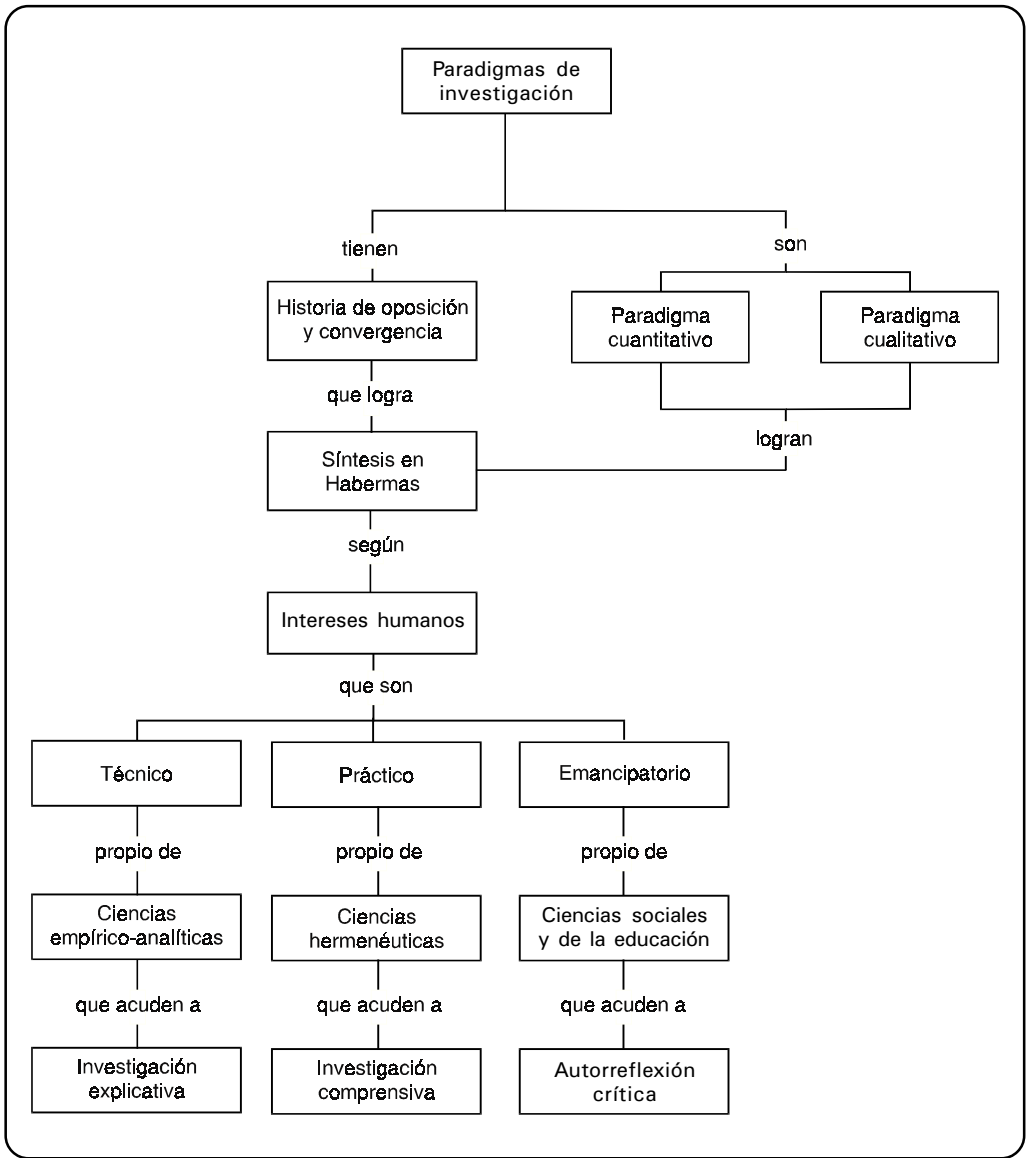
**Paradigmas metodológicos
de investigación en
educación**

CUARTA UNIDAD

Objetivos de la unidad

1. Repasar las raíces históricas fundamentadoras de la oposición entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación y comprender las razones de la actual tendencia a la complementariedad de los mismos.
2. Recordar la sintaxis o esquema común de la investigación empírico-analítica y señalar los tipos de investigación vinculados a este paradigma, más utilizados en educación.
3. Analizar algunas tradiciones cualitativas que han incursionado en la investigación en educación y concretar elementos comunes de la investigación cualitativa.

Mapa conceptual



Cuarta unidad

Paradigmas metodológicos de investigación en educación

1. Introducción sobre los grandes paradigmas de investigación

Como bien lo anota Guillermo Briones en el capítulo 2 de la tercera unidad del módulo 1 sobre Epistemología y paradigmas de las ciencias sociales, el concepto de paradigma abarca no solo la metodología para la solución de problemas de conocimiento, sino las teorías básicas de una ciencia. Aquí, el énfasis se pone en lo metodológico, o sea, en los tipos de diseño contruidos dentro de cada gran paradigma, el cuantitativo y el cualitativo, y la forma como cada uno de éstos concibe y practica el proceso de la investigación.

El Seminario 80 sobre Investigación Educacional en América Latina (Shiefelbein y García-Huidobro, 1980) reconocía ya la necesidad de explicitar formas de complementariedad de diversas modalidades de investigación. Asignaba importancia a la investigación cuantitativa y a la cualitativa y llamaba la atención sobre la necesidad de revalorizar el análisis histórico en educación.

La discusión en torno a los métodos cuantitativos y cualitativos en ciencias sociales tiene una historia larga en la construcción de los saberes a través de la cual ha adoptado apelativos diversos según la época y los debates filosófico-científicos correspondientes: investigación nomológica-investigación ideográfica; investigación sociométrica-investigación etnometodológica; investigación experimental-investigación naturalista (Cook y Reichardt, 1986). Los extremos representan posiciones epistemológicas diferentes y han dado lugar a metodologías y técnicas también diferentes.

Los fundamentos filosófico-epistemológicos de esta dicotomía se remontan a la filosofía griega y se pasean a lo largo de la historia de las ideas. En efecto, en cuanto al origen del conocimiento, el racionalismo y el empirismo han ventilado sus diferencias a través de los tiempos.

Si nos atenemos a la esencia misma del conocimiento, objetivismo y subjetivismo o realismo e idealismo, en sus distintas acepciones, han abordado el problema fundamental en el debate de la investigación social actual. Y, finalmente, el debate ha contemplado también la discusión sobre especies de conocimiento: el intuitivo de Bergson, Husserl, Dilthey, frente al discursivo de los racionalistas. En la modernidad, el debate se expresa entre dos visiones del mundo social: la neopositivista y la de la teoría de la crítica social, que en Habermas, como se verá luego, convergen en tres racionalidades válidas acordes con diferentes intereses humanos.

Los paradigmas empírico-analítico y cualitativo-interpretativo asumieron durante largo tiempo posiciones mutuamente excluyentes reclamando ser la vía hacia el conocimiento científico. Hoy se aprecian acercamientos entre los métodos cuantitativos, objetivos, discursivos, explicativos, positivos, por un lado, y los cualitativos, subjetivos o intersubjetivos, intuitivos, fenomenológicos, comprensivos o naturalísticos, por otro. Si bien ambas posiciones ostentan fortalezas y debilidades, marcos conceptuales disímiles, campos de acción específicos y énfasis metodológicos y de técnicas de observación y análisis distintos (más cuantitativas y estadísticas el empírico-analítico y más narrativas e interpretativas el cualitativo), la síntesis multimetodológica gana apoyo. Tal tendencia se hace manifiesta cuando metodólogos experimentalistas reconocidos, como Campbell y Stanley, exponentes del rigor objetivista que no debía "prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos en favor de novedades inferiores" (1966), han replanteado en la década de 1980 su posición intransigente.

Campbell, en documento sobre estudios de casos (Cook y Reichardt, 1986), considera los modos de conocimiento cualitativos como humanísticos y refiriéndose a estudios evaluativos afirma:

"Ha de tomarse en consideración el empleo de historiadores, antropólogos y sociólogos cualitativos profesionalmente adiestrados. La historia narrativa es una parte indispensable del informe final y en su preparación se deberían utilizar los mejores métodos cualitativos".

Afirma también Campbell que el estudio etnográfico de casos puede verificar proposiciones teóricas, máxima concesión que un experimentalista puede hacer a la investigación cualitativa. Incluso hace sugerencias para perfeccionar procedimientos cualitativos.

No debe extrañar el rumbo que ha tomado esta síntesis metodológica, pues lo importante en la ciencia es reafirmar la búsqueda de explicaciones y descubrimientos, acudiendo al ingenio de la mente y a la sistematización de instrumentos de apoyo. En este sentido Bachelard (1973) afirma:

"Hay otra razón que acentúa el valor de los métodos múltiples, otra razón que, a pesar del movimiento de sus métodos, da a la ciencia moderna una feliz estabilidad. Es el hecho de que cualquier crisis profunda en el método es inmediatamente una conciencia de la reorganización del método". Y citando a Goethe, continúa: "Cambiando de métodos, la ciencia se hace cada vez más metódica".

Jaime Jaramillo U. (1994) anota, sobre la necesidad multimetodológica en la investigación social:

"Todos tenemos que ser un poco positivistas, un poco empiristas, un poco marxistas y un poco de la escuela de los **Annales**. Es muy difícil escribir la historia con un criterio estrecho, acogiendo solamente a un método o a una sola perspectiva analítica. En la historia, como en cualquier otro campo del análisis social, hay que tener y defender una visión amplia, liberal, sin cortapisas intelectuales. En caso contrario nuestro oficio será una empresa poco llamativa y nada atractiva para los analistas de más talento".

Otra evidencia de la actual búsqueda de complementariedad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo se halla en la síntesis que sobre las formas de racionalidad o de adquisición y uso del conocimiento hace Habermas. Para éste, cada método científico es un procedimiento racional y válido de conocer dentro de su dominio de conocimiento (Ewert, 1991).

Habermas critica la aplicación de la orientación positivista, tecnológica (cuantitativa) de las ciencias naturales, pero también la aplicación de la orientación hermenéutica subjetiva, fenomenológica, como criterios exclusivos para determinar la validez de toda forma de conocimiento. Para superar estas posiciones exclusivistas, concibe el conocimiento como ligado a intereses humanos: el técnico, el práctico y el emancipatorio. Estos intereses requieren diferentes formas de conocimiento que, a su vez demandan diferentes formas de racionalidad que hacen posible la construcción de tres tipos de ciencias: las empírico-analíticas o naturales, las hermenéuticas y las críticas.

Los intereses técnicos de la gente llevan a la manipulación y control del ambiente externo a través de conocimiento instrumental para observar, predecir, controlar eventos físicos y sociales. Esta racionalidad instrumental privilegia la explicación causal de las ciencias empírico-analíticas o naturales, necesarias para optimizar la industria y la producción modernas en diversos campos.

Los intereses prácticos, por su parte, se reflejan en el uso del lenguaje para lograr el entendimiento entre las gentes y coordinar la acción social con miras a satisfacer intereses y necesidades mutuas. Básica a estos intereses es la comprensión del significado subjetivo del lenguaje y de la acción, más que la observación y el control de eventos. Esa es la racionalidad práctica que da origen a las ciencias hermenéuticas o interpretativas. Más que la explicación causal, el objetivo es la comprensión. La racionalidad práctica busca la clarificación de las condiciones para la comunicación y la interacción.

Los intereses emancipatorios de la gente, finalmente, se reflejan en el impulso por trascender, crecer y desarrollarse. El hombre se interesa en autoconocerse a través de autorreflexión, en liberarse de restricciones que le ponen las estructuras de la acción social y del habla, y en buscar la autonomía en las relaciones con los demás.

La racionalidad o forma de adquisición y uso del conocimiento propio del interés emancipatorio es la teoría crítica según Habermas (Ewert, 1991). Parte de la crítica a la ideología y, a través de la autorreflexión iluminadora, apunta a la conciencia de la coacción latente y a la acción liberadora. Las ciencias resultantes de esta forma de racionalidad son las ciencias sociales críticas y la educación, ciencias que integran crítica y acción, teoría y práctica. En el campo de la investigación educativa esta integración se ha buscado a través de la investigación-acción, la observación etnográfica y otras modalidades cualitativas cuando se pretende no solo analizar, sino también mejorar la práctica pedagógica y lograr a través de ésta el desarrollo de estructuras y procesos escolares diferentes, propiciadores de estructuras mentales consecuentes.

En suma, la investigación en educación ha basado su observación y producción de conocimiento en dos enfoques metodológicos: el empírico-analítico o positivo, que toma prestada la racionalidad de las ciencias naturales, y el cualitativo, que se apoya en la historia, la psicología, la antropología, la sociología y aun en la filosofía para trascender la observación y medición de indicadores y abordar la comprensión de procesos complejos que se viven en la escuela.

Hechas estas precisiones sobre la oposición anterior de paradigmas y sobre las convergencias modernas, podemos entrar a mirar la utilización que la investigación educativa hace de uno y otro.

2. Los paradigmas de la investigación social y su aplicación en educación

2.1 El paradigma cuantitativo y los tipos de investigación más usuales en educación

2.1.1 Alcance del presente análisis

Los módulos I y III presentaron a espacio y profundidad suficientes el paradigma y proceso metodológico empírico-analítico, por lo cual en este módulo no se volverá sobre el camino recorrido. Simplemente se recordarán algunos puntos centrales del método y sus técnicas y se reseñarán los tipos de investigación derivados de esta

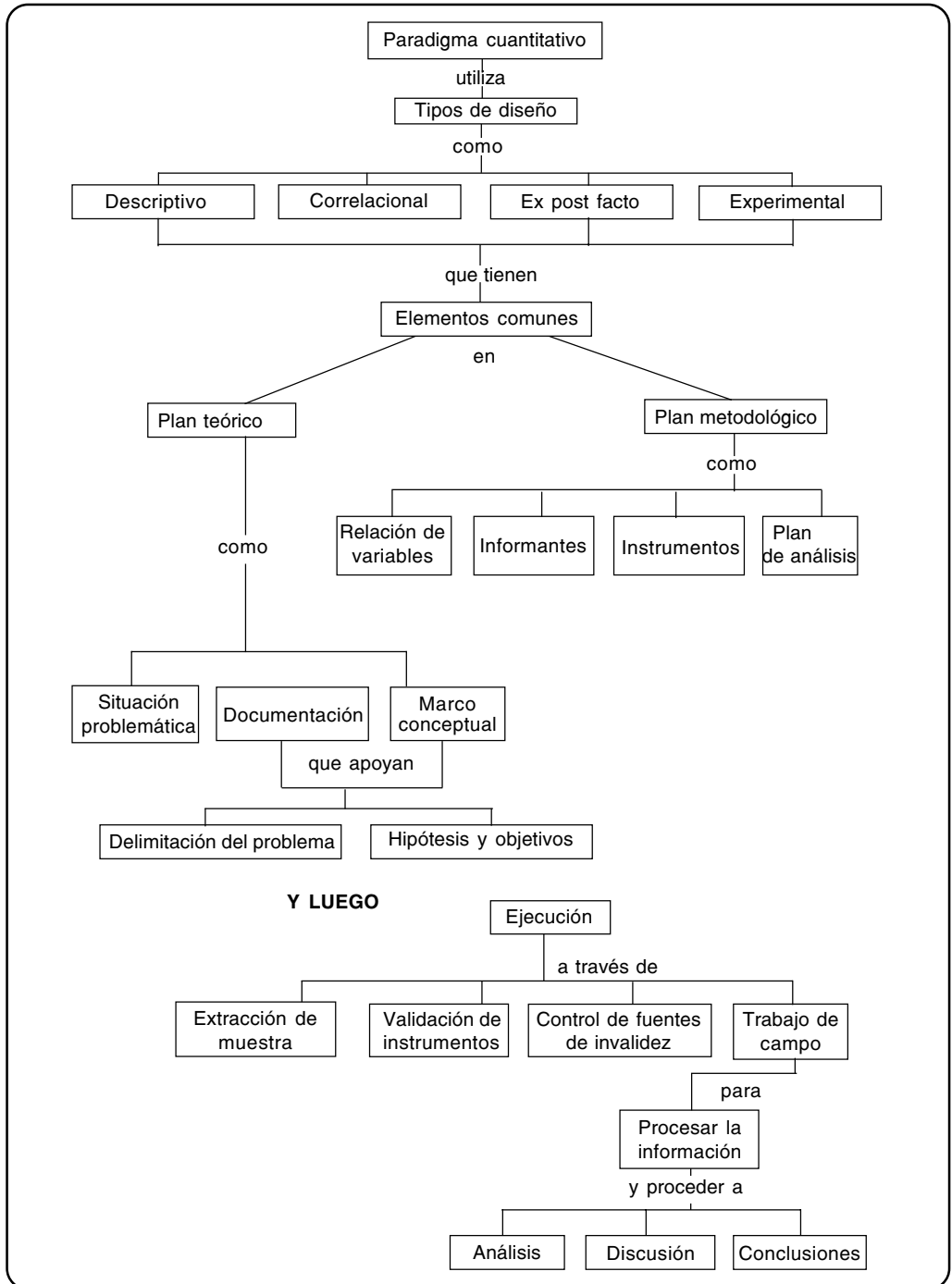
metodología que más se trabajan en la investigación en educación. Se hará hincapié en elementos comunes a los diferentes tipos de diseño, su lógica y derrotero de implementación, esto es, las actividades operacionalizadoras de su puesta en práctica.

El método empírico-analítico se asimila, con algunas variantes en su práctica, al positivismo. Sostiene éste, desde Comte y Durkheim, que los hechos sociales, unidad básica de análisis de la sociología, la economía, la política, la educación y demás ciencias sociales, pueden ser tratados como cosas u objetos y que su naturaleza puede ser captada en los datos perceptibles de la realidad. En otras palabras, los datos son hechos y lo fundamental de la investigación es idear técnicas y construir y refinar instrumentos que permitan interrogar objetivamente la realidad.

Ahora bien, las técnicas de investigación tienen que ver con la definición de los problemas de investigación, con las formas de operacionalizar o convertir en operaciones observables las ideas directrices o hipótesis de partida y las relaciones entre variables que entran en juego para resolver los problemas. También actúan las técnicas en la escogencia de informantes a través de los cuales se obtiene información sobre el problema de estudio y en el tratamiento que se da a los datos para convertirlos en información útil para validar las hipótesis.

Estas técnicas se integran en diseños metodológicos conocidos que la educación toma prestados de la investigación social. Veremos dichos diseños y trataremos de encontrar elementos comunes que los mismos siguen para llevar a cabo proyectos de investigación. Estos elementos se dan en los grandes bloques de acciones técnico-científicas de la investigación, a saber: en el marco teórico, en el diseño metodológico, en la ejecución y en el análisis de la información.

2.1.2 Mapa conceptual



2.1.3 Tipos de diseño empírico-analíticos más usados en investigación en educación

– Descriptivo

Ha sido el tipo de diseño más utilizado por la investigación en nuestro medio en el campo educativo. Como se vio en la reseña histórica presentada en la unidad 1 del módulo, la mayoría de estudios o investigaciones sobre educación de la década de 1960 hasta nuestros días son estudios de corte descriptivo transversal, vale decir, en un espacio y tiempo reducidos. La gran mayoría de tesis de grado en educación se enmarcan en este tipo, lo mismo que muchos estudios de índole sociológica.

– Correlacional

También es un tipo de diseño bastante utilizado para establecer relación de acompañamiento entre variables y para trazar predicciones o establecer validez predictiva de determinadas pruebas. El caso de la correlación, entre el éxito en la presentación de las pruebas de estado, al terminar el bachillerato, y el desempeño en los primeros semestres de carrera universitaria, es un buen ejemplo de este tipo de investigación.

– Explicativa *ex post facto*

Es la investigación que busca establecer relación causal entre variables independientes y dependientes, pero sin mediar alteración o manipulación de las primeras por parte del investigador. Desde el punto de vista metodológico se procura demostrar la existencia de una correlación causal entre los datos recogidos si se cumplen ciertas condiciones, por ejemplo covariación entre las variables relacionadas, anterioridad en el tiempo de la variable independiente y que la correlación encontrada no es espúrea. Se utiliza el mecanismo de elaboración o control de variables ideado por Lazarsfeld y descrito ampliamente por Rosenberg (1968) con miras a evitar relaciones espúreas entre variables.

Este tipo de estudio puede llevarse a cabo a través de diseños transversales o longitudinales. Los diseños transversales y longitudinales tienen su utilidad específica.

El longitudinal es imprescindible cuando se trata de encontrar generalizaciones válidas a través del tiempo. Los fenómenos sociales son cambiantes, de ahí que sea menester acudir a este tipo de diseño que es demandante de paciencia, rigor de observaciones y registros a lo largo de un período temporal más o menos extenso. El caso de los estudios sobre desarrollo cognoscitivo, adelantados por Piaget para establecer su teoría sobre la inteligencia, es un buen ejemplo de diseño longitudinal. Lo es también la investigación en torno a los efectos de la repitencia sobre el rendimiento posterior de estudiantes que repiten un grado y son observados dos o tres grados superiores al de repetición para medir efectos sobre su rendimiento y conducta.

El diseño transversal, por su parte, tiene lugar cuando se hace un corte en un fenómeno para observar su estructura o funcionamiento en un momento dado. La mayoría de estudios descriptivos y correlacionales son transversales.

– Experimental

La investigación experimental, finalmente, ocurre cuando el investigador introduce alteraciones en una o varias variables con miras a observar cambios en otra u otras. Las variables alteradas son las independientes o causales y las que reciben el impacto de éstas son las dependientes o portadoras de los efectos.

Los diseños de este tipo pueden ser preexperimentales, experimentales puros o cuasiexperimentales (Campbell y Stanley, 1966) y de cada uno de ellos hay variedad de diseños.

2.1.4 Elementos comunes en los diseños empírico-analíticos

Sea cual sea el diseño específico de la investigación, hay elementos comunes a todos los tipos de investigación empírico-analítica, tanto en el marco teórico, como en el plan operativo para recoger y analizar los datos y aun en las actividades de ejecución del plan.

2.1.4.1 Elementos comunes en el marco teórico

Es de todos sabido que la investigación empírico-analítica hace descansar gran parte de su validez en la rigurosidad de su marco teórico y de su diseño metodológico. Por ello, la comunidad científica que utiliza esta racionalidad metodológica ha acordado ciertos elementos comunes a la misma, sin importar el tipo de investigación o diseño por el que se opte. Recordemos estos elementos.

– Situación problemática

Toda investigación parte de una duda, una dificultad teórica o práctica, un problema. Sin éste no hay investigación. Ahora bien, la formulación y delimitación de un problema significativo e investigable de estudio no se logra abordar eficientemente desde un comienzo, es decir, para remediar la duda. Es menester recorrer un camino que permita ubicar el problema en el contexto de búsqueda que otros hacen del mismo o de problemas afines y que lo adscriba a explicaciones teóricas atinadas. Por ello, antes de concretar el objeto de estudio y delimitarlo, hay que adelantar otras actividades.

– Documentación

Precisamente, para formular un problema que fundamente una investigación significativa es necesario conocer la información existente sobre el área pertinente al problema y sobre resultados de investigación previa directa o indirectamente relacionada con el mismo. La revisión de literatura ayuda a formular el problema, a enmarcarlo conceptualmente, a formular hipótesis, a echar mano de procedimientos e instrumentos para recoger información y aprovechar tipos de análisis.

– Marco conceptual

Después de conocer la literatura teórica y la investigación corriente sobre el problema, el investigador opta por unas bases conceptuales orientadoras de todo el proyecto investigativo, esto es, lo encuadra conceptualmente. Este marco guiará la formulación final y delimitación del problema, el diseño de hipótesis, el diseño metodológico, la ejecución y el análisis de la investigación.

– Definición del problema

Aunque desde antes se ha estado considerando el problema del estudio, es después de una buena documentación y de estructurar un marco conceptual adecuado cuando se puede definir más eficazmente el problema de investigación. Tal definición ubica el problema temporal, espacial y conceptualmente, estableciendo las variables que se tendrán en cuenta y las relaciones entre ellas. Tales factores han sido discutidos en el marco conceptual.

– Hipótesis y objetivos

El marco teórico culmina con el sistema de hipótesis o explicaciones tentativas sobre la solución del problema, y con el alcance de la investigación, alcance que se concreta en los objetivos. Las hipótesis son la idea científica más importante en la investigación, pues tienden un puente entre la teoría y la realidad, procediendo a constatar la validez de la explicación que porta.

2.1.4.2 Elementos comunes en el plan (diseño) metodológico

También en este aspecto se dan elementos comunes entre los diseños más usados por la investigación en educación. Estos elementos se refieren a la operacionalización de variables, al diseño de informantes, a la instrumentación y al plan de análisis.

– Operacionalización de variables

Tiene que ver con el tipo de actividades por observar para recoger datos sobre las variables. Se refiere también a las dimensiones o valores que asumirán las variables en el estudio y que, por lo tanto, tienen que tenerse en cuenta en los instrumentos para recolección de información y en el análisis.

– Informantes

En esta fase del estudio se definen la población relevante y los tipos y tamaños de muestras que de ésta se extraerán.

– Instrumentación

Definidos los informantes, se entra a diseñar los instrumentos mediante los cuales se recogerá la información que tales informantes pueden aportar en la investigación para la prueba de las hipótesis y el desarrollo de los objetivos del proyecto.

En esta actividad, las variables son sometidas a operacionalización consistente en identificar indicadores o referentes empíricos, es decir, manifestaciones concretas que permitan observar y medir el estado de las variables y sus relaciones. Identificados dichos indicadores se procede a construir con ellos las preguntas, reactivos o ítems que se presentan a los informantes para obtener los datos buscados.

– Plan de análisis

El último elemento común en los diseños empírico-analíticos es el plan para analizar los datos recogidos durante la investigación. Consiste éste en prever el tratamiento que se dará a los datos con miras a convertirlos en información útil para verificar las hipótesis y satisfacer los objetivos del proyecto. El plan de análisis incluye procedimientos estadísticos, así como descripciones y argumentaciones de carácter lógico-cualitativo. No es un plan riguroso y acabado, puesto que una vez recogidos los datos, y a partir de las primeras lecturas de los mismos, se revisa y complementa dicho plan.

2.1.4.3 Elementos comunes en la ejecución

En esta etapa de la investigación son elementos comunes a los diseños empírico-analíticos:

– La extracción de la muestra

En esta fase, el investigador escoge la muestra final con la que trabajará, teniendo en cuenta el diseño que de ella se hizo en la planeación de los procedimientos metodológicos. Hay que estar atento a controlar fuentes de invalidez externa o de poder de generalización de los resultados, cuidando la forma de tomar la muestra, el marco técnico del muestreo.

– La elaboración y refinamiento de los instrumentos

La observación y recolección de datos, en concordancia con lo diseñado en el plan metodológico, se constituye también en factor de riesgo para la validez interna de los resultados, por lo cual debe vigilarse la construcción de los instrumentos y asegurarse que sean válidos y confiables.

– El trabajo de campo

Extraída la muestra y refinados los instrumentos, se entra en la fase de observación, experimentación, medición, según el caso.

– El procesamiento de información

Recogidos los datos, se procede a determinar su pertinencia, a procesarlos y organizarlos de manera que se facilite su análisis.

- El análisis y discusión de resultados o hallazgos.

Esta fase vuelve sobre el marco teórico del estudio para comparar el producto con la explicación conceptual expuesta en aquel y en las hipótesis, validando así la teoría, modificándola o descartándola. El análisis es de varias clases: descriptivo de la situación del fenómeno estudiado y sus circunstancias; inferencial, sea estadístico o lógico, de la situación de la población a partir de los hallazgos en las muestras; y comparativo, de lo hallado, con el marco conceptual y con los resultados de otros estudios. El módulo III, en sus unidades dos y tres, presenta las técnicas estadísticas más utilizadas en la investigación social cuantitativa y provee ejemplos de aplicación.

– Conclusiones

El análisis y discusión de los resultados termina en las conclusiones que pueden ser contundentes sobre las hipótesis y objetivos previstos o conclusiones hipotéticas para nueva investigación.

– Ensamble del informe de investigación

El informe final sigue el derrotero de los pasos dados desde el marco teórico, pasando por el diseño metodológico, hasta el análisis de resultados, su interpretación y las conclusiones.

2.2 El paradigma cualitativo y las tradiciones cualitativas que más se han interesado en la educación

2.2.1 Alcance del presente análisis

En el módulo IV del Programa se ha ventilado la problemática de la investigación cualitativa y de algún modo su estrategia, si bien es cierto que una característica del paradigma cualitativo, que lo diferencia claramente del cuantitativo, es la libertad metodológica, la existencia de múltiples metodologías en vez de una rigurosa. El módulo IV, en su segunda unidad, hace una reseña de enfoques, campos disciplinares y herramientas metodológicas que, con nombres distintos, se refieren a la variedad de propuestas de investigación cualitativa.

En esta sección proponemos agrupar tal diversidad de nominaciones bajo el rótulo de tradiciones cualitativas de investigación social. Veremos en sus orígenes las aplicadas en educación y se plantearán para terminar, también aquellos pasos que configuran un derrotero común en su operacionalización.

Las raíces del paradigma cualitativo hermenéutico suelen remontarse a los aportes de Wilhem Dilthey (1833 -1911) y Max Weber (1864 - 1920), y su desarrollo debe mucho, a lo largo del siglo XX, entre otros a H.G. Gadamer. Dilthey se opuso en todo al método de estudio positivista de las ciencias sociales propuesto por Comte y abogó por la comprensión significativa de la historia y la cultura. El conocimiento de la historia se capta a través del aislamiento de las formas espirituales presentes en los fenómenos culturales. El espíritu de la época, es decir, las ideas, sentimientos y anhelos comunes, determina las actitudes de los hombres. El método de "comprender" consiste en ir de las formas externas a la realidad más profunda reconstruyendo imaginativamente la experiencia de los otros desde nuestra propia experiencia, a través de una inferencia analógica (Martindale, 1968).

Weber planteó la teoría de la acción social o de la comprensión social y el método de la interpretación del sentido de la acción social, bastante similar a la propuesta de Dilthey, pero a la vez insistió en el método comparativo de construir los tipos ideales. Es decir, fluctuó entre un enfoque subjetivo, el sentido de la acción social que los actores le dan a sus acciones, actitudes, valores, y un enfoque más objetivo consistente en construir tipos ideales y comparar con ellos realidades concretas para ir perfeccionando los modelos o formalizaciones de la realidad.

En el primer capítulo de su obra *Economía y Sociedad*, Weber plantea sus concepciones metodológicas relativas a la comprensión-interpretación de la acción social y a los tipos ideales. En la primera página de la obra Weber afirma de la sociología que es "una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por acción debe entenderse una conducta humana siempre que el sujeto o sujetos de la acción *anlacen* a ella un *sentido* subjetivo" (Weber, 1994, p. 5.). En la misma obra Weber plantea la construcción de tipos como regularidades de hecho en la acción social, es decir, "el desarrollo de una acción repetida por los mismos agentes o extendida a muchos, cuyo sentido *mentado* es típicamente homogéneo (Ibídem, página 23). A lo largo de la obra, el autor expone tipos de actos sociales, tipos de orden legítimo, tipos de distribución, tipos de dominación, tipos de comunidad y sociedad, etc. Todos ellos como ficciones que la investigación va validando, perfeccionando, haciendo abstracción de lo particular de cada caso para enfatizar en lo general, hasta llegar a aquellos tipos ideales que exhiban gran poder explicativo de la realidad.

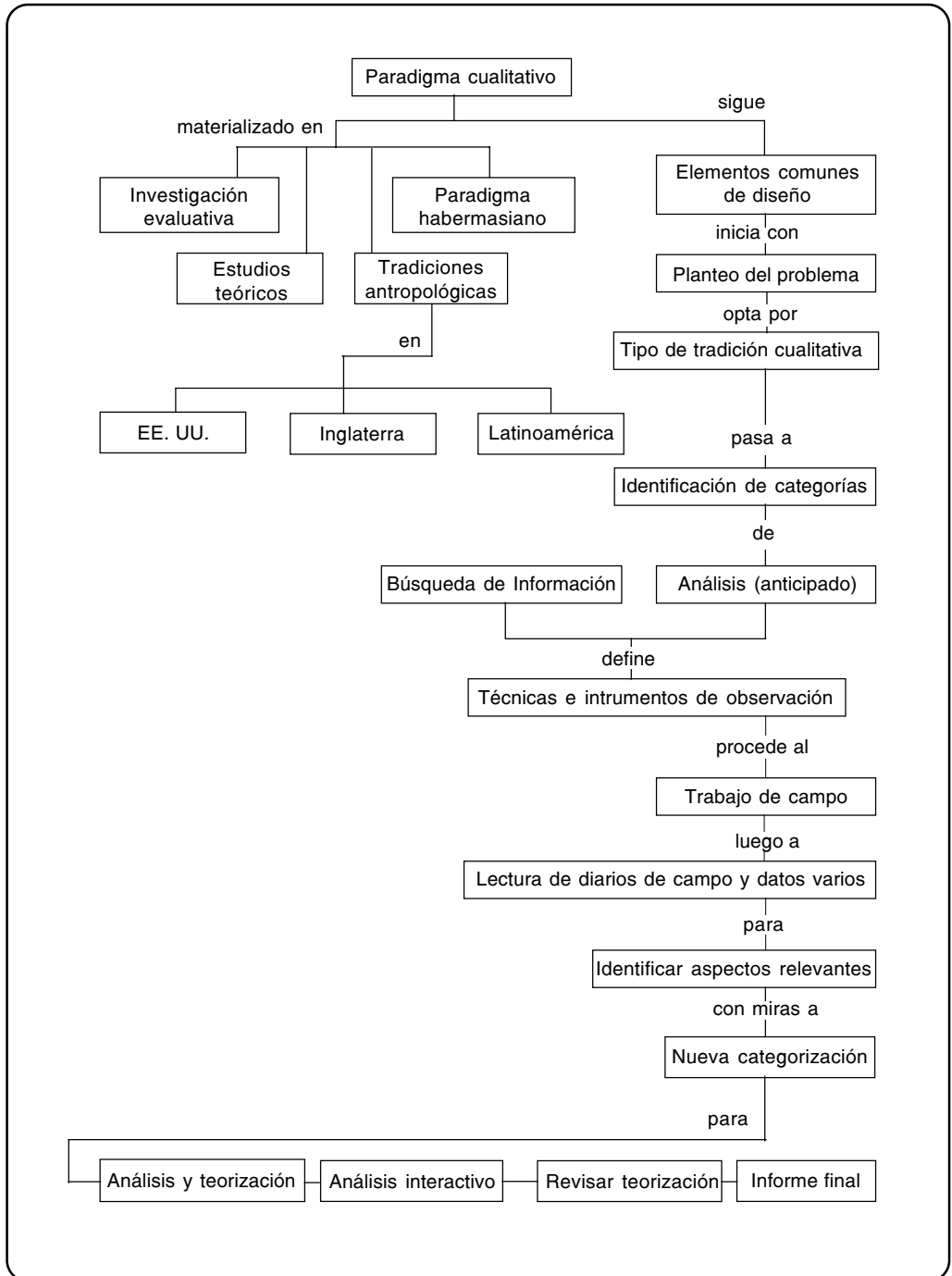
En esta sección nos interesa, particularmente, el aporte de Weber al paradigma cualitativo. En general, se acepta que su teoría de la acción social, y la interpretación del sentido de la acción, es un punto de partida que, unido a los aportes de su contemporáneo Dilthey, propulso la alternativa metodológica cualitativa.

Hans Georg Gadamer, por su parte, sostiene que la comprensión puede ser explicada sólo con referencia al ambiente social e histórico en que la comprensión ocurre. Los vínculos que el investigador tiene con su horizonte personal, su conocimiento y experiencia personal, son las raíces productivas de la comprensión; pero estos límites o restricciones pueden ser trascendidos mediante la exposición al discurso y subjetividad de otros (Gadamer, 1984). Gadamer enfocó su hermenéutica principalmente

a la interpretación lingüística de los fenómenos sociales. Para Gadamer, la comprensión recrea la intención inicial objetivada en el texto moviendo éste más allá de sus contextos psicológico e histórico y dándole una cierta idealidad de significado que se va construyendo en un diálogo entre el intérprete y el texto hasta lograr una fusión entre los horizontes del autor del texto y el intérprete (jcma@ai.mit.edu, 1998).

El paradigma de investigación cualitativo-interpretativa, si lo oponemos al positivista cuantitativo, comprendería desde la investigación documental, pasando por la teórico-histórica y el modelo habermasiano de la acción comunicativa, hasta las tradiciones emanadas de la etnografía, si bien estas tradiciones han recogido aportes de otras disciplinas como la sociología y la psicología, contribuciones que se verán más adelante. Dado que el paradigma habermasiano fue planteado en el módulo 2 y que la Investigación Evaluativa es objeto de otro módulo, nos centraremos aquí en las actuales tradiciones cualitativas de origen antropológico.

2.2.2 Mapa conceptual



2.2.3 Naturaleza de las tradiciones cualitativas y tipos

Paradigma, ¿método o tradiciones cualitativas? Es la primera precisión que debemos intentar sobre la estrategia cualitativa de investigación.

Muy acudido es el término paradigma para referirse a una estrategia que privilegia, siguiendo el constructo creado por Khun, una visión del mundo, una perspectiva de acción, pensamiento e investigación en el momento de analizar el mundo real. El paradigma va desarrollando caminos razonables de acción que, al ser cultivados o seguidos por sus afiliados, que a su vez los reelaboran y perfeccionan, se vuelven formas tradicionales legítimas de hacer conocimiento, guiadas, como lo subrayó Briones en el módulo I, por teorías básicas sobre la sociedad y sus fenómenos.

El paradigma cualitativo-interpretativo es fenomenológico, naturalista, subjetivo, lo que quiere decir que está orientado a la comprensión del proceso del fenómeno, lo estudia desde dentro y en su ambiente natural. Al hacer énfasis en la comprensión, su validez se basa en la riqueza de los datos y en el enfoque holístico o de totalidad, más que en diseños técnicos que permitan sustentar generalizaciones.

Jacob (1987), tras realizar un inventario de métodos llamados cualitativos, halló tal diversidad de concreciones que propuso hablar de tradiciones en el seno de las cuales pueden tener cabida materializaciones metodológicas particulares. Para constituir una tradición, Jacob se basó en tres dimensiones delineadas por Khun para identificar una tradición (1970), a saber: compartir ciertos supuestos sobre la naturaleza del hombre y la sociedad; compartir temáticas o problemas centrales de estudio, y hacer uso de una metodología y técnicas de investigación similares para abordar aquellos problemas.

Basado en este esquema, Jacob (1987) identificó cinco tradiciones cualitativas en Estados Unidos; Atkinson y colaboradores (1988) detectaron otras cinco tradiciones en Inglaterra y Australia; la teoría de la acción comunicativa puede considerarse como un nuevo paradigma, más cercano a la comprensión cualitativa, tal como fue expuesto en el módulo II de este curso por Hoyos y Vargas (1996); y nosotros podríamos agregar dos tradiciones que han tenido cierto protagonismo en América Latina y particularmente entre los maestros: la investigación-acción y la observación etnográfica.

Repasemos brevemente estas tradiciones y sus campos de aplicación en educación, antes de exponer la lógica de la investigación cualitativa, no sin antes dejar en claro que no son las únicas tradiciones cualitativas o que por fuera de ellas no sea posible llevar a cabo investigación no cuantitativa. Lo que caracteriza a la investigación cualitativa es, precisamente, su independencia de una metodología rígida.

2.2.3.1 Tradiciones norteamericanas

Jacob (1987) ha reseñado las siguientes cinco tradiciones, muy utilizadas en investigación en educación en los Estados Unidos:

– Psicología ecológica

Estudia la conducta humana natural en sus aspectos objetivos y subjetivos y en su relación con el ambiente. Su metodología ha construido técnicas de registros de especímenes, encuestas de ambientes de conducta, inventarios de ambientes, etc.

En educación, esta tradición se ha aplicado al estudio de la interacción de niños con padres y maestros; al comportamiento de estudiantes-problema en sesiones tutoriales; al estudio del tratamiento dado por compañeros a niños con defectos físicos; a los comportamientos en clase; al manejo del grupo por el docente y las conductas resultantes...

– Etnografía holística

Estudia componentes culturales en el ámbito de una cultura total y de la interrelación de sus partes. Sus aplicaciones en educación comprenden estudios sobre socialización formal e informal; el rol del rector en el colegio como socializador; la vida total en una escuela; las relaciones de la educación con otras instituciones de la comunidad; estudios de casos particulares de la evolución de la educación en contextos particulares...

– Etnografía de la comunicación o microetnografía

Esta tradición, denominada también sociolingüística, focaliza sus estudios en las pautas de interacción cara a cara en ambientes o contextos significativos y en los

productos culturales resultantes. En educación ha realizado estudios relativos a los tipos de interacción que tienen lugar cuando se toman lecciones en clase y a la interacción verbal general que se produce en la vida de la clase, no solo entre maestros y estudiantes, sino también entre pequeños grupos de estos últimos; uso del texto escolar; interacción de maestros con estudiantes de diferentes grupos culturales; casos de interacción en evaluaciones o exámenes; el discurso pedagógico del maestro; cambios de rendimiento debidos a modificación de pautas de interacción en clase...

– Antropología cognitiva

La cultura es vista por esta tradición como aquellas organizaciones cognoscitivas o representaciones de los fenómenos materiales. Los patrones culturales se reflejan en el lenguaje, especialmente en la semántica. En esta tradición, los tipos de análisis han adquirido rica variedad: análisis de escenas y su organización; análisis taxonómico de los términos de un dominio o campo cultural; análisis de contrastes; análisis temático... En educación se conocen estudios sobre la cultura sexual en la escuela; estudios sobre epistemologías de los maestros; tipos de juegos en los descansos escolares o recesos dentro de la jornada diaria; ideas sobre el proceso de la lectura; culturas de barras...

– Interaccionismo simbólico

Estudia los significados compartidos por los grupos en los ambientes simbólicos. En educación se han estudiado las formas como los alumnos resuelven los problemas de interacción con sus profesores y con las tareas que se les asignan; interacción de los maestros con directores, colegas, padres de familia para mejorar la autoridad; identificación profesional y los problemas del maestro como trabajador que enfrenta problemas y circunstancias especiales; la organización escolar y la génesis de subculturas estudiantiles...

2.2.3.2 Tradiciones inglesas y australianas

Atkinson et al. (1988) exponen varias tradiciones cualitativas aplicadas en Inglaterra y Australia al estudio de problemáticas educativas. Entre estas tradiciones exponemos las siguientes:

– Evaluación democrática

Se trata de evaluación curricular e institucional con enfoque etnográfico que visualiza al maestro como investigador de su propia práctica y descubridor de el mismo, no investigadores externos, de los resultados de su tarea profesional. Surge, como buena parte de la investigación cualitativa, hacia finales de la década de 1960 como reacción al enfoque tyleriano de evaluación cuantitativa referida a objetivos. Los temas abordados suelen ser la autoevaluación institucional y la evaluación de programas educativos innovadores. La calidad y resultados de esta tradición son muy controvertidos, no solo en Inglaterra, sino en muchos países por falta de preparación de los investigadores, es decir, los maestros, y por falta de rigor en la metodología y en los informes resultantes.

– Etnografía neomarxista

Esta tradición, anclada en la teoría y práctica dialécticas, ha promovido la investigación de temáticas como escuela y poder, educación y alienación, bases teóricas de la disciplina escolar, el examen, sus componentes y proyecciones y la escuela libertaria fundamentadora de una nueva sociedad.

– Investigación feminista

Esta tradición británica utiliza diferentes métodos cualitativos, pero deriva su inspiración del enfoque teórico del feminismo. Según esta tradición, los métodos cuantitativos objetivistas y libres de valores son patriarcales o machistas y por ello bastante fríos, lo que hace que las mujeres se resistan a ellos. En la investigación es definitivo permitir a los informantes que "hablen por sí mismos" y las mujeres, por ser más sensibles, establecen mejor empatía y socialización con las audiencias investigadas y son buenas para escuchar, lo cual las habilita especialmente para la investigación cualitativa. Estudios sobre género, centrados en muchachas adolescentes, por ejemplo, pueden ser mejor trabajados por mujeres investigadoras, declara esta tradición.

– Etnometodología

Los ambientes educativos han sido objeto de investigación etnometodológica. Los observadores británicos han echado mano del análisis conversacional o análisis del

discurso para modelar la clase como un sistema de intercambio de discursos. El análisis del discurso, sea de dos vías, o predominantemente asimétrico –una vía–, se ha utilizado para permitir al maestro ser investigador de su propia práctica a través de un enfoque cualitativo. La tradición latinoamericana de observación etnográfica en el interior de la escuela y de las aulas ha utilizado bastante este enfoque en años recientes, con temas como el poder, la agresividad, el castigo, los valores, los niños problema...

2.2.3.3 Tradiciones latinoamericanas

En Latinoamérica, la observación etnográfica y la investigación acción participativa son las tradiciones cualitativas que más acogida y penetración han tenido en el campo de la educación. Ambas han recibido influencia de los enfoques de desalienación, concientización, potenciación del sujeto y liberación, provenientes del marxismo y de los planteamientos freirianos (Freire, 1981).

– Investigación-acción: naturaleza, enfoques y validez

La IAP ha tenido su desarrollo en América Latina a partir de la década de 1960. Partió de la tesis de que en lo social "no puede haber realidad sin historia: los hechos deben complementarse con tendencias, aunque éstas sean categorías distintas de la lógica" (Fals Borda, 1979). Como su nombre lo indica, integra investigación y acción transformadora de la realidad, de las condiciones histórico-sociales cuyas causas y relaciones estructurales son conocidas por la gente de las comunidades, así sea a través del conocimiento común basado en la práctica.

La acción participativa de los sujetos de la investigación se considera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción política para cambiar estructuralmente la sociedad. En síntesis, puede decirse que la IAP es participativa, analítica de problemas a la luz de la teoría disponible, transformadora de la realidad, integradora, por ello, de teoría y práctica e interactiva en el análisis de los resultados, ya que estos se vuelven a conversar y discutir con los actores sociales antes de objetivarlos en informes de investigación. Pero esta interacción permanente con la comunidad, que es una fortaleza de la IAP, puede convertirse en riesgo cuando el aspecto investigativo, de planteamiento de problemas, de reflexión sobre alternativas

de solución y de validación de la práctica pierde peso frente al compromiso histórico y la dialéctica lleva el proceso a un activismo predominantemente político. Pero puede ocurrir también lo opuesto: que la práctica se quede en el ejercicio teórico de discusión, de retórica sin transformación real que eleve la calidad de vida, el desarrollo social y humano de las gentes involucradas.

Debe subrayarse, como lo anota Briones (carta de 1996 sobre este módulo), que "la pretensión de la investigación-acción de tener aplicación en la solución de problemas sólo tiene sustentación metodológica si busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, porque, entonces, sí se podría actuar sobre ellas." Esto lleva a pensar en que hay unas tradiciones cualitativas predominantemente hermenéuticas o interpretativas, mientras que otras, principalmente la investigación-acción y la etnografía neomarxista, que tienen pretensiones explicativas más allá de la interpretación.

La investigación acción, como indagación teórico-práctica, ha tenido desarrollos desde enfoques filosóficos diversos. El pragmatismo y el materialismo dialéctico, en efecto, valoran esta integración de teoría, investigación y práctica, aunque con objetivos diferentes y con procedimientos metodológicos también distintos. El positivismo, por su parte, considera que la IAP es solo ideología o política carente de rigor científico (Oquist, s.f.).

El término "investigación-acción" fue acuñado por Kurt Lewin en 1947 (Elliot, 1994) para referirse a un tipo de investigación emprendida por grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre lo que se investiga y el proceso de investigación. En tal sentido, la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza otra. "Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece." (Elliot, *ibídem*).

Mientras el pragmatismo acude a la investigación-acción (*Action Research*) para mejorar desempeños concretos, por ejemplo, métodos de enseñanza, relaciones con la comunidad, el ejercicio de la autoridad, los factores que en el contexto de la educación propician la cultura de la violencia, el enfoque dialéctico aboga por una acción

transformadora de condiciones histórico-sociales a través de la comprensión y superación de contradicciones por parte de los actores mismos de la situación, a través de la adopción de una opción no solo investigativa sino también política, en pro de cambios estructurales, no de simples mejoramientos. Esta última característica demanda que la investigación sea francamente participativa, superando la dominación del estamento investigado que se convierte así en investigador colectivo de sus propios problemas. La práctica investigativa se incorpora como elemento constitutivo de las tareas o prácticas sociales cotidianas y el sujeto de investigación sale de los escritorios, de la academia y se encarna en los actores de la situación como sujeto colectivo de indagación.

Múltiples aplicaciones se vienen haciendo de las posibilidades de la IAP en Colombia y América Latina desde la década de 1960 en el ámbito de los movimientos populares que la utilizan como actividad educativa y como factor de lucha en pro de cambios sociales. En la década de 1980, las universidades, y en ellas las dependencias encargadas de la formación de docentes, han echado mano de este tipo de investigación para renovar su práctica docente, acercarse al pueblo y trabajar con él de manera que se integren la práctica académica y la práctica política (Baratarlo y Theesz, 1983; Restrepo, 1984; Stevan, 1981). El advenimiento del neoliberalismo y el colapso del socialismo en el mundo han puesto en tela de juicio la efectividad de la IAP.

La investigación-acción-participación se utilizó más en proyectos de investigación sociológica y antropológica con pequeñas comunidades, veredas, barrios, con miras a producir toma de conciencia y cambios sociales. Aunque se han buscado aplicaciones a la educación, no se partió desde un comienzo de una fundamentación sobre su pertinencia. La influencia de Stenhouse en los estudios curriculares latinoamericanos trajo consigo paralelamente la fundamentación de la investigación-acción educativa y la concepción del profesor-investigador, ideas que han tenido eco en México y Colombia, principalmente.

Es el profesor británico John Elliot (1994), quien basado en propuestas de Stenhouse (1993) desde la década de 1960, fundamenta la conveniencia de aplicar la investigación-acción en educación y concretamente en su proyección práctica a la investigación en el aula y como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores. A este tipo

de investigación Elliot denomina propiamente educativa para diferenciarla de la investigación sobre educación.

La investigación educativa, investigación-acción o *action-research*, se diferencia de la investigación sobre educación en varios aspectos, a saber: su perspectiva es objetiva natural en vez de científica; sus conceptos son más bien sensibilizadores, no definidores; sus datos son cualitativos y se levantan a través de estudios de casos, no son cuantitativos ni se obtienen mediante experimentación; las técnicas de observación son la observación participante y la entrevista informal, más que observación no participante y sistemas de categorías preestablecidas.

Elliot, en su libro *La investigación-acción en educación* (1994), expone las limitaciones que surgen como barreras para que los docentes investiguen en la escuela y delinea propuestas para facilitar la investigación-acción en la misma. Expone también la necesidad de un profesor-investigador y cómo puede llevarse a cabo una formación permanente de los profesores centrada en la escuela y en la investigación. Según Elliot, y este planteamiento es compartido por casi todos hoy en día, una tendencia clara en la formación de docentes es procurar que estos puedan reflexionar más profundamente sobre la práctica de la educación en sus escuelas. Dicha tendencia se materializa en prácticas de "autoevaluación", "investigación-acción" y "adopción de decisiones".

La investigación-acción se relaciona con la comprensión de los problemas prácticos cotidianos de los profesores, interpretando lo que ocurre desde el punto de vista de todos los actores de la situación problema, con el lenguaje de estos mismos actores y a través de la visión participativa de todos ellos. La investigación en el aula, en la que también insiste Elliot, implica a profesores y alumnos como participantes activos en el proceso de investigación.

Elliot, pues, tiene el mérito de estudiar la investigación-acción como instrumento de formación dentro de la escuela, y, más aun, dentro del aula de clase. Según él, desde 1976 se estableció en el Reino Unido la Red de Investigación-acción en clase. Esta red se extendió a varios países de Europa y a Estados Unidos. Las ideas básicas son la de los profesores como investigadores y la de la relación de la acción educativa con el saber educativo, a partir del currículo por procesos ideado por Stenhouse (1975)

para la enseñanza de las humanidades. El **currículo por procesos** se basa en la discusión y la comprensión de procesos sociales, abiertas a posiciones divergentes, más que en objetivos que deben ser dominados por todos los estudiantes. El propósito educativo central es la "**comprensión**" y por ello se constituye en el eje del currículo de proceso.

Las situaciones cambiantes de la enseñanza de hoy, atravesada por innovaciones tecnológicas y curriculares, requieren el continuo desarrollo de "teorías-en-la-acción" mediante la investigación-acción. El oficio intuitivo de la educación no basta frente a este cambio que es tanto práctico o técnico como teórico; y es precisamente a través de la investigación-acción como pueden descubrirse nuevos conocimientos que reemplazan el saber intuitivo o práctico de los docentes. Hacer explícitas las teorías operacionales tácitas de los maestros prácticos puede ser una contribución importante de la investigación-acción (Elliot, 1994).

Como investigación cualitativa, la I-A tiene limitaciones con respecto al ámbito de generalización y no tiene pretensiones de validez universal. Sus hallazgos afectan el ámbito donde se aplica. Pero la investigación cualitativa tiene otra aproximación al criterio de validez. En el caso de la I-A, Pedro Demo (1985) identifica la validez con la participación. Para este autor, la investigación participativa "confiere realidad a las características típicas de la interrelación dialéctica: traduce la teoría en una opción concreta, no solo probándola en la realidad, sino, sobre todo, realizando explícitamente la opción política e ideológica que contiene. Es decir, que la validez reside en la integración real entre teoría y práctica.

Briones, en su curso de educación a distancia sobre "Preparación y Evaluación de Proyectos Educativos" (1995), presenta en el capítulo 2 del módulo II un ejemplo de proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación, elaborado a través del método de proyectos integrados, trabajado como investigación-acción y en forma colectiva y participativa (ver lectura complementaria al respecto) dentro de una institución educativa.

Según Demo (ibídem), el drama de las ciencias sociales clásicas es que se sienten vacías al no desempeñar un papel decisivo en la historia, al no influenciarla, mientras que la investigación participativa es histórica, no se ilusiona con discursos infinitos,

realiza lo posible, comenzando por develar el compromiso que la ciencia social suele tener con la opción de los que dominan. La I-A-P es histórica porque actúa mientras la historia se realiza.

Demo llama la atención sobre los riesgos de la investigación-acción-participación, comenzando por el de exagerar su carácter activo y descuidar el aspecto investigativo. La acción política puede cegar la acción indagadora y reflexiva.

Un segundo riesgo proviene de que, al no contar con el poder suficiente para lograr cambios significativos, la investigación llegue tan solo a la concientización política. Para evitar esta frustración es conveniente que los animadores llamen la atención sobre las fronteras de lo posible, de la aplicabilidad de los proyectos que se acometan, del tiempo adecuado para su completación.

Otro riesgo es el opuesto al activismo, esto es, el idealismo, consistente en no ir más allá del análisis de los problemas sin proceder a una acción transformadora de la realidad. Y, por último, existe también el riesgo de tomar como participación efectiva la colaboración de unos pocos o la realización colectiva de las ideas del investigador o animador principal o la consulta intermitente a los grupos de base. Ninguno de estos casos representa una participación efectiva y válida de los protagonistas de la situación como investigadores de la misma.

– Observación etnográfica

El auge de la investigación etnográfica a partir de la década de 1960 dio lugar a que múltiples estudios que tomaban distancia de la metodología clásica de investigación fuesen llamados etnográficos, creándose un estado de confusión sobre lo que es y lo que no es la etnografía y su aplicación en la educación (Rockwell, 1991). Haciendo claridad sobre este asunto, Elsy Rockwell, quien ha profundizado en la aplicación de la etnografía al estudio de la educación, sostiene que la tarea básica de la etnografía es "la de documentar lo no documentado", pero con metodología no tradicional.

Para lograr este propósito, la etnografía polemizó con la metodología convencional utilizada para estudiar los fenómenos sociales, principalmente la encuesta social y la experimentación psicológica, dado que ambas descartaban lo contextual, lo cultural,

el sentido de las acciones, y se dedicaban a ciertos temas y desde ciertas concepciones, dejando sin estudiar otras realidades. La etnografía se propuso observar la interacción social en situaciones naturales, llegar a fenómenos no documentados, encontrar significado al lenguaje de los sujetos, penetrar en situaciones particulares de la vida cotidiana, como los barrios, las esquinas, los manicomios, las cárceles, los juzgados, las clínicas, los mercados y, por supuesto, las escuelas, enfocando el estudio de los procesos sociales que en ellas se viven, como "la producción y reproducción, el intercambio y la negociación, la destrucción y la lucha y los procesos de socialización propios de la educación" (Rockwell, *ibídem*).

A diferencia del enfoque descriptivo tradicional de la observación etnográfica en los estudios antropológicos, ésta ha desarrollado en América Latina un enfoque crítico. Busca concientizar y potenciar al informante comunitario y ha sido utilizada por educadores en varias modalidades, desde estudios de historias de vida, pasando por la observación participante de eventos de aula y de la escuela en general, hasta su uso en el cambio de la práctica docente de maestros en formación y de capacitación de maestros en servicio.

Con respecto a las técnicas más utilizadas, además de la observación directa de ambientes naturales, se incluyen revisión y análisis de documentos, entrevistas de actores de los procesos estudiados, las historias de vida y los relatos de informantes. Las historias de vida recurren preferentemente a la hermenéutica de la conversación oral y a la observación continuada y sistemática de casos en el ambiente natural de los mismos.

Los relatos de informantes se utilizan también como medio de potenciar su comprensión de los fenómenos sociales estudiados, de dar la palabra a las preocupaciones de los actores sociales y de las formas como ellos constituyen los significados de sus acciones. Las narraciones de los actores se someten, para lograr este propósito, a análisis de contenido.

Este análisis plantea el problema metodológico del desarrollo categorial para adelantar el análisis cualitativo, esto es, los componentes o ideas que servirán para orientar el análisis. La validez de los estudios cualitativos tiene mucho que ver también con los

procedimientos de construcción de las categorías de análisis y el origen de dicha construcción.

El sentido de la acción social es adecuadamente interpretado cuando la interpretación corresponde al sentido que los actores dan a la acción. Para asegurar tal congruencia un primer paso es hacer partícipes de la construcción categorial a los sujetos de la acción; un segundo paso es hacerlos sujetos de investigación o investigadores de su propia acción; y un tercer paso es incluirlos en el análisis final que debe ser, en alguna medida, un análisis interactivo.

La potenciación de los sujetos sociales no es solo para que dejen oír sus voces, sino para habilitarlos para la acción transformadora de acuerdo con sus propios intereses, de acuerdo con su historicidad.

La observación etnográfica ha tenido una aplicación intensa en la descripción y crítica de los procesos educativos. Bástenos citar aquí algunos casos como ejemplificación de las temáticas abordadas. Verónica Edwards (1985) estudió *Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*; Ruth Mercado (1981) trabajó la *Descripción analítica de una asamblea en la escuela primaria*; Elsie Rockwell y Ruth Mercado, entre 1980 y 1985, publicaron *La escuela, lugar del trabajo docente, descripciones y debates*; Martha Lina Arias y otros (1992) produjeron *Timidez y agresividad en la escuela*; María A. Blandón y otros (1991) adelantaron un estudio cualitativo ("especulativo") en una escuela pública de Colombia que denominaron *¿Cumplen los castigos una función educativa?*; Miriam Reina y otros (1991), a partir de observación etnográfica en una escuela privada, investigaron problemas de disciplina en el aula con el nombre de *¿Alumnos problema o maestros problema?*; y son muchos los estudios etnográficos que en Colombia y América Latina se han llevado a cabo con esta tradición cualitativa.

En 1988 apareció la versión en español del libro de Judith Goetz y Margaret LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, importante referencia para trabajar el paradigma cualitativo por su focalización en la investigación educativa, por la variedad de enfoques, cubrimiento de los distintos momentos de la investigación y tratamiento objetivo de los riesgos que la investigación cualitativa enfrenta.

Para Goetz y LeCompte, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que ocurre cotidianamente en el ámbito escolar a base de aportar datos significativos, en la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Estos datos abarcan los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos, administradores, empleados...) en los escenarios escolares.

Cuando se observan los objetos de estudio trabajados por la etnografía educativa, se hace evidente que varias de las tradiciones cualitativas descritas antes por Jacob y otros autores caben bajo este nombre genérico de etnografía como investigación cualitativa.

2.2.3.4 Otros Tipos de investigación cualitativa de uso frecuente en educación

Fuera de las tradiciones cualitativas de procedencia antropológica mencionadas, otros tipos de investigación caben en los parámetros comentados de la investigación cualitativa. Son ellos el teórico documental o histórico; el habermasiano, ya comentado; el estudio de casos y la investigación evaluativa que es objeto de otro módulo. Y podríamos agregar la investigación fundamental o metodológica que busca nuevas y creativas formas de dialogar con la realidad. Como Bachelard afirmó: "Un método científico es un método que busca el riesgo... se arriesga en una adquisición... El pensamiento científico es un pensamiento comprometido. Constantemente pone en juego su propia constitución... Cualquiera que persevere en una investigación, se ve obligado, tarde o temprano, a cambiar de método" (Bachelard, 1973).

2.2.4 Elementos comunes en el diseño de la investigación cualitativa

Los elementos comunes del paradigma cualitativo son menos estructurados que los del paradigma cuantitativo, por lo que ya se dijo sobre la informalidad y flexibilidad de la investigación cualitativa y su resistencia a trabajar desde hipótesis conceptuales y desde diseños prefijados. Por ello no agruparemos los elementos comunes en torno a los grandes bloques de actividades de la investigación como se hizo para la investigación empírico-analítica. Lo haremos, más bien, a través de una secuencia

única, esforzándonos por ser fieles a las preocupaciones comunes a las diferentes tradiciones cualitativas.

– Planteo del problema

Toda investigación, siga el paradigma que siga, debe partir, si no de una claridad total, sí de cierta definición sobre el objeto de estudio, así éste vaya adquiriendo contornos diferentes al inicial, a medida que el proyecto avance. La investigación cualitativa plantea problemas a partir de realidades humanas, sociales y culturales.

– Tipo de tradición cualitativa por realizar

Es cierto que la investigación cualitativa goza de gran libertad frente al diseño y que éste se va armando a lo largo del desarrollo de la investigación; pero, una decisión frente al tipo de tradición por seguir confiere al proyecto teorías de apoyo sobre la naturaleza del hombre y la sociedad, temáticas centrales de estudios previos que pueden ser utilizados como referencia y técnicas desarrolladas por la tradición en cuestión. Por ello, este paso incluye una revisión de literatura o documentación sobre la realidad por estudiar.

– Identificación de categorías

Como la investigación cualitativa no utiliza variables, pero necesita referentes para recoger información y emprender luego su análisis, recurre a categorías. Ciertamente que estas categorías no son rígidas y pueden ser revisadas y complementadas a medida que el proyecto se desarrolla; pero carecer de ellas lleva a improvisación, a recoger más datos de los necesitados y a no saber qué hacer con ellos en el momento de emprender el análisis. Sin duda, en la investigación cualitativa, la definición de categorías conceptuales orientadoras de la observación y del análisis es problema de primer orden metodológico, sea que se haga previamente o a medida que la investigación avance. Ayudan en esta fase la revisión de la literatura y la observación exploratoria del fenómeno objeto de estudio.

Constas (1992) propone tres criterios y procedimientos para adelantar el proceso de categorización: origen de la definición o identificación, justificación o verificación, y la nominación de las categorías. El **primer criterio** proviene del origen de las categorías,

es decir, de definir quienes pueden lograr una adecuada identificación de éstas. El origen puede ubicarse en los participantes de la situación investigada que sugieren categorías de búsqueda y análisis de datos; puede radicarse en los objetos o componentes del programa mismo; puede ubicarse en los investigadores profesionales que escogen las categorías de acuerdo con su formación teórica o con sus objetivos de indagación; o puede provenir de aspectos destacados de la literatura relacionada o de investigaciones afines; o, en fin, de esfuerzos hermenéuticos o interpretativos del fenómeno en cuestión, a medida que éste es observado y estudiado.

El **segundo criterio** o fuente de construcción de categorías sugerido por Conastas es el de verificación, vale decir, las bases a partir de las cuales puede justificarse o validarse la creación de un grupo de categorías. Esta validación puede ser externa, cuando se recurre a un grupo de expertos externos al proyecto; racionales o basadas en la lógica o validez de fachada constatada por jurados expertos en la temática respectiva; referenciales, es decir, extraídas de teoría pertinente o de investigación relacionada; empíricas, que buscan verificar si las categorías son exhaustivas y mutuamente excluyentes; técnicas, que recurren a procedimientos de la investigación cuantitativa, por ejemplo la confiabilidad, que en el caso cualitativo está basada en la interpretación que varios observadores dan a las categorías; y participativa, dando a quienes participan en la situación investigada la oportunidad de revisar y modificar los resultados del estudio.

La **tercera fuente o criterio** de construcción categorial es la nominación o asignación de nombres a las categorías. Los nombres no se dan de manera espontánea y neutra. Son descriptores poderosos o débiles que portan mensajes teóricos de los investigadores o mensajes contextuales de los participantes. Es conveniente llegar a acuerdos hermenéuticos entre ambas fuentes a medida que la investigación avanza y que los diferentes puntos de vista son mejor comprendidos por unos y otros. Los expertos en el área, la literatura científica y pedagógica, investigaciones afines y la práctica de los docentes son fuentes de generación de categorías para el análisis.

– Definición de informantes o muestreo

En la investigación cualitativa, el muestreo se efectúa en forma no probabilística, es decir, una selección de eventos, informantes, situaciones con base en un criterio o de

modo razonado, no aleatorio. ¿Dónde puede encontrarse una mejor información y por qué?

– Técnicas e instrumentos de observación

Son precisamente las categorías de observación y análisis las que determinan las técnicas por utilizar y la elaboración de los respectivos instrumentos que permiten sondear la realidad del objeto de estudio. Las técnicas e instrumentos en la investigación cualitativa privilegian los diarios de campo, la observación, las historias de vida, los documentos, las entrevistas de actores...

– El trabajo de campo

Definidas las técnicas e instrumentos se pasa a observar el fenómeno en cuestión y a registrar su situación mediante la aplicación de los instrumentos mencionados, entre los cuales el diario de campo es de gran utilidad.

– Lectura de diarios de campo y otros datos

Recogidos los datos, se hace una primera lectura de los mismos para tomar conciencia de su contenido y detectar unas primeras regularidades. Luego, en forma más sistemática, utilizando las categorías previamente elaboradas, se hace una segunda lectura de los datos. De este proceso pueden surgir nuevas categorías o aspectos relevantes que no se habían pensado antes y que enriquecen el análisis. El resultado es una nueva y más completa categorización para este último.

– Análisis y teorización

Con las categorías identificadas se procede a una organización y secuenciación de las mismas y se emprende, ahora sí, el análisis pormenorizado de todo el material recogido. Se describe y se interpreta y, a medida que se va y viene dentro del análisis, se puede ir gestando una teoría sobre el fenómeno observado y su contexto.

– **Análisis interactivos**

Se acostumbra en la investigación cualitativa el análisis interactivo consistente en volver a leer los datos con los informantes para asegurar la validez de los hallazgos. ¿Son congruentes las interpretaciones del investigador con las que los actores de la acción dan al sentido de la misma?

– **Revisiones de teorización**

El análisis interactivo conduce a una revisión del análisis y teorización iniciales.

– **Informe final**

Como en toda investigación, la última actividad técnico-científica es ensamblar el informe final, dando cuenta de los aspectos teóricos, metodológicos, de ejecución, de análisis y de interpretación de los resultados.

2.3 Conveniencia de una pluralidad metodológica en la Investigación en Educación

Tanto la reseña histórica analizada en la unidad 1, como la riqueza de temas expuestos en las unidades 2 y 3, exigen que los estudios educativos se beneficien de diseños metodológicos variados, superando los enfoques descriptivos y teóricos. El propósito de esta unidad 4 fue señalar en forma breve, pero directa, la utilidad de adelantar estudios descriptivos, explicativos no experimentales, experimentales, históricos y cualitativos para enriquecer el conocimiento del fenómeno educativo en su estructura y funcionamiento, en su causalidad histórica y en sus relaciones con otros sectores sociales; para penetrar en el alma cultural del fenómeno educativo de microcomunidades y para propiciar el mejoramiento de los procesos educativos mediante intervenciones experimentales e innovaciones sistemáticas.

Resumen

La cuarta unidad se ha dedicado a discutir la aplicación de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación en educación. En una primera sección se ha dibujado una visión panorámica sobre la evolución del debate entre los dos enfoques, subrayando la síntesis a que se ha llegado en las últimas décadas y la propuesta de Habermas sobre formas de racionalidad o de adquisición y uso del conocimiento, lo que da origen a diversas ciencias y métodos de indagación. A continuación se presentan los dos paradigmas, cuantitativo y cualitativo, exponiendo brevemente los tipos de diseño inscritos en cada paradigma, más usados en educación, dedicando especial atención a las modalidades cualitativas de mayor uso en América Latina. Y finalmente se recuerdan los pasos comunes que estos diseños particulares recorren en la realización de proyectos de investigación.

Autoevaluación

1. En qué función cognoscitiva hacen hincapié los métodos cuantitativos y en cuál los cualitativos?
2. Señale características esenciales comunes a los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación en educación.
3. En qué consiste el aporte de Habermas para lograr una síntesis entre los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación?
4. En qué consiste el desarrollo categorial propio de la investigación cualitativa?
5. De acuerdo con la clasificación de las líneas de investigación etnográfica, hecha en la Unidad, y de los aportes de Goetz (1988) en su trabajo sobre etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, analice los aportes de la antropología, la psicología y la sociología a la investigación cualitativa.

Actividades de evaluación

1. Lleve a cabo un paralelo entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de investigación.
2. Reflexione sobre la utilidad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo y mencione al menos tres casos en los que sería conveniente acudir a uno u otro.
3. Elabore su posición frente a la investigación-acción-participativa.

Lecturas complementarias

Alvarado, S. V. 1993. *La construcción de categorías teóricas a partir de los datos empíricos, como base del acercamiento metodológico en la investigación cualitativa*.

Briones, G. *Preperación y evaluación de proyectos educativos*. Módulo 2. Santa Fe de Bogotá: SECAB, 1995, pp. 86-101.

Lopera, E. y otros. *Investigación cualitativa: Confrontación y perspectiva*. Medellín, Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, pp. 271-276

Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1994, pp. 250-260.

Goetz, J. P. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988. ¿Qué es la etnografía educativa e influencias de la antropología, la sicología educativa y la sociología educativa?, pp. 41-54.

Referencias

- Arias, G. M. L. y otros. *Timidez y agresividad en la escuela*. Cali: Fundación FES, 1992.
- Atkinson, P. Delamond, S. and Hammersley, M. "Qualitative Research Traditions: A British Response". *Review of Educational Research*. Vol. 58, No. 2, 1988.
- Bachelard, G. *Epistemología*. Barcelona: Anagrama, 1973.
- Barabtarlo, A. y Theesz, M. "La investigación participativa en la docencia". *Perfiles Educativos*. No. 1. México, 1983.
- Briones, G. *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Santa Fe de Bogotá: SECAB, 1995.
- Demo, P. *Investigación participativa, mito y realidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1985.
- Edwards, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México, 1985.
- Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. 2a. ed. Madrid: ediciones Morata, 1994.
- Ewert, G. "Habermas and Education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature". *Review of Educational Research*. Vol. 61(3), 1991.
- Fals B., O. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1978.
- FES. *Atlántida, adolescencia y escuela*. Cali: Fundación FES, 1995.
- Freire, P. *La pedagogía del oprimido*. 17a ed. México: Siglo XXI, 1981.
- Gadamer, H.G. *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Siqueme, 1984.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

Habermas, J. Teoría Analítica de la Ciencia y la Dialéctica. En Popper, K. *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo, 1978.

Hoyos, G. y Vargas, G. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Proyecto del módulo 2 del Programa de Especialización en Investigación y Educativa. Santa Fe de Bogotá: ASCUN, 1996.

Jacob, E. "Qualitative Research Traditions: a Review". *Review of Educational Research*. Vol. 57, No 1, 1987.

Jaramillo U, J. *De la sociología a la historia*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes, 1994.

Martíndale, L. *La teoría sociológica*. Madrid: Aguilar, 1968.

Mercado, R. *Descripción analítica de una asamblea en la escuela primaria*. México, 1981.

Oquist, P. *La epistemología de la investigación-acción*. Quito: Naciones Unidas, s.f.

Reina, M. Gutiérrez, M. y Moritz, O. P. *¿Alumnos problema o maestros problema?* Cali: Fundación para la Educación Superior, FES, 1991.

Restrepo, B. "Ideas sobre investigación cualitativa". En *Investigación cualitativa, Memorias del Congreso Latinoamericano de Investigación Cualitativa*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, 1992.

Rockwell, E. "Etnografía y teoría de la investigación educativa". En Mariño. *La investigación etnográfica aplicada a la educación*. Bogotá: Dimensión Educativa, 1991.

Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.

Vera, C. A. y Parra, F. "Contribución a un análisis de la capacitación y la práctica pedagógica". *Investigación educativa*, no. 1, 5-30, 1985.

Weber, M. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1944.

Referencias y bibliografía general

Agulla, J. C. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1968.

Álvarez, B. y Zastre, P. *Investigación científica sobre educación en Colombia*. Una bibliografía Básica, 1960-1980. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Interdisciplinarios. Programa de Investigación y Tecnología Educativa, 1982.

Almeyda, A. y Bayona, J. *Efectividad relativa del método para aprender a pensar en la toma de decisiones*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1986.

Amaya, G. y otros. "Hacia la comprensión de la escuela y sus vivencias. Proyectos de renovación pedagógica para la escuela primaria". En *Revista Colombiana de Educación*. No. 19, pp. 161-166, 1988.

Anderman, E. and Maehr, M. L. "Motivation and Schooling in the Middle Grades". *Review of Educational Research*. Vol 64, No. 2, pp. 287-309, 1994.

Arias, G. M. L. y otros. *Timidez y agresividad en la escuela*. Fundación Cali: FES, 1992.

Arnove, R. "Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1979". En *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, 1978.

Atkinson, P. Delamont, S. and Hammersley, M. "Qualitative Research Traditions: A British Response". *Review of Educational Research*. Vol. 58, No. 2, 1988.

Ausubel, D. "The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal material". *Journal of Educational Psychology*. pp. 51, 267-272, 1960.

Ausubel, D., Novak J. D. and Hanesian, H. *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1986.

Bachelard, G. *Epistemología*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1973.

Batista, E. y otros. Aspectos sociales, culturales y educativos de los estudiantes de educación a distancia. Medellín: Universidad de Antioquia, 1982.

Barabtarlo, A. y Theesz, M. "La investigación participativa en la docencia". *Perfiles Educativos*. No. 1, México, 1983.

Berry, R. A. "Tasas de retorno económico a la educación en Bogotá entre 1976 y 1989". En *Planeación y desarrollo*, Vol. XXXIV, edición especial. DNP. pp 135-146, 1993.

Benson, CH. S. *The Economics of Public Education*. University of California, Berkeley. Boston: Houghton Mifflin Co., 1968.

Best, F. "Los avatares de la palabra pedagogía". En *Perspectivas*, 66. París: UNESCO, Pp. 163-172, 1988.

Blandón, M. A., Patiño, M. I. y Yusti, L. N. *¿Cumplen los castigos una función educativa?* Cali: Fundación para la Educación Superior, FES, 1991.

Blaug, M. "Where are we now in the economics of education?" *Economics of Education Review*. 4(1), 17-22, 1985.

Blaug, M. *The Economics of Education and the Education of an Economist*. New York: New York University Press, 1987.

Briones, G. *Evaluación de programas sociales. Teoría y metodología de la investigación evaluativa*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile, 1985.

———. *La investigación en el aula y en la escuela*. Formación de Docentes en Investigación Educativa. Módulo 2. SECAB. Bogotá: Litografías Calidad Ltda, 1990.

———. *Preparación y evaluación de proyectos educativos*. Santa Fe de Bogotá: SECAB, 1995.

Bruner, J. *The Relevance of Education*. New York: The Norton Library, 1973.

———. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río, 1980.

———. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1988.

Cameron, J. and Pierce, D. "Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis". *Review of Educational Research*. Vol. 64, No. 3. pp. 363-424, 1994.

Campbell, D.T. y Stanley, J. *Experimental and Quasi-experimental Designs for Reasearch*. Chicago: Rand McNally, 1966.

Campbell, D. T. "Grados de libertad y el estudio de casos". En Cook, F. D y Reichardt, Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 80-104, 1986.

Carnoy, M. and Levin, H. *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Cal.: Stanford University Press, 1985.

Cataño, G. "Educación y sociedad en Colombia". *Lecturas de Sociología de la Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973.

———. Educación y diferenciación social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, No. 14, pp. 39-52. Santa Fe de Bogotá, 1984.

Centro De Investigaciones de la Universidad Nacional, CIUP. *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá: Dane, 1986.

CIUP. Criterios para un Programa Nacional de Investigación en Educación. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Propuesta de Colciencias. En Cuadernos del Seminario. *Polémicas*, pp. 81-91, Bogotá, 1986.

COLCIENCIAS. *Plan Estratégico de Desarrollo del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación. Documento de Trabajo*. Santa Fe de Bogotá, 1995.

Constas, M. A. "Qualitative Analysis as a Public Event: The Documentation of Category Development Procedures". *American Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 2, pp. 253-266, 1992.

Contraloría General de la República. "La financiación de la universidad oficial en Colombia: un problema recurrente". En Informe Financiero. Santa Fe de Bogotá, 1991.

Cook, T. D y Reichardt, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.

De Bono, E. *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza y Janes, 1991.

———. *La revolución positiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1994.

Demo, P. *Investigación participativa, mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

Díaz, M. "Sobre el discurso instruccional", *Revista Colombiana de Educación*. No. 17, 141-164. Santa Fe de Bogotá, 1986.

———. "Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein". En *Revista Colombiana de Educación*, No. 19, pp. 107-118, 1988.

Durkheim, E. *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones 62, 1975.

Edwards, V. *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México, 1985.

Elliot, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata. 2a. ed., 1994.

Ewert, G. "Habermas and Education: A comprehensive Overview of the influence of Habermas in Education Literature". *Review of Educational Research*. Vol. 61 (3), 1991.

Fals, B. O. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1978.

FES. *Atlántida, adolescencia y escuela*. Cali: Fundación FES, 1995.

Feurstein, R. Rand, Y. y Hoffman, M.B. *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press, 1979.

Flavell, J. H. "Metacognitive aspects of problem solving". En L. B. Resnick (De), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: LEA, 1976.

———. "Cognitive monitoring". En Dickson (De): *Children's oral communication skill*. New York: Academic Press, 1981, pp. 121-154.

Fletcher, J. D, Hawley, D. E. y Piele, P. K. "Costs, Effects, and Utility of Microcomputer-Assisted Instruction in the Classroom". *American Educational Research Journal*. Vol. 27, No. 4, 1990.

Flórez, R. *Pedagogía y verdad*. Medellín: ed. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia, 1989.

———. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

Freire, P. *La pedagogía del oprimido*. 17a de. México: Siglo XXI, 1981.

Gadamer, H.G. *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Siqueme, 1984.

Gagné, R. *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

———. *Essentials of Learning for Instruction*. Hinsdale, Il.: Dryden Press, 1974.

Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Bionic Books, 1983.

_____. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993.

Giroux, H. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica, CIUP, No. 17, 1986.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

Gras, A. *Textos fundamentales en sociología de la educación*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1976.

Habermas, J. "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica". En Popper, K. *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo, 1978.

Harbison, F. and Myers, CH. A. *Education, Manpower, and Economic Growth*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.

Hederich, Ch. y Camargo, A. *Diferencias cognitivas y subculturas en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá: Centro de Investigaciones Educativas, CIUP, 1993.

Hoyos, G. y Vargas, G. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales*. Proyecto del módulo 2 del Programa de Especialización en investigación Social y Educativa. Santa Fe de Bogotá, 1996.

Huidobro, G. y Ochoa, J. *Tendencia de la investigación en educación en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE, 1978.

ICFES. *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social y educativa*. Módulos I, II, III y IV. Santafé de Bogotá: Icfes, 1996.

Icolpe. *Fundamentos, orientaciones, áreas básicas y procedimientos para la investigación educativa*. Bogotá: Icolpe, 1970.

Instituto SER de Investigación. Seminario Nacional de Investigación Educativa. Bogotá: Instituto Ser, 1980.

Jacob, E. "Qualitative Research Traditions: A Rewiew". *Review of Educational Research*. Vol. 57, No. 1, 1987.

Jaramillo U., J. *De la sociología a la historia*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes, 1994.

jcma@ai.mit.edu.(1994). *La filosofía hermenéutica de Gadamer*. Sun May 22-14: 41: 40 EDT

Johnston, B. "The Transformation of Work and Educational Reform policy". *American Educational Research Journal*. Vol. 30. No 1, 1993.

Kuhn, T. *The structure of scientific revolutions* (2nd de.) Chicago: University Press, 1970.

Le Boterf, G. *La investigación participativa como proceso de educación crítica*. Panamá: Unesco, 1979.

Lee, O. and Anderson, Ch. W. "Task Engagement and Conceptual Change in Middle School Science Classrooms". *American Educational Research Journal*, Vol. 30, No. 3, pp. 565-610, 1993.

Levin, H. M. *Cost Effectiveness*. Beverly Hills: CA: Sage Publications, 1983.

Levin, H. M., Glas, G. V. y Meister, G. R. *Cost-effectiveness of four educational interventions* (Project Report No. 84-A11). Palo Alto: Stanford University, 1984.

Lucio, R. *La construcción del saber y del saber hacer*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional de Colombia, 1989.

McClelland, D. *Human Motivation*. Glenview, Il.: Scott, Foresman, 1985.

Mannheim, K. y Stewart, W. A. C. *An Introduction to the sociology of education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1962.

Martíndale, L. *La teoría sociológica*. Madrid: Aguilar, 1968.

Martínez, A. *Escuela, maestro y métodos en la sociedad colonial*. Bogotá: CIUP, 1983.

Martínez B., A. *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Tercer Milenio, 1994.

Martínez, B., A. y Narodowski, M. *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1996.

MEN. *La planeación educativa en Colombia, 1959-1986*. Bogotá: MEN, Oficina Sectorial de Planeación Educativa, 1986.

MEN. *Plan Decenal de Educación*. Santa Fe de Bogotá, 1996.

Mercado, R. *Descripción analítica de una asamblea en la escuela primaria*. México, 1981.

Mialaret, G. *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikis-tau, S.a., 1977.

Mockus, A. y otros. *Las fronteras de la escuela*. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

Molano, A. y Vera, C. A. *Evolución de la política educativa en el siglo XX. Primera parte 1900-1958*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1982.

Nickerson, R. S. Perkins, D. y Smith Edward. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Editorial Paidós, 1987.

Novak, J.D. y Gowin, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

Ochoa, H. y Lara, L. *La investigación educativa en Colombia*. Bogotá: Icolpe, 1970.

OEA. Plan multinacional de investigación, experimentación e innovación educativas. Washington, D.C. Unión Panamericana. Secretaría de la Organización de Estados Americanos, 1969.

OEA. *La educación en América Latina: un estudio comparativo de costos y eficiencia*. Washington: OEA.

Oquist, P. *La epistemología de la investigación-acción*. Quito: Naciones Unidas, s.f.

Parra, R. y Zubieta, L. *Las relaciones sociales en la práctica pedagógica de las escuelas normales*. Bogotá: CIUP, 1983.

Perkins, D. and Simmons, R. "Patterns of Misunderstanding: An Integrative Model for Science, Math, and Programming". *Review of Educational Research*. Vol. 58, No. 3, pp. 303-326, 1988.

Piaget, J. *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, Brace and World, 1950.

Pozo, J. I. y Carretero, M. "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas". ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y aprendizaje*, 38 (35-52), 1987.

Pozo, J. I. *Adquisición de estrategias de aprendizaje*. Madrid: Morata, 1989.

———. "Estrategias de Aprendizaje". En Coll, C. y otros. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: *Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

Pintrich, P. R. et al. "Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". *Review of Educational Research*. Vol. 63, No. 2, pp. 167-199, 1993.

Posada, C. E. "Crecimiento económico, "capital humano" y educación: la teoría y el caso colombiano posterior a 1945". En *Planeación y desarrollo*, Vol. XXXIV, Santa Fe de Bogotá. 1993, pp. 19-29.

Psacharopoulos, G. "Returns to education: an updated international comparison". En *Comparative Education*, pp. 321-341, 1978.

Raths, L. Y otros. *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clases*. México: UTEHA, 1967.

Reina, M., Gutiérrez M. y Moritz, O. P. *¿Alumnos problema o maestros problema?* Fundación para la Educación Superior. Cali: FES, 1991.

Restrepo, B. y otros. La educación a distancia en Antioquia. Evaluación de la efectividad interna y externa del programa de educación a distancia de la Universidad de Antioquia. Bogotá: Editora Guadalupe, Ltda., 1986.

Restrepo, B. "Ideas sobre evaluación cualitativa". En *Investigación cualitativa, Publicación de Memorias del Congreso Latinoamericano de investigación cualitativa*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia, 1992.

Restrepo, B. y otros. *La enseñanza de las ciencias en el Quindío, estrategias para su mejoramiento*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, 1996.

Rockwell, E. Etnografía y teoría de la investigación educativa. En Mariño, *La investigación enográfica aplicada a la educación*. Bogotá: Dimensión educativa, 1991.

Rockwell, E. y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, 1985.

Rodríguez, E. *Rentabilidad y crecimiento de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana, 1981.

Rogers, C. R. *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

Rojas, A. K. y Briones, G. *Evaluación de las escuelas normales de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1978.

Rosenberg, M. *The Logig of Survey Analysis*. New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1968.

Rosenthal, R. *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills CA: Sage, 1984.

Sarmiento, A. *Programa de investigaciones en finanzas educativas*. Bogotá: Mineducación, 1983.

Segura, D. *Exploración de la posibilidad de aplicación de una alternativa para la enseñanza de las ciencias en el nivel de básica primaria, inspirada en las actividades totalidades Abiertas*. Bogotá: COLCIENCIAS. 1992.

Shiefelbeim, E. y Gacía-Huidobro, J.E. *La investigación educacional en América Latina: Situación y Perspectivas*. Seminario 80. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1980.

Schiefelbeim, E. y Simons, J. *Los determinantes del rendimiento escolar: reseña de la investigación para los países en desarrollo*. Bogotá: CIID, 1981.

Shoenfeld, A. H. *Teaching Problem Solving Skills*. *American Mathematical Monthly*, 1980.

Shulman, L. (). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. En *Wittrock*. 1986.

Shultz, T. W. *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press, 1963.

Skinner, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.

———. "The experimental analysis of behavior". *American Scientist*, 45, 343-371, 1957.

———. "Reinforcement today". *American psychologist*, 13(3), 1958.

Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.

Tenjo, J. "Evolución de los retornos a la inversión en educación 1976-1989". En *Planeación y Desarrollo*, Vol. XXXIV, ed. especial, Santa Fe de Bogotá, pp.85-102, 1993.

Tezanos, A. *Estudio sobre la efectividad del maestro*. Bogotá: CIUP (mimeo), 1984.

Toro, J. B. y Lombana, A. *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960-1978). Algunas tendencias y características*. Bogotá: Fepec-Ceden, 1978.

Waller, W. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley and Sons, Inc, 1965.

Vera, C.A. y Parra, F. "Contribución a un análisis de la capacitación y la práctica pedagógica". *Investigación educativa*, No. 1, 5-30, 1985.

Van Dalen, D. *Understanding Educational Research*. New York: McGraw Hill Book Company, 1966.

Vasco, E. *El desarrollo del pensamiento en una población de estudiantes de secundaria*. Bogotá, 1981.

Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: ed. Crítica, 1979.

Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Paidós, 1986.

Zambrano, A. C. *La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje y cambio conceptual de las ciencias*. Bogotá: proyecto COLCIENCIAS, 1994.

Zapata, V. y otros. *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia, 1993.

Zuluaga de E, O. L. *Filosofía y pedagogía*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1976.

_____. *Didáctica y conocimiento. Avances de la investigación filosofía y pedagogía*, vol. II. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1977.

_____. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín: Centro de Investigaciones Educativas, Universidad de Antioquia, 1984.

_____. Nota para una reflexión epistemológica sobre la enseñanza. Tercer Seminario de Investigación en educación. Bogotá: CIUP, 1984.

_____. "El Trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica". Bogotá: *Educación y Cultura*, No. 3, Marzo, 1985.

Zuluaga, O. L. "El pasado presente de la pedagogía y la didáctica". En Zapata, V. y otros. *Objeto y método de la pedagogía*. Medellín: Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia, 1993. pp. 119-125, 1993.

Zubieta, L. y González, O. L. "El maestro y la calidad de la educación. Una experiencia de lectura". *Revista Colombiana de Educación*, No. 16. pp.15-126. Bogotá: CIUP, 1985.

1. Criterios para un programa nacional de investigaciones en educación. CIUP (1986) <i>Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: DANE</i>	153
2. Tasas de retorno económico a la educación en Bogotá entre 1976 y 1989. R. Albert Berry.	166
3. Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. Mario Díaz V	187
4. Métodos simplificadores y métodos humanísticos en la adquisición de la cultura. J. Jaramillo U.....	200
5. ¿Hacia una pedagogía de la producción de conocimiento? R. Parra S.....	207
6. El ingreso a la universidad con y sin prueba de admisión: una comparación de rendimiento académico. Rafael Salcedo C. y Hernán Rendón V ..	210
7. Trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica. Olga Lucía Zuluaga de Echeverry	225
8. Características y orígenes de la etnografía educativa. P. Goetz, J. y D. Lecompte, M	237

Lectura complementaria Nº 1

**Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos
Especiales "Francisco José de Caldas"
COLCIENCIAS**

**Subdirección de Fomento Científico División de Desarrollo Social
Criterios para un programa nacional de
investigaciones en educación**

*Tomado de: Criterios para un Programa Nacional de Investigación en Educación. CIUP.
(1986). Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: DANE.*

Una propuesta preliminar para elaborar una política institucional para la orientación y el fomento de la investigación y actividades complementarias en el campo de la educación.

Documento para discusión.

Presentación

Este material tiene varios puntos de partida. En primer lugar, el Programa Nacional de Investigación en Educación elaborado por Araceli de Tezanos. En segundo lugar, el Programa Nacional en Ciencia y Tecnología para la Educación resultado de las discusiones que sobre el primero sostuvo un grupo de investigadores coordinados desde COLCIENCIAS por María Emilia Arciniegas. Este grupo estuvo conformado por Antanas Mockus, Álvaro Pantoja, Felipe Rojas, Stella de Martínez, Germán Vargas, Patricia de Vallejo, Carlo Federici, María Cristina de Ferro, Alberto Martínez y Carmen Uribe.

El tercer punto de partida fue la revisión que del anterior documento hicieron Antanas Mockus y Diana Obregón y las reflexiones posteriores que en el interior de COLCIENCIAS se han hecho sobre este proceso. Como resultado de todo lo anterior presentamos estos criterios para la discusión de pedagogos, investigadores y planificadores de la educación.

Introducción

COLCIENCIAS, consciente de los problemas más relevantes de la educación en el país y convencida del papel que debe desempeñar la investigación educativa en la solución de los mismos, ha estado trabajando en la formulación de un Programa Nacional de Investigaciones en Educación. Varias consultas con investigadores, educadores y planificadores han dado como resultado un acuerdo mínimo sobre algunos criterios para la elaboración de dicho programa, criterios que presentamos a la comunidad científica con motivo del III Congreso de Investigaciones en Educación.

El objetivo de esta presentación es promover el debate sobre el tema con el fin de ampliar y profundizar dichos criterios que nos deben conducir a la formulación del Programa. Como ya se ha afirmado en otras ocasiones, se trata de continuar con un proceso ya iniciado de concertación entre las fuerzas sociales e instituciones comprometidas con la educación y la cultura en el país para acordar una serie de acciones investigativas y de fomento que contribuyan a la solución de los problemas centrales de la educación. La mediación fundamental para asegurar una incidencia directa o indirecta de la investigación educativa en el quehacer cotidiano en nuestras instituciones escolares es el educador. Promover las más diversas formas de vinculación entre el educador y la investigación es el medio prioritario para darle relevancia social a las actividades investigativas en educación y para asegurar su participación en los procesos de cambio educativo.

1. Bases conceptuales

1.1 Naturaleza de los procesos educativos

Los procesos educativos y su transformación deliberada o espontánea constituyen sin lugar a dudas un eje fundamental del desarrollo social, político, económico, científico y tecnológico de cualquier nación contemporánea. Dichos procesos culturales, parte de cuya complejidad se debe al papel que en ellos desempeñan usos, tradiciones y formas de decir y de hacer sedimentados a lo largo de muchos años, resultado más de un complejo proceso de decantación cultural que de opciones conscientes de las instancias que tienen en sus manos la dirección formal de esos procesos. Por su carácter cultural, la transformación educativa compromete el contexto institucional y social en que se produce. Por ello, dicha transformación que, implica cambios en la labor del docente,

requiere también procesos de cambio en las correspondientes instituciones educativas y en particular en las que tienen a su cargo la formación de docentes. Estas instituciones constituyen en muchos casos la unidad adecuada para implementar consistentemente la transformación simultánea de las dimensiones pedagógicas, organizativo-administrativa, y didáctica¹.

La dimensión pedagógica corresponde a los problemas de orientación y de sentido de la actividad educativa, privilegiando en ésta la formación de los individuos en su relación con los saberes y con la cultura de su época. La dimensión didáctica, que debe siempre considerarse en el marco de orientación y de sentido definido por determinadas opciones pedagógicas, corresponde a la explicitación y tematización de ciertos rasgos de las formas de enseñanza, atendiendo sobre todo al modo en que en ellas se articulan problemas y saberes específicos en procesos de conocimiento conscientemente orientados y mediados por la relación entre educador y alumno.

La dimensión organizativo-administrativa corresponde al modo en que se dispone la utilización de algunos recursos y se aseguran condiciones espaciales, temporales y materiales requeridas por el proceso mismo; puede ser interpretada como una transacción entre la intencionalidad pedagógica-didáctica, las necesidades y posibilidades de los individuos involucrados y las condiciones materiales y culturales externamente definidas².

Propuestas de corte autoritario, como la del diseño institucional que subdividen drásticamente el trabajo educativo, no sólo logran efectos limitados sino que pueden producir desorientación al poner en crisis prácticas y discursos culturalmente arraigados sin lograr sustituirlos. Incluso la utilización de los medios tecnológicos más sofisticados no permitiría prescindir del docente cualificado que, en todos los niveles, el país necesita. Otras opciones, como las que otorgan un énfasis excesivo a la eficiencia pueden tener dos efectos negativos:

¹ Al lado de las instituciones educativas cabe considerar por su pertinencia para el cambio educativo formas de agrupación y asociación que desarrollan de manera consciente y planeada actividades que pretenden incidir en procesos educativos formales (comisiones, grupos pedagógicos, etc.).

² Ver también A. de Tezanos. *Programa Nacional de Investigación en Educación*. Documento de trabajo. COLCIENCIAS, Bogotá, 1984, pp. 10-13.

1. Una sobrevaloración de los resultados más tangibles (evaluables mediante pruebas "objetivas") en desmedro del aprendizaje conceptualmente orientado y de la formación en aspectos difícilmente formalizables.
2. Un debilitamiento de los elementos éticos y normativos presentes en la actividad educativa con secuelas de anomia en los sujetos comprometidos en ella.

Existen estudios que muestran los efectos desmoralizantes de la racionalización de los procesos de trabajo en la industria, especialmente cuando en aras de la eficiencia y de la productividad menosprecian otras dimensiones del trabajo y limitan el papel de la iniciativa y de la experiencia del trabajador. Es previsible que el traslado a la educación de técnicas de control y de racionalización de los procesos de trabajo industrial produzcan efectos similares o aun más graves, dada la naturaleza específica de aquello sobre lo cual porta el "trabajo" educativo.

En el caso del quehacer educativo no parece que sea posible resolver problemas de sentido (que se traducen en fenómenos de desgano y desmotivación) mediante un adecuado manejo de estímulos o mediante una estrategia de "motivación externa". Aunque local y transitoriamente se pueda obtener, en algunos casos, éxitos notables, en el mediano y largo plazo la preeminencia de esas estrategias produce anomia y desgano.

Es necesario, entonces, privilegiar una opción de transformación del quehacer educativo y de las instituciones que lo enmarcan que sea obra fundamentalmente de los propios agentes y de las propias instituciones. Dicha transformación debe, a su vez, ser reconocida como un medio privilegiado para la cualificación de dichos agentes y dichas instituciones. Porque no basta con elegir una serie de finalidades y declararlas explícitamente (o incluso consagrarlas por ley). Ello no asegura la presencia efectiva de esas finalidades en la práctica educativa, ni garantiza su capacidad para incidir en la práctica cotidiana, orientándola y dotándola de sentido. Por ello, además de los debates generales sobre las finalidades de la educación en la opinión pública y en los centros de formación de docentes, conviene considerar la autotransformación de las instituciones educativas como una estrategia óptima para revitalizar la dimensión teleológica del quehacer educativo.

1.2 Problemas fundamentales del sector educativo

En forma esquemática, los problemas fundamentales que en este momento aquejan al sector educativo pueden clasificarse en dos clases:

- a) Los problemas "externos" que conciernen a las condiciones materiales de funcionamiento y desarrollo del sector (problemas básicamente de financiación y de administración) y cuya solución parece fundamentalmente depender de la voluntad política del Estado y del país y de la capacidad de presión de los sectores sociales más afectados. El estudio de estos problemas ha sido asumido por el Plan de Fomento para Áreas Rurales del MEN, por Planeación Nacional y otras instituciones gubernamentales.
- b) Los problemas "internos" que conciernen al proceso educativo mismo, y que afectan las dimensiones pedagógica, didáctica y organizativo-administrativa del quehacer educativo institucionalizado.

En particular, muchas instituciones educativas se caracterizan por la ausencia o debilidad de iniciativas en el orden interno y por su resistencia a los cambios originados en decisiones externas. Lo anterior no sólo se explica por una larga historia de pasividad institucional, sino también por una serie de deficiencias en la formación de docentes y directivos, y una falta de conciencia pública que posibilite un compromiso mayor y más definido de alumnos y familiares. Cabe destacar aquí algunas deficiencias en la formación de educadores y directivas:

- Deja de lado el papel central que desempeña en la constitución de la identidad del docente el compromiso consciente con el saber y la cultura de su época.
- Separa excesivamente las tres dimensiones (pedagógica, didáctica y organizativo-administrativa) de las instituciones educativas o en parte por esa separación, no prepara suficientemente al docente para procesos colectivos e institucionales de reconocimiento, reflexión y cambio.
- Concentra la formación "profesional" en métodos y técnicas, en general absurdamente separados de los contenidos disciplinarios. Se desconoce así el carácter cultural de la práctica educativa (que sólo superficialmente puede asimilarse a una actividad instrumental regida por reglas técnicas) y el lugar central que en esa práctica cumplen la voluntad de saber y la problemática del conocimiento.

Los problemas "internos" encuentran sus raíces en:

- a) La carencia de una tradición de pensamiento pedagógico en el país³, cuya construcción implica la elaboración, cualificada por la crítica y el debate, de un cuerpo de saberes sobre la enseñanza y sobre las relaciones entre ésta y su contorno cultural, consideradas en particular desde la historia y la filosofía. Ese cuerpo de saberes debe vertebrarse en torno a la intencionalidad pedagógica. Esto significa en particular que saberes de disciplinas como la antropología, la psicología o la sociología deben ser incorporados pero mediados por un proceso de reinterpretación que los subordine a la voluntad de enseñar.
- b) El carácter limitado de la experiencia nacional en materia de procesos de cambio educativo. La iniciativa de muchos de los procesos se ha originado fuera del país y sus orientaciones no han sido conscientemente elaboradas y fundamentadas con amplia y real participación de quienes son protagonistas directos de esos procesos de cambio⁴.

1.3 Papel de las investigaciones científicas y actividades complementarias en el campo de la educación en la transformación educativa

La investigación educativa no puede estar únicamente orientada hacia un mejoramiento de la eficiencia de los procesos educativos por las razones antes anotadas. Las investigaciones científicas y actividades complementarias en el campo de la educación deben contribuir al conocimiento y a la transformación autónoma de los procesos educativos. Este criterio es consistente con las orientaciones del Plan Nacional de Concertación en Ciencia y Tecnología 1983-1986 y en particular con su énfasis en la relevancia y el impacto sociales de la investigación, así como con la voluntad de forjar un mayor reconocimiento y aprecio, por parte de cada vez más amplios sectores sociales, hacia las actividades científicas y tecnológicas.

³ Esta debilidad se hace patente en la manera en que la formación de docentes e incluso ciertas políticas educativas del país se han dejado orientar, en los últimos años, por el auge pasajero de enfoques como el conductismo, la tecnología educativa, etc.

⁴ Las dos grandes carencias señaladas corresponden a un problema reconocido tanto en el Plan Nacional de Desarrollo: Cambio con Equidad (1983-1986) como en el Plan de Desarrollo del Sector Educación (1983-1986): la debilidad de una identidad cultural que permita la apropiación crítica y racional de elementos provenientes de otras culturas y civilizaciones.

La investigación educativa debe cuantificar los procesos educativos al tornarlos más conscientes y al hacerlos objeto de reflexión y de conocimiento por parte de sus protagonistas. El problema de la eficiencia queda entonces doblemente ubicado: es en el marco de sentido reconstruido en el interior de una determinada institución educativa donde la preocupación por la eficiencia puede encontrar su lugar (ya no como un fin en sí misma); y, por otra parte, es indudable que estudiantes y educadores se comprometen más con su actividad si ésta aparece dotada de sentido y si, además, son ellos quienes ejercen la posibilidad de transformar y reorientar esa actividad. Además, es probable que este mayor compromiso se traduzca en un incremento de "eficiencia" (entendiendo ésta en términos flexibles, es decir sin predeterminedar autoritariamente los resultados que entrarían a considerarse en forma exclusiva).

De otra parte, la investigación educativa y actividades complementarias deben contribuir a la configuración de un saber pedagógico en el país. (Desarrollo de teoría pedagógica, reconstrucción de procesos de enseñanza actuales y pasados e incorporación de saberes, teorías y elementos científicos y técnicos provenientes de otras disciplinas). En particular, interesa el grado en que la investigación y actividades complementarias apoyen a las facultades de educación y escuelas normales en el proceso de conformación de un cuerpo de saberes que les dé una identidad propia.

2. Principales características de la investigación educativa en Colombia (Diagnóstico)

Por el número de investigadores, por el monto de los recursos asignados y utilizados, por la inestabilidad del interés de los investigadores en adelantar trabajos en el campo, y a pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES, COLCIENCIAS⁵, algunas universidades y centros de investigación públicos y privados, la característica que cabe destacar en primer lugar es la debilidad de la investigación y actividades científicas complementarias (formación, difusión, información, apoyo) que se adelantan en el campo educativo⁶.

⁵ Ver Anexo No. 1 sobre los proyectos financiados por COLCIENCIAS en el subsector de educación durante el período 1969-1984.

⁶ Para este aspecto y los siguientes pueden consultarse, entre otros: Bernardo Restrepo. *La investigación en educación en Colombia. Participación de las Facultades de Educación* (documento presentado al ICFES) Medellín: mayo de 1983. A. de Tezanos: *Programa Nacional de Investigación en Educación*. Documento borrador pp. 14-48, COLCIENCIAS, Bogotá: 1984.

Para la definición de las actividades científicas complementarias ver *Segundo Censo Nacional de Actividades Científicas, v Tecnológicas*, pp. 18-41 COLCIENCIAS, Bogotá, 1982.

Una segunda característica, probablemente ligada a la primera, es la dispersión temática de los esfuerzos que se realizan. Corresponde a una falta de derroteros y de prioridades que sean reconocidos como legítimos por la comunidad de investigadores e innovadores en el campo de la educación. En efecto, no es suficiente, e incluso puede ser perjudicial, el que esos derroteros y esas prioridades se fijen externamente; más bien debe ser un proceso amplio de debate y de concertación en que permita decantar problemáticas prioritarias.

Los esfuerzos hasta ahora realizados para promover el intercambio de información y el debate teórico no han sido suficientemente decididos y no han permitido detectar cuestiones prioritarias, ni aglutinar diversos esfuerzos en corrientes identificadas cada una por un enfoque compartido en su interior (lo cual daría un carácter más acumulativo a los trabajos realizados). La pluralidad de enfoques es conveniente, e incluso necesaria, pero no se puede identificar con la atomización actual en la cual cada pequeña investigación representa con frecuencia un enfoque aparte.

La tercera característica es el descentramiento con respecto a los problemas fundamentales de la pedagogía y de la didáctica y de su relación con la dimensión organizativo-administrativa. Más que investigaciones educativas orientadas por la voluntad de constituir un saber pedagógico y de apoyar la transformación consciente de los procesos educativos se han venido haciendo investigaciones sobre educación desde perspectivas ajenas a la intencionalidad pedagógica.

La cuarta característica que merece ser destacada y que es la más relevante desde el punto de vista adoptado es la desarticulación entre la investigación y los destinatarios sociales de la misma, que se traduce en la poca incidencia y utilización de los resultados de la investigación y en la casi inexistente participación de los destinatarios de ella en los propios procesos investigativos. Esta desarticulación se ve agravada por un inadecuado conocimiento de los inventarios de investigaciones en el campo, así como por las deficiencias de las redes de información existentes y por la debilidad y falta de cualificación de la demanda social por dicha información.

3. Hacia un programa nacional

3.1 Los destinatarios sociales de la investigación educativa

Las investigaciones y las actividades complementarias en el campo de la educación pueden tener los siguientes destinatarios sociales:

1. La comunidad de los educadores

(Tomada en conjunto o dividida según niveles y especialidades). Ésta es o debería ser el destinatario último legítimo de todos los esfuerzos en materia de investigación educativa (y actividades complementarias). La incidencia de esos esfuerzos en el quehacer cotidiano de los educadores debería darse primordialmente a través de la contribución de aquellos al conocimiento y a la transformación conscientemente orientada de ese quehacer.

2. Los centros de formación de educadores

Este es (o debe ser) el lugar más adecuado para que el futuro educador, como parte fundamental de su formación, se familiarice con resultados y procesos de investigación, y a través de esta experiencia forme hábitos de lectura, de reflexión crítica y de rigor intelectual. Los centros de formación de docentes son un medio privilegiado para que los esfuerzos de investigación educativa sean conocidos con cierta fidelidad por sus destinatarios últimos (los educadores). Estos centros deben ser el lugar institucional de un saber pedagógico que les confiera sentido y que asegure su identidad académica y profesional.

3. La comunidad académica de pedagogos

A pesar de los esfuerzos dispersos no se ha constituido en el país una tal comunidad.

Debería estar conformada por los sectores más cualificados y rigurosos de los profesores de los centros de formación de docentes y de los investigadores y estudiosos de la problemática educativa cuyos esfuerzos intelectuales tienen como eje una intencionalidad pedagógica (es decir, buscan una forma particular de articular la voluntad de enseñar con la voluntad de conocer).

4. Los miembros de una determinada institución educativa y de su entorno comunitario o social más inmediato

Investigaciones o actividades de formación, de documentación y de difusión, referidas a una institución educativa particular, pueden tener como destinatarios a los miembros de esa institución y su entorno. Su sentido puede ser el de favorecer procesos de reconocimiento de la propia identidad y conferirle una mayor racionalidad a procesos de transformación gestados en el interior de la misma institución.

5. La opinión pública

En los últimos años, la educación y especialmente su dimensión pedagógica, es decir su orientación y su sentido en términos de opciones referidas a la relación con los saberes y con la cultura de la época, han dejado de ser objeto de debate nacional. Esto ha permitido un empobrecimiento del sentido socialmente otorgado a la educación, un desentendimiento progresivo de las fuerzas políticas con respecto a los derroteros y a la calidad de la misma y una lamentable reducción en el contenido y en la fundamentación de las políticas educativas.

6. El grupo de planificadores y funcionarios que tienen en sus manos un conjunto de decisiones a nivel macro sobre diversos aspectos del sistema educativo

Se trata de los destinatarios de la llamada "Investigación para la toma de decisiones". En parte por la ausencia -o pobreza- del debate público, las investigaciones tienen poca probabilidad de incidir en las decisiones a alto nivel. Agrava esto la inestabilidad de los altos funcionarios y su falta de contacto con la investigación.

7. La comunidad académica interdisciplinaria, formada por investigadores y estudiosos de la problemática educativa

Esta comunidad, bastante activa en los últimos años, es muy heterogénea y en ella se manifiestan muy diversos intereses. A ella pertenecen especialistas en diversas áreas del saber que han venido trabajando sobre los problemas de su enseñanza (estudios en didáctica de las ciencias naturales y de las matemáticas por ejemplo).

8. Diversas comunidades disciplinarias

Las investigaciones sobre la educación o sobre los sujetos de la misma desde perspectivas disciplinarias que no privilegian la intencionalidad pedagógica tienen como destinatario legítimo la correspondiente comunidad académica, las correspondientes instituciones, etc., pueden ser estudiados desde una perspectiva disciplinaria particular (la sociología, la economía, o la psicología, por ejemplo) con categorías y criterios de validez provenientes de esa perspectiva; tales estudios están destinados a ser leídos y juzgados al menos en primera instancia por la correspondiente comunidad disciplinaria (sociólogos, economistas, psicólogos, etc.).

9. La industria de medios y materiales educativos

Por diversas razones, ésta se ha desarrollado, en general, al margen de los procesos investigativos en educación y pedagogía en el país.

Aunque no se ha acopiado información sobre el uso efectivo de resultados de la investigación por parte de cada uno de estos destinatarios, se puede arriesgar la siguiente hipótesis, con respecto a la situación actual: una relativa difusión se alcanza en este momento con respecto a la comunidad interdisciplinaria de investigadores y a las comunidades disciplinarias específicas; recientemente comienza, aunque débilmente, a expresarse una demanda por parte de los educadores y de las facultades de educación que, sin embargo, sólo es satisfecha en forma muy precaria; la toma de decisiones a alto nivel, que se ha señalado, no se apoya en general en investigaciones; la opinión pública no ha dado cabida a debates alimentados por los resultados de las mismas, en parte porque no se realizan o no se apoyan suficientemente los esfuerzos necesarios de divulgación.

3.2 Criterios para el programa

3.2.1 Criterio de concertación

Un programa nacional para el avance de las investigaciones en educación sólo puede ser el resultado de un proceso de consulta y concertación entre la comunidad de investigadores, los educadores y el Estado. De esta manera será posible acordar una perspectiva consistente para orientar a mediano y largo plazo el desarrollo de la investigación y actividades complementarias en el campo educativo en la medida en que están comprometidas las fuerzas sociales interesadas. Más que acciones aisladas conviene apoyar programas de investigación e innovación que converjan en torno a problemas prioritarios o a corrientes constituidos alrededor de presupuestos teóricos y metodológicos compartidos.

3.2.2 Criterio de transformación

El programa busca en sus propósitos, estrategias y prioridades, encauzar esfuerzos hacia la superación de las deficiencias más notorias de la investigación y actividades complementarias en el país en el campo de la educación (debilidad, atomización,

descentramiento, desarticulación y poca incidencia sobre la realidad educativa). El impacto social y cultural de las investigaciones en este campo, su capacidad para responder a problemas reconocidos como fundamentales, es uno de los factores que puede a mediano plazo determinar un mayor apoyo a dichas actividades y contribuir, hasta cierto punto, a legitimar su orientación. En particular, el programa considera prioritario tener en cuenta las demandas sociales en materia de investigación y actividades complementarias que en este momento se expresan en el sector educativo⁷.

3.2.3 Criterio de orientación

El programa debe reflejar en sus acciones un privilegio de la perspectiva pedagógica. Los estudios de orientación pedagógica que se adelanten en su marco deben, en la medida de lo posible, tener presente la interrelación entre las dimensiones pedagógica, didáctica y organizativo-administrativa del quehacer institucional educativo. Pueden poner su énfasis en la dimensión del sentido y de la orientación de los procesos de enseñanza y de conocimiento (estudios predominantemente pedagógicos), en los modos de articular saberes específicos en procesos de conocimiento mediados por la interacción comunitaria de educadores y alumnos (estudios predominantemente didácticos) o en las condiciones de materialización de proyectos pedagógicos y prácticas o propuestas didácticas, es decir en los aspectos organizativos examinados en función de sus nexos con las dimensiones pedagógica y didáctica (estudios organizativo-administrativo). Los estudios de contextualización (cultural, social, económica, política y filosófica) son relevantes en la medida en que claramente puedan ponerse al servicio de la intencionalidad pedagógica, o alimentar, de manera significativa el debate público sobre problemas del sector educativo y la toma de decisiones sobre los mismos.

3.2.4 Criterio de difusión y apropiación

Guardando cierto equilibrio cabe privilegiar aquellos esfuerzos que tengan como destinatarios primarios a los educadores y a los centros de formación de docentes. La

⁷ Estas demandas sociales vienen siendo manifestadas fundamentalmente por parte de facultades de educación que han iniciado procesos de reflexión y reorganización interna reconociendo en la investigación y en las actividades de apoyo a la misma una base imprescindible para su desarrollo. Surgen también de parte del gremio de los educadores y de sus organizaciones sindicales y académicas que reconocen cada vez más la necesidad de comprometerse con un movimiento pedagógico nacional que requiere apoyo académico para sus diversas iniciativas: seminarios, publicaciones, estudios e investigaciones. Y también provienen de parte de ciertas instituciones educativas que pretenden recuperar o construirse una identidad propia a través de procesos de transformación consciente. Estas demandas sociales sufren un proceso de cualificación al superar su carácter fragmentario y al ubicarse siempre en la problemática de la cultura y del conocimiento.

incidencia de la investigación en la realidad educativa puede estar mediada por el debate público y la toma de decisiones a nivel macro, pero debe buscarse también y fundamentalmente a través de su contribución a hacer más consciente las prácticas de los educadores.

3.2.5 Criterio de institucionalización

El programa debe interesar a todas las instituciones comprometidas con la educación, con el fin de garantizar la pertinencia y continuidad del mismo y su carácter nacional. Igualmente, es preciso asegurar los aspectos financieros del programa vinculando a las diferentes entidades financieras nacionales e internacionales. Se debe tender a la configuración de un sistema de investigaciones educativas conformado por entidades planificadoras, entidades ejecutoras y entidades financieras. Entre las entidades planificadoras estarían el Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Nacional de Planeación, COLCIENCIAS, ICFES e ICETEX. Las entidades ejecutoras serían las universidades, facultades de educación, normales, centros de investigación, escuelas, colegios, grupos informales de educadores, etc. Entre las entidades financieras estarían: COLCIENCIAS, ICFES, D.N.P., MEN, UNESCO, CIID, OEA, FES y Banco de la República.

Lectura complementaria N° 2

*R. Albert Berry**

Tasas de retorno económico a la educación en Bogotá entre 1976 y 1989

Tomado de: (1994). Planeación y Desarrollo, edición especial - DNP 35 años.

Santa Fe de Bogotá: DNP, pp. 135-149

Resumen

La tasa de retorno sobre inversiones en educación depende del nivel de beneficios y de los costos directos y de oportunidad, estos últimos se deben al hecho de que mientras una persona se halle en el proceso educativo no puede ganar ingresos. Efectuando un cálculo tradicional, basado en el modelo de capital humano, se concluye que en Colombia la inversión en educación es, en términos generales, rentable (v.g. con tasa de rendimiento superior al 10%), pese a que los beneficios, medidos por diferencias de ingresos entre personas con distintos niveles de educación, han ido disminuyendo. En el caso de las mujeres con secundaria y superior, un factor importante en el mantenimiento de las tasas de retorno ha sido el aumento en la tasa de empleo de estos grupos. Pese a ello, el rendimiento de la educación superior para mujeres parece ser inferior al 10%. En general, dadas las tendencias por el lado de la oferta en el mercado de trabajo, en el futuro será necesario volver más productiva la educación para evitar que la tasa de retorno se vuelva inaceptablemente baja.

* Profesor, Departamento de Economía, Universidad de Toronto.
Las conclusiones del artículo son propias del autor.

I. Introducción

El presente trabajo reporta estimaciones de los retornos económicos a los gastos en educación en Bogotá, entre 1976 y 1989. La metodología básica empleada asume que las diferencias salariales por nivel de educación aproximan, tanto los beneficios privados provenientes de un incremento en el nivel educacional del individuo como el beneficio (productividad) social. Como este supuesto no es precisamente válido, las estimaciones deben tomarse como puntos de referencia que deben ser ajustados según como uno considere que los supuestos se encuentren sesgados. Entre los supuestos, necesariamente algo arbitrarios, se hallan los referentes al costo de oportunidad para los estudiantes (ingresos y otros beneficios que los alumnos no obtienen por estar estudiando) y la forma como los ingresos para personas con determinado nivel de educación evolucionarán durante sus respectivas carreras.

Sobre estos y otros aspectos, se plantea una serie de supuestos cuyos detalles se presentan en el apéndice. Sin embargo, las estimaciones básicas asumen que si una persona no está en la escuela a la edad de 15 años o menos, no tiene costos de oportunidad, mientras que para las mayores de 15 dicho costo iguala el ingreso promedio de personas del mismo sexo¹ que se hallan empleadas y poseen su mismo nivel de educación.

Respecto a los beneficios, el supuesto básico es que la matriz de ingresos (que relaciona edad y educación con los ingresos promedios) permanece constante a través del tiempo². Como los únicos beneficios incorporados en el análisis se refieren a ingresos, los datos tienden a subestimar significativamente los beneficios totales, ya que no contemplan otro tipo de beneficios (no económicos) derivados de la educación. De esta forma, se puede pensar que la verdadera tasa de retorno a la educación es la suma de la tasa aquí calculada más los beneficios que no son captados en este análisis, y corregidos por cualquier otro error en los supuestos.

¹ El promedio es corregido por la tasa de desempleo de personas en la misma categoría de edad y educación.

² Esta matriz refleja los ingresos de quienes están laborando actualmente y la tasa de empleo, es decir, la participación de personas que trabajan dentro de una categoría dada (por edad/educación/sexo). La suposición de que la matriz permanecerá constante a través del tiempo corresponde al supuesto de que el crecimiento económico será modesto; si el crecimiento es algo más rápido que la composición de la fuerza laboral, cambiará marcadamente hacia niveles de educación más altos.

Nos concentraremos principalmente en las estimaciones de tasas de retornos para el último año, 1989; las tendencias en la tasa de retorno entre 1976 y 1989 y las razones para estas tendencias; y la manera como las tasas de retorno varían de acuerdo con los supuestos realizados, especialmente aquellos relacionados con el costo de oportunidad de los estudiantes y con la trayectoria futura de los ingresos.

II. Estimaciones básicas de la tasa económica de retorno en 1989

La manera como se calcula usualmente la tasa económica de retorno, derivada de un mayor nivel educativo, depende de tres determinantes primarios:

- ▮ las ventajas en términos de ingresos obtenidos por el empleado que posee un mayor nivel educativo, en comparación con los que obtendría si su nivel educativo fuera más bajo,
- ▮ el costo (sufragado por la familia o por el Estado) de adquirir un mayor nivel educativo y
- ▮ la tasa relativa de empleo de personas con nivel educativo superior respecto a la de las que solo alcanzarán el nivel inmediatamente anterior.

Por tanto, los cambios en la tasa de retorno en el tiempo son el resultado de cambios en uno o más de tales determinantes.

Según indica Jaime Tenjo en su artículo "Evolución de los retornos en la inversión en educación", incluido en esta revista, desde 1976 ha caído significativamente el beneficio promedio de un año adicional de educación. Dicho beneficio se mide como el incremento porcentual en los ingresos que se espera recibir en el mercado laboral. Este hecho, reflejado en los datos de ingresos presentados en el Cuadro 1, llevaría a pensar que la tasa de retorno de la inverosímil en educación también habría caído en este período, para algunos niveles si no para todos, y especialmente para los hombres. Más adelante se advierte cómo las tasas de retorno estimadas no muestran una evolución tan simple. Pero el cuadro 1 (ver también cuadro A.1) muestra claramente que las diferencias de ingresos entre personas con niveles de educación más altos y más bajos se redujeron notablemente entre 1976-1989, al mismo tiempo que también disminuyó la brecha de ingresos entre hombres y mujeres. Para los hombres, la relación de ingresos entre los que tienen universidad completa (cinco años) y aquellos sin ninguna educación se redujo

fuertemente de por lo menos 9,7 a 5,4 (Cuadro 1). Para las mujeres, la caída fue menos drástica: de 8,5 a 6,3. En ambos casos, disminuyó marcadamente la brecha entre las personas con secundaria completa y primaria completa. Por otro lado, la brecha entre aquellos con universidad y secundaria no se redujo en ningún grupo³.

La brecha que entre hombres y mujeres, como se ve en el cuadro A. 1, disminuyó pero continuó siendo significativa. Este hecho produciría, en general, tasas de retorno mayores para los gastos en educación de los hombres en comparación con los gastos en las mujeres.

El segundo factor que puede generar cambios en la tasa de retorno a la educación es el cambio en costos, incluyendo los costos directos (egresos) y el costo de oportunidad. Estos últimos están asociados con el hecho de que no se puede trabajar, o que se trabaja menos, cuando se está estudiando. Así, entre los niveles de primaria y educación secundaria parece no existir un cambio significativo en el costo directo relativo entre 1976 y 1989. Sin embargo, los costos relativos de la educación superior han descendido, al menos durante la década de 1980 (Departamento Nacional de Planeación, 1991, cuadro 26), lo cual ha contribuido a incrementar los retornos a la educación superior (ver cuadro 3).

Otro determinante tanto del nivel como de las tendencias es la tasa de retorno a la educación, es la relación entre empleo y nivel educativo. La tasa de empleo ha sido generalmente alta para los hombres, registrando un leve incremento entre 1976 y 1989 (cuadro 2). La proporción de mujeres empleadas pasó de 36,2% a 45,9%, observándose los mayores incrementos en los niveles educativos superiores, incluyendo secundaria y universidad. El aumento particularmente elevado de la tasa de empleo, para personas con secundaria completa, ayuda a mantener una tasa de retorno bastante alta para este grupo, pese al descenso en los ingresos relativos de las personas en ese nivel educacional.

En resumen, se espera que los retornos a los gastos en educación sean mayores para los hombres porque la brecha en ingresos asocia a cualquier par de niveles educativos, es mayor porque las tasas de empleo son más altas. Factores que contrarrestan lo anterior son la

3 En estas brechas las tendencias difieren, como se observa en los cuadros 1 y A.1., debido a los distintos supuestos que se aplican sobre las diferentes edades.

Cuadro 1**Ingresos mensuales promedio según nivel educativo y sexo****Bogotá: 1976 y 1989^a**

Nivel educativo				
	Ninguno	Primaria completa	Secundaria completa^b	Universidad completa^c
Hombres				
1989	33.301	39.792	77.707	180.220
1976	27.650	41.690	98.490	247.381
1989/1976	1,20	0,95	0,79	0,73
Mujeres				
1989	14.975	27.650	48.120	94.207
1976	12.466	22.663	60.685	98.263
1989/1976	1,20	1,22	0,80	0,96
Relación de ingresos entre hombres y mujeres				
1989	2,22	1,44	1,61	1,91
1976	2,22	1,84	1,62	2,52
Relación de ingresos según niveles educativos				
	Prim. comp. /ning.	Sec. comp./ Prim. comp.	Univer./ Sec. comp.	Univer./ ning.
1989				
Hombres	1,19	1,95	2,32	5,41
Mujeres	1,85	1,74	1,96	6,29
1976^d				
Hombres	1,51	2,56	2,51	9,68
Mujeres	1,82	2,90	1,62	8,53

a) Los ingresos se miden en pesos de 1989. Para las categorías educativas inferiores, se han convenido los ingresos de 1976 a precios de 1989, utilizando el índice de costo de vida que corresponde a las familias de ingresos bajos. Para niveles educativos más altos, se usó el índice para familias de ingresos medios. En el período, el índice para familias de bajos ingresos se elevó 15,8 veces, mientras que para las de ingresos medios se dio un incremento de 14,6. Para comparar ambos años, el promedio dentro de cada nivel educativo se calculó asumiendo la estructura de edad de los trabajadores en 1989.

b) Seis años.

e) Definido como cinco años. Diferentes programas en el nivel superior incluyen diferente número de años.

d) Las relaciones se basan en los datos a precios corrientes de 1976. Debido a que los ingresos de los diferentes niveles educativos se deflactaron usando índices de costo de vida diferentes entre 1976-89, estas relaciones no son las mismas que se calcularían utilizando las cifras anuales expresadas a precios de 1989. Por tanto, algunas cifras en la tercera parte del cuadro no se calculan directamente de las cifras de ingresos de la primera parte.

Fuente: Encuestas de Hogares del DANE, marzo de 1976 y marzo de 1989.

educación secundaria y universitaria, que tienen el efecto de elevar las tasas de empleo para las mujeres, de forma tal que los incrementos en los ingresos asociados con la obtención de dichos niveles educativos se deben a los mayores ingresos obtenidos por las personas que se hallan trabajando y a la mayor probabilidad de obtener un trabajo remunerado⁴.

Las estimaciones de los retornos a la educación universitaria y secundaria para los hombres, en 1989, se encuentran en el intervalo del 10 al 13% y no son significativamente diferentes a los calculados para 1976. Las estimaciones para educación primaria son mucho más altas. Pero hay que hacer menos énfasis en estas últimas ya que el grupo de personas sin ninguna educación (cuyos ingresos son comparados con los que tienen educación primaria completa) es pequeño, pero quizá bastante atípico para esta época. De todos modos, los cálculos para este grupo no tienen implicaciones en términos de política, dado que no existe mayor controversia sobre si todos los ciudadanos bebieran recibir educación primaria completa.

Las tasas de retorno para mujeres son menores. En el nivel secundario se mantienen satisfactorias alrededor del 10%⁵. Para la educación universitaria tan sólo alcanzan cerca del 7% en 1989, y menos para 1979. Estos datos se hallan claramente en un área ambigua donde los gastos en educación pueden no estar rindiendo suficiente (dependiendo, entre otras cosas, de la magnitud de los otros tipos de beneficios que estos gastos generen y de si los datos se encuentran subestimados)⁶.

⁴ En 1976, las mujeres con secundaria completa no tenían una tasa de empleo significativamente mayor que aquellas con primaria completa. Por tanto, sólo el nivel universitario tenía el efecto positivo aquí discutido.

⁵ La brecha entre la estimación basada en la función de ingresos y la estimación basada en los ingresos originales para las dos categorías educacionales en cuestión, es inusualmente amplia para los niveles secundario y universitario. El propósito de usar una ecuación de ingresos en estas estimaciones es emparejar la serie de ingresos que tienen una cantidad considerable de fluctuaciones estadísticas aleatorias en ellas. Más parece que en este caso la función de ingresos no ha aproximado algunos elementos de la distribución original de ingresos también como se desearía. Donde difieren las tasas de retorno, según los dos enfoques, tenderíamos a asumir que el verdadero resultado queda entre los dos valores. En este caso, se pensaría que se encuentra más cercano a la estimación basada en la información original.

⁶ Nuestra estimación impide estimaciones de gastos directos promedio en educación para hombres y mujeres por separado. Si, como parece posible, el costo directo promedio es algo mayor para el primer grupo, se sobreestimarían los retornos para los hombres y se subestimaría los correspondientes para las mujeres.

Cuadro A.1

Ingresos mensuales promedios por nivel educativo y sexo, para una persona que trabaja toda su vida laboral y recibe en cada edad los ingresos promedios correspondientes a ese grupo^a Bogotá: 1976 y 1989

Nivel educativo				
	Ninguno	Primaria completa	Secund. completa	Univer. completa
Hombres				
1989	38.104	49.533	88.057	206.357
1976	34.333	53.100	111.993	260.100
	(2173)	(3361)	(7670)	(17.877)
1989 / 1976	1,11	0,93	0,79	0,79
Mujeres				
1989	20.456	30.693	72.218	136.604
1976	15.192	28,81-q	71.611	148.766
	(961)	(1824)	(4905)	(10.189)
1989 / 1976	1,35	1,07	1,01	0,92
Relación de ingresos entre hombres y mujeres				
1989	1,86	1,61	1,22	1,51
1976	2,26	1,84	1,56	1,75
Relación de empleo según nivel educativo				
	Prim. comp./ Ninguno	Sec. Comp./ Prim. comp.	Univer./ Sec. comp.	Univer./ Ninguno
1989				
Hombres	1,30	1,78	2,34	5,42
Mujeres	1,50	2,35	1,89	6,68
1976				
Hombres	1,55	2,28	2,33	8,22
Mujeres	1,90	2,69	2,08	10,60

a) Las cifras absolutas presentadas en este cuadro, y las relaciones basadas en ellas, difieren de las del cuadro 1 únicamente en la ponderación de las categorías de edad dentro de un nivel educacional dado. En el cuadro 1, el ingreso promedio para cada nivel educativo es el observado actualmente, lo cual refleja la estructura de edad de los trabajadores en cada categoría, ya que el ingreso promedio tiende a variar con la edad. En este cuadro, cada año de la vida laboral de una persona con un nivel dado de educación se pondera con el mismo peso, haciendo la estimación igual (como lo sugiere el título del cuadro) al ingreso promedio de una persona que completa su vida laboral y quien a cada edad ganó el ingreso promedio que corresponde a personas de la misma edad y nivel educativo, y al año en el cual se recogieron los datos. No se aplicó ningún proceso de descuento.

Nota: Otros detalles metodológicos se explican en el cuadro 1.

Cuadro A.2

Costo por estudiante, primaria y secundaria, escuelas oficiales, 1967 - 1990
(pesos constantes de 1990)

Año	Primaria ^a			Secundaria ^b		
	Fedes.	Cont.	DNP	Fedes.	Cont.	DNP
1967		12,09			63,52	
1974		24,50			42,71	
1978		30,87			61,21	
1980		35,95				82,72
1981			41,44			87,30
1982		50,16	44,23		90,18	76,71
1983			41,20			82,60
1984		53,81	41,98		100,81	92,38
1985	44,91		42,70			94,68
1986	47,99		45,16	100,02		98,83
1987	48,12		47,03	96,53		97,31
1988	47,35		47,43	92,78		96,83
1989	48,16		49,45	92,86		96,91
1990			47,02			92,96

NOTA: La información de Fedesarrollo no incluye inversión, la cual generalmente es inferior al 10% de los gastos totales (Alviar y Barrera, 1991) el deflactor es el índice de precios al consumidor (Contraloría General, 1985).

- a) Para las dos primeras fuentes, la información se refiere a primaria. Para **DNP**, se incluye también educación preescolar.
- b) Para Fedesarrollo, la información se refiere solamente a básica secundaria. Para **DNP**, incluye básica secundaria y media vocacional.

Cuadro 2

Tasas de empleo promedio según nivel educativo y sexo Bogotá: 1976 y 1989^a

Nivel educativo					
	Ninguno	Primaria completa	Secundaria completa ^b	Universidad completa ^c	Total
Hombres					
1989	69,4	85,5	81,8	89,7	84,3
1976	76,7	85,7	72,7	91,4	82,0
Mujeres					
1989	30,4	34,0	48,4	81,4	45,9
1976	38,5	35,1	33,9	68,7	36,2

NOTA: Para cada año, la tasa de empleo no está corregida para tomar en cuenta las diferencias en la estructura de edad en ambos años.

- a) La tasa de empleo es la relación entre el número de personas empleadas asalariadas y del total de la población. El numerador excluye a los trabajadores familiares no asalariados.
- b) Seis años.
- c) Definido como cinco años. Diferentes programas en el nivel superior incluyen diferente número de años.

Fuente: la anotada en el cuadro 1.

Sintetizando, la mayoría de los retornos presentados en el cuadro 3 son lo suficientemente altos para sugerir, al menos antes de incluir varios refinamientos deseables en los cálculos, que los gastos destinados a educación han sido una buena inversión. Como es razonable asumir que existen importantes beneficios al consumo directo de educación junto con los beneficios puramente económicos –usados en este análisis–, las tasas de retorno de 7-8% parecen bastante adecuadas en este sentido, pese a no ser sobresalientes. Los bajos retornos a la educación superior para mujeres frente a los hombres es el principal resultado cuestionable, debido a las menores tasas de empleo femenino frente a las de empleo masculino y, en algún grado, la discriminación sexual en el mercado laboral, que puede estar generando las diferencias.

Cuadro 3

Estimaciones de las tasas de retorno a los gastos en educación
Bogotá: 1976 y 1989

	Hombres			Mujeres		
	Primaria completa	Secund. completa	Univer. completa	Primaria completa	Secund. completa	Univer. completa
1989						
Est. 1	23,7	12,6	11,7	16,4	12,2	6,9
Est. 2	19,5	10,8	9,6	13,1	8,6	3,3
1976						
Est. 1	9,6	13,8	9,4	1,9	12,2	3,7
Est. 2	9,5	11,6	8,0	0,9	9,8	3,0

Nota: Para la estimación 1 los beneficios se calculan con base en el promedio actual (no ajustado) de ingresos para personas en cada uno de los niveles educativos comparados con aquellos del nivel inmediatamente anterior. Así, las cifras para primaria completa se basan en la comparación entre los ingresos de personas con primaria completa y quienes no poseen educación. Los datos para secundaria completa se basan en una comparación entre los ingresos de personas con ese nivel y aquellas con primaria completa. Para la estimación 2 los beneficios se calcularon con base en las diferencias entre las tasas estimadas y los ingresos actuales de las dos categorías educacionales comparadas. Los ingresos estimados vienen de la función de ingresos usados para "suavizar" los datos brutos. Para otros detalles del cálculo ver apéndice metodológico.

Fuentes: Los beneficios estimados se basan en las cifras del Cuadro 1. Los datos de costos se basan en las cifras del **DNP** presentadas en el Cuadro A.2. y otros de la misma fuente.

III. Tendencias en la tasa de retorno entre 1976 - 1989

Los cálculos de tasas de retorno para 1976 comparados con los realizados para 1989, indican que en general, los retornos a la educación secundaria para hombres y mujeres (con pequeñas reducciones en algunos casos) y para hombres con educación superior se mantienen constantes. En el caso de mujeres, las estimaciones basadas en la "información original", más confiable sobre ingresos, indican un incremento significativo de 3,7% a 6,9% en educación universitaria. Los principales factores que contribuyen a esta alza son el mantenimiento y, quizá, el incremento en la brecha de ingresos entre mujeres con educación superior y aquellas con educación secundaria, así como el

aumento en la tasa de empleo de las mujeres en el primer grupo (pese a que la pertinente a mujeres con educación secundaria también aumentó) y la disminución en los costos directos de la educación universitaria en comparación con la secundaria. En realidad, el costo de oportunidad de aquellos que asistieron a un centro de instrucción descendió para estos dos niveles de educación, debido a la caída absoluta del ingreso de las personas con educación secundaria y superior.

En definitiva, la tendencia constante en los retornos a los niveles más altos de educación es sorprendente a primera vista. Debido al rápido aumento en la oferta educativa a estos niveles, a la falta de dinamismo económico a lo largo de la mayor parte del período considerado, y a la caída en los ingresos reales de la mayoría de las categorías educacionales, se esperaría que hubiese caído el retorno. Pero dependiendo del nivel y el género, el efecto decreciente fue contrarrestado por los costos relativos decrecientes (entre la educación superior y la secundaria) y el incremento relativo de las tasas de empleo de los niveles altos de educación con relación a los bajos. El hecho de que no se manifiesten tendencias generales decrecientes hasta ahora, sugiere buenas posibilidades para el futuro en términos del patrón de retornos, siempre y cuando la economía pueda mantener algunos grados de crecimiento.

IV. Determinantes del curso futuro de los retornos a la educación en Bogotá y Colombia

La caída en la relación de ingresos entre grupos de mayor y menor nivel educativo, como la ocurrida en Colombia en las últimas dos décadas, es predecible cuando el nivel educativo se eleva tan rápido como ha sucedido en este país. Esto es incluso hasta deseable, ya que tal descenso contribuye a la reducción en la desigualdad de la distribución del ingreso. Estas diferencias son aun bastante altas en comparación con los estándares de países industrializados, por tanto, debe esperarse que desciendan aun más. La tendencia decreciente reducirá la tasa de retorno a la educación, a medida que pase el tiempo.

Existen otras tres categorías de factores determinantes que interactúan con las caídas en las relaciones de ingresos. Se han mencionado los cambios en las tasas de empleo y éstas probablemente aumentarán más para las mujeres y tendrán un efecto positivo en las tasas de retorno para dicho grupo.

El primer factor determinante es la ampliación de las brechas absolutas en ingresos entre los diferentes niveles educativos, que en países industrializados ha tendido a prevenir caídas drásticas en los retornos a la educación (inclusive a medida que las correspondientes relaciones de ingresos se reducen). Ello suele ocurrir en la medida en que todos los ingresos aumentan durante el proceso de crecimiento económico. Lo inusual acerca de la experiencia lograda en Bogotá, entre 1976 y 1989, es que en los grupos con mayor educación el ingreso en términos absolutos ha disminuido, en consecuencia, las diferencias en ingresos entre algunos pares de grupos también han decrecido. Éste es el resultado de la combinación de un crecimiento económico lento y de un avance rápido en los niveles de educación alcanzados por la población. Si la economía regresa a un curso sólido de crecimiento, no hay razón para esperar un descenso continuo en los ingresos absolutos de cualquier categoría educativa o en las brechas entre categorías. Los datos del cuadro 3 muestran la forma cómo un mayor crecimiento del ingreso mejora las tasas de retorno a la educación.

En el caso de las mujeres, se esperaría que una disminución mayor en el impacto negativo de las varias formas de discriminación en el mercado laboral fuera otra fuente de crecimiento en los ingresos. Pese a que las estimaciones de Jaime Tenjo que aparecen en esta revista, sugieren que en la actualidad la discriminación (en el sentido estricto de menor ingreso que el que se esperaría alcanzar sobre la base de la educación y la experiencia laboral que el individuo posee) no es muy grande en Bogotá, otras formas de discriminación posiblemente tendrían un impacto considerable, tanto en ingresos como en la forma de desincentivar su participación en el mercado de trabajo. En la medida que estos factores se puedan reducir, se espera un doble beneficio: la matriz de ingresos para las mujeres se incrementaría así como sus tasas de empleo.

Una última categoría de factores determinantes del beneficio económico, proveniente de los gastos en educación, se refiere a los costos directos y a la calidad de la educación, más precisamente a la relación entre calidad y costo directo. A medida que se desarrolla una economía los costos absolutos de educación se elevan, principalmente debido a que aumentan los costos de los docentes. Si tales aumentos exceden los incrementos en los ingresos que resultan de la educación impartida, la tasa de retorno se verá afectada negativamente. Una de las razones que explica los retornos tan altos a la educación primaria en naciones menos desarrolladas es el bajo costo de los maestros, comparados con el de aquellos a nivel universitario, por ejemplo. Más adelante en el proceso de

desarrollo, las diferencias en dichos costos se acortan. Los aumentos en costos no son en sí mismos la principal causa de preocupación en tanto que sean contrapesados por incremento en la calidad de la enseñanza. En la actualidad, una de las principales áreas para el diseño de políticas en Colombia es examinar cómo estas mejoras se pueden alcanzar en los distintos niveles de educación.

Los mencionados determinantes de los retornos interactúan unos con otros, de manera que si incluso algunos de ellos disminuyen los retornos a la educación, tal efecto puede ser contrarrestado por otros factores que apunten en la dirección contraria. Por tanto, puede afirmarse que si la economía colombiana no obtiene nuevamente un camino de crecimiento de 4% anual, los retornos a la educación tenderán a caer. Esto no ocurrirá sólo si es posible mejorar la eficiencia intensa del sistema educativo (es decir, mejorar la relación calidad/costo), o si el aumento en el nivel educativo de la población aminora su paso significativamente. Como esto último no sólo es improbable sino al mismo tiempo indeseable, las mejoras en la eficiencia son esenciales.

Posibilidades para tener en cuenta

- I Pese a que las expectativas naturales para Colombia son que en el mediano y más largo plazo las relaciones de ingresos entre los niveles de educación continúen cayendo, esta tendencia se puede ver interrumpida, al menos temporalmente, debido al regreso hacia un crecimiento económico más alto o a la nueva orientación exportadora de la economía. Aunque todavía no se comprende acertadamente el proceso causal, se ha comentado con amplitud que la desigualdad de ingresos aumentó significativamente en Chile durante los importantes cambios de política del período post-Allende, que incluyen liberalización de la economía, desmantelamiento de las instituciones de mercados laborales que se habían desarrollado y cambios en el sistema financiero. Varios modelos que vinculan la política comercial a la distribución del ingreso también predicen este resultado. Tal incremento en la desigualdad está, casi con seguridad, asociado con brechas salariales mayores entre los diferentes niveles de educación y, por tanto, a estimaciones mayores de retorno a la educación. Sin embargo, es discutible que los retornos más altos correspondan a una mayor contribución de la educación a la productividad.
- I Los estudios sobre retornos a la educación todavía no presentan una situación clara sobre si lo anterior es cierto. Como frecuentemente se plantea, el carácter cada vez

más técnico del mundo en el cual vivimos tiene un efecto de hacer que la educación se vuelva cada vez más importante y, por tanto, incrementa las ventajas de productividad que se derivan de esta educación. De ser cierto, los retornos quizá no disminuyan tan rápido o tan fácilmente como habría sucedido en el pasado en naciones industrializadas. Los países de ingresos medios como Colombia, que se embarcan en políticas de liberalización y que dependen cada vez más de exportaciones de bienes manufacturados y de servicios, tendrán que basarse principalmente en la ventaja comparativa de mano de obra calificada de varios tipos, a diferencia de países muy pobres que dependen de la abundancia de su mano de obra no calificada. Colombia tiene claramente una ventaja de costos a nivel de expertos en computadoras y ramas similares, mientras que Bangladesh tiene una ventaja al nivel de trabajadores no calificados en la industria de confecciones.

V. Algunas limitaciones del análisis

Es preciso advertir que el análisis aquí efectuado está circunscrito a Bogotá. Aunque es claro que muchos de los factores que existen tras estos resultados se mantienen para otras áreas urbanas y probablemente para todo el país, las implicaciones para Colombia en su conjunto de deben señalar con cuidado.

El análisis, por tanto, posee otras limitaciones:

- I No se ha tomado en cuenta que los efectos de la habilidad natural del individuo, como determinante de sus ingresos, pueden sobreestimar las tasas de retorno calculadas. Los resultados del análisis hecho por Jaime Tenjo sugieren que este efecto puede no ser muy grande.
- I No se logró señalar en qué medida las diferencias en ingresos, relacionadas al nivel de educación, son resultado del "credencialismo" en la estructura de pago, en lugar de efectos reales sobre productividad derivados de una mayor educación. Si este factor resultase importante, implicaría que las estimaciones, sin sobreestimar las tasas privadas de retorno a la educación, ofrecen una medida muy optimista de los beneficios sociales.
- I Existe la posibilidad de que la educación cree beneficios que no se muestran en los ingresos de los receptores de educación, por ejemplo cuando la educación contribuye a la capacidad empresarial y a la generación de trabajos e ingresos para otros. Si este factor es importante los datos subestimarán las verdaderas tasas de retorno.

VI. Conclusiones

La actual tasa de retorno a los gastos en educación secundaria y superior para hombres en Bogotá es razonablemente alta, así como la tasa para educación secundaria de mujeres. En el mejor de los casos, la educación universitaria para mujeres representa una retribución modesta y, quizá, aun menor. Sin tener en cuenta este último hecho, es importante considerar la posibilidad de elevar la eficiencia interna del proceso educativo en todos los niveles, incentivando altas tasas de participación y combatiendo la discriminación sexual en el mercado laboral.

Apéndice metodológico

Como siempre, muchos supuestos arbitrarios se deben hacer en cualquier estimación de la tasa de retorno a la inversión actual en educación. Ello porque el beneficio ocurrirá en el futuro y sólo entonces se conocerá (a diferencia de ser estimado) qué diferencias en ingresos se hallan relacionadas con los niveles de educación de los trabajadores asalariados.

La estimación básica o de referencia de la tasa de retorno está diseñada para ser conceptualmente la más simple, no necesariamente la más probable. En este caso, se hicieron los siguientes supuestos:

- I La diferencia de ingresos promedio entre los grupos de la misma categoría de edad y sexo, pero de diferente nivel de educación, es el resultado de las diferencias en los niveles de educación.
- I Dentro de la categoría educación edad-sexo, todos los individuos ganan el ingreso promedio para ese rango, cuando se encuentran empleados y tienen la misma propensión que el individuo promedio en dicha categoría, a estar en la fuerza laboral y a estar empleados.
- I Los individuos en la escuela o universidad ganarían el ingreso promedio de las personas empleadas en su categoría de educación-edad-sexo si no asistieran a la escuela o la universidad y estuvieran empleados. Así mismo, tendrían la misma tasa de desempleo que las personas dentro de esa categoría. El costo de oportunidad de los individuos de menos de 15 años es igual a cero.

- I Los niveles de ingreso para una categoría dada de educación/edad/sexo se mantendrán constantes a lo largo de la vida laboral de aquellos que actualmente reciben educación, y sus tasas de empleo (la probabilidad de ser empleados) son las mismas que se observan en la actualidad para cada categoría de educación/edad/ sexo en la fuerza laboral en el momento (año) al cual se refiere el cálculo (el cuadro A. 1 presenta estas tasas de empleo). Por tanto, los beneficios correspondientes a la educación recibida en la actualidad por un individuo se basan en el perfil de ingresos por edades de personas con su nivel educativo, comparados con el mismo perfil de personas con un nivel de educación menor. Ello refleja las diferencias de ingresos para los empleados y las diferencias en la probabilidad de estar empleado. Los beneficios también indican la esperanza de vida: son menores para las personas que no viven toda su vida laboral potencial. Por simplicidad y falta de información, no podemos distinguir la esperanza de vida para diferentes niveles de educación, pero hoy los beneficios correspondientes a cada individuo, siendo educado, se reducen, según la probabilidad de sobrevivencia de un grupo de edad a otro.
- I Para personas que no están empleadas en la fuerza laboral, no existen beneficios a la educación que han recibido.
- I Quienes se desempeñan como trabajadores familiares no asalariados no generan ingreso. Éste se atribuye a la(s) persona(s) con la(s) que trabajan.
- I No se han distinguido los beneficios para la adecuación pública y privada. Pese a que las personas que laboran en Bogotá no pertenecen al mismo grupo de quienes han sido educados allí, asumimos, como primera aproximación, que los costos educativos observados para las personas que estudian en la capital del país son los relevantes para determinar el retorno a la educación. Los datos básicos, utilizados aquí se refieren a los costos de la educación pública
- I Para el cálculo separado de retornos a la educación para hombres y mujeres, se asumió que los costos eran los mismos dentro de cada sistema de escuelas privadas y públicas para cada nivel de educación. Las diferencias en el costo promedio de cualquier nivel educativo reflejan la distinta distribución de los dos sexos entre las escuelas públicas y privadas.

Referencias bibliográficas

Alivar, Mauricio R. y Barrera O. Felipe. *Costos unitarios de la educación en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo, 1992.

Contraloría General de la República. "El gasto del presupuesto nacional en la educación". *Informe financiero*. Bogotá, 1985.

Departamento Nacional de Planeación. "Plan de apertura educativa 1981-1994". Documento DNP-UDS-DEC-2518. Anexo estadístico. Bogotá, 1991.

Comentarios

Juan Luis Londoño

Ministro de Salud

Del artículo del profesor Albert Berry se extrae un valioso resultado: pese a que en los últimos trece años las tasas de retorno de la educación en Bogotá parecerían haberse reducido, de acuerdo con las medidas más convencionales. Una medición más completa indicaría que la rentabilidad de la educación probablemente no disminuyó. Es un mensaje que genera gran controversia.

Existe un argumento muy interesante. Analizando y reconstruyendo los datos expuestos por el profesor Berry, así como su forma de efectuar el cálculo, un factor simple explica dicha controversia: cuando se calculan tasas de retorno a la educación con base en la metodología de Mincer –que es la clásica regresión del ingreso frente educación– y experiencia– se asume una estabilidad de las oportunidades de empleo, que se presume por realizarse en un análisis *cross-section*. Para comparar estas tasas a lo largo del tiempo, el profesor ha tenido en cuenta las ganancias adicionales de ingreso que surgen del hecho de que una persona ahora estuviese trabajando y antes no. Es decir que en 1976, y los datos son impactantes, el 33% de las mujeres trabajaba, mientras que en 1989 el 48% de ellas lo hacía.

Entonces, para mirar el efecto de la tasa de retorno de la educación no sólo habría que observar el diferencial de ingresos de las mujeres que en 1976 estudiaban, sino también la ganancia adicional otorgada por su educación ante las mayores oportunidades de empleo. En cierta forma, cuando existen tasas de empleo cambiantes, la metodología de Mincer subestima los efectos de valorización de un capital que está en cada uno de los que estudian. Pero no se puede realizar, en la terminología radical, "hasta tanto el mercado no lo compre". A partir de ahí, aunque la tasa de retorno medida de acuerdo con Mincer haya caído en forma violenta, el que la probabilidad de empleo del conjunto de la población en general, pero sobre todo el de las mujeres haya tendido a aumentar, ha evitado la disminución de la tasa de retorno por unidad de tiempo invertida por los bogotanos.

En este sentido, existen importantes apartes metodológicos en el trabajo. Uno de ellos es abandonar un poco la restrictiva metodología de Mincer para mirar tasas de retorno. Probablemente, muchos lo habían pensado, pero nadie hasta ahora había encontrado la

forma de mostrar cómo hacerlo. En esta mayor educación existen beneficios sociales que no se capturan con la simple metodología econométrica. Después de trabajar con datos históricos, el profesor Berry permite advertir que el aumento de la tasa de empleo no es efecto temporal ni coyuntural de estos trece años en Bogotá. Es uno de esos asuntos complejos que los economistas laborales llevan veinte años tratando de explicar: la incorporación de las mujeres al mercado laboral. Y esta participación ha venido creciendo, según datos históricos, sistemáticamente a partir de 1967. Por ello, sería interesante volver a construir las rentabilidades históricas bajo situaciones hipotéticas de aumento del empleo en períodos indeterminados. Pero esto sería realmente ciencia ficción, –tratar de incorporar–, porque genera un impacto cuantitativamente substancial.

También habría que preguntarse, si este aumento de la probabilidad del empleo se debía a la educación. Si así fuera, debería atribuirse a su rentabilidad. Si por el contrario, fuera ocasionado por razones diferentes a la educación (que las mujeres quisieron trabajar, independiente de cualquier razón, o por que los salarios de los maridos decayeron, o porque ellas viven ahora en condiciones de equipamiento al hogar distinta y tienen tiempo para laborar, o porque los niños crecieron, u otro tipo de causas), sería un error atribuir dicha rentabilidad al efecto de la enseñanza. Ahí existe algún supuesto de causalidad de la tasa de retorno, para poder obtener este cálculo. Podría ser llevado a la absurda prueba, pero es una metodología interesante.

Sin embargo, en la versión escrita a la que tuve acceso, este argumento que yo interpreto no es del todo evidente. Es necesario efectuar un trabajo de edición para establecer que, cuantitativamente, éste es el efecto importante. De la lectura del manuscrito se deduciría que la tasa de retorno se habría mantenido estable, pues el diferencial de ingresos disminuyó, y es que habrían disminuido los costos de la educación. No obstante, las propias tasas de costos, expuestas por el profesor Berry, indican lo contrario: han aumentado. Con el incremento de la educación en Bogotá, el costo de oportunidad de los muchachos que estudian asciende a medida que exceden los 15 años, y hay muchos en secundaria que superan dicha edad. Entonces, la metodología de costos, supuestamente argumento esencial del artículo, indicaría la caída de la tasa de retorno sin tener en cuenta el efecto de la mayor probabilidad de empleo.

Sin embargo, dicho argumento del empleo puede fortalecerse calculando la evolución de las tasas de retorno a la educación con una metodología más simple, por un período de 50 años –del 1938 a 1986–, la tasa de retorno, medida así, era altamente sensible al ciclo

económico. Quizá la tasa de retorno más sensible al ciclo era la de retorno al capital humano, porque la del retorno al trabajo puro no era tan sensible. Además, la tasa de retorno al capital físico tampoco lo era. Tal vez la más elástica al ciclo fuera la de retorno a la tierra y después la del capital humano.

Entonces, por una metodología distinta podría llegarse a este ejercicio: observar el efecto cíclico del empleo y derivar de ello un elemento extra de la sensibilidad del retorno a la educación al ciclo económico.

No obstante, para la edición del trabajo final sería aconsejable explicar con precisión de dónde, empíricamente, proviene el efecto de la tasa de retorno. Mirar el cálculo. Así, un simple estudiante podrá ver más identificada la fuente de su composición básica.

En perspectiva, uno podría intentar analizar por qué razón si las tasas de retorno a la educación aumentaron sistemáticamente desde la década de 1930 hasta el final de la década de 1960 y se redujeron a partir de ahí, esta evolución tendría alguna asociación con lo que ahora encuentra el profesor Berry. Descubriría que, dado el enorme aumento de la tasa de empleo en la economía colombiana, la tasa de retorno a la educación no habría disminuido. Es decir, el efecto que Berry identifica para Bogotá en este período histórico podría ser igualmente importante para el conjunto del país por un período más largo. Pero la desagregación cuidadosa de las causas de la evolución de esta tasa de retorno es muy importante. En los últimos tres o cuatro años la econometría laboral ha avanzado en metodologías sistemáticas para discriminar efectos de oferta frente a demanda en esta tasa de retorno.

Los profesores Katz (Harvard) y Murphy (Chicago)⁷ han tratado de analizar, sistemáticamente, las discrepancias entre factores de oferta y demanda sobre las remuneraciones en el mercado laboral. En sus trabajos se advierte, aplicando esa metodología, que la tasa de retorno de la educación en Colombia era sensitiva no sólo a la oferta –que es la implicación lógica hechas por quienes trabajan únicamente con el efecto de Mincer, de que la tasa de retorno tiene que verse exclusivamente en el momento de la educación–, sino que se encuentran efectos desplazadores importantes por el lado de la demanda de capital humano.

⁷ Ver por ejemplo, L. Katz and K. Murphy, "Changes in Relative Wages, 1963-1987: Supply and Demand Factors". *Quarterly Journal of Economics*, feb. 1992.

Uno de ellos es la apertura, aunque éste en el ajuste no tenía mucho impacto. El efecto sobre las tasas de retorno a la educación dependían del tipo de exportaciones e importaciones. En promedio, las importaciones de bienes manufactureros *tumbaron* las tasas de retorno a la educación, y las exportaciones de bienes primarios (agrícolas o mineros) también lo hicieron. Sin embargo, las exportaciones manufactureras elevaban notoriamente dichas tasas. De cierta forma, el impacto de la apertura sobre esta clase de tasas depende mucho de la composición del comercio. En una economía que sólo exporta petróleo y ese dinero se emplea para *tumbar* la tasa de cambio y estimular importaciones competitivas, estoy de acuerdo con su hipótesis *catastrofista*, pues la tasa de retorno caerá. Mas no es el único evento probable.

El segundo impacto es que existe una correlación definida entre la tasa de retorno del capital físico y del capital humano. Sin embargo, visto a través de las tasas de retorno, el capital físico y el humano tienden a ser más competitivos, más sustitutos de lo que algunas hipótesis basadas en ciertos procesos productivos establecerían. Siendo éste el caso, se podría pensar que un *boom* de inversiones en maquinaria en un período como estos, deprimiría las tasas de retorno de la educación, especialmente secundaria y universitaria.

En general, coincido con las predicciones del profesor: mantener tasas altas de retorno a la educación, requiere de un patrón de crecimiento alto. Yo diría que más del 4, aunque como el crecimiento de la población ha cambiado tanto, quizá este 4 sea ahora tan óptimo como el 6 hace 20 años, porque el crecimiento *per cápita* depende mucho del nivel de crecimiento, de la forma cómo la apertura finalmente se manifieste en la composición de importaciones y exportaciones, de cómo se manifieste en el empleo y la inversión.

Contradiendo lo que durante mucho tiempo pensaron los pesimistas del país, en sus dos primeros años la apertura económica ha tenido un efecto altamente favorable sobre el empleo y no sucedió –como vaticinaban– lo ocurrido en Chile, donde las tasas de desempleo se dispararon. En Colombia disminuyeron y las tasas de empleo, medidas como las tiene el profesor Berry, continúan aumentando, incluso en Bogotá. De esta forma, el efecto empleo –tan importante en su cálculo para la tasa de retorno a la educación– continúa favoreciendo la rentabilidad de la enseñanza. Así, probablemente, en el futuro existan complicaciones para prever la evolución de la rentabilidad de la educación, surgidas a partir de la composición de la apertura y la inversión.

Lectura complementaria N° 3

Mario Díaz V.*

Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein

Tomado de “Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein”. En Revista Colombiana de Educación No. 16 . Bogotá, pp. 107-118

La importancia de Basil Bernstein puede medirse por la controversia que su obra, a lo largo de sus desarrollos, ha producido. El debate sobre sus trabajos generalmente se ha configurado alrededor de los códigos sociolingüístico donde la crítica ha estado cargada de la afectividad y ambigüedad que han aumentado la opacidad de los análisis dejando sin resolver problemas cruciales como las relaciones entre código y cultura, código y reproducción social, o código y discurso. El debate en torno a sus tesis sobre el campo educativo se mantienen dentro de una tentación totalitaria y determinada que no explora la coherencia o incoherencia interna de los conceptos, significados y referencias. Lo que aquí plantearemos no es la prolongación de la crítica, sino las posibilidades de una lectura que explore los conceptos básicos que en sus desarrollos más recientes se han ido gastando hasta convertirse en problemas de obligatorio debate, análisis y teorización.

No es mi deseo agregar fórmulas a las ya planteadas por diferentes críticos. Prefiero agregar algún elemento a quienes con un criterio exploratorio raramente se han aproximado a abrir las brechas de una tesis que intenta mostrar cómo entre las discontinuidades de la cultura, de las formaciones sociales, hay un dispositivo que estructura, regula y regulariza dichas discontinuidades. Pienso en Paul Atkinson y su libro *Language, Structure and Reproduction*¹, el cual concluye con breves anotaciones a los nuevos puntos de vista de Basil Bernstein como el del dispositivo pedagógico o el del discurso pedagógico.

* Profesor U. del Valle. Ph. D. Sociología de la Educación Universidad de Londres.

¹ Atkinson, Paul. *Language, Structure and Reproduction. An Introduction of the Sociology of Basil Bernstein*. London R.K.P, 1985.

El trabajo aquí, pues, consistirá en indagar ciertos aspectos relevantes de la obra más reciente de Bernstein y en formular diferentes interrogantes que dichos desarrollos generan. Dado que en estos desarrollos hay conceptos en estado embrionario o en gestación, no hay duda que el análisis puede resultar problemático, ambiguo y opaco. Haremos referencia a las relaciones entre el sujeto, el poder y el discurso (dispositivo pedagógico). También nos referiremos a las relaciones entre código y texto.

1. El programa de Bernstein

Puede considerarse como la búsqueda de un sistema de reglas que den cuenta de la relación entre las configuraciones externas del poder (límites, clasificaciones, distribuciones) y sus restricciones en la incorporación de dichos límites. En otros términos, el programa consiste en indagar cómo se transforma la experiencia social en experiencia simbólica, cómo dar cuenta de los procesos de reproducción de sentido a partir de la posición de sistema significantes de poder. En esta forma, Bernstein intenta superar las limitaciones provocadas por el logocentrismo y su apelación a la conciencia del sujeto, y por el objetivismo y a su apelación a un estructuralismo mecanicista y determinista. En Bernstein, estas relaciones están llamadas a ser modificadas en razón de su defensa de la dialéctica existente en la cultura entre el cuerpo y lo social, entre lo interno y lo externo, entre la posición y la disposición, entre el poder y el control, entre la realización y su gramática, dialéctica que presupone igualmente las nociones de oposición y discontinuidad.

Construir la lógica de estas relaciones es esclarecer el significado de la dialéctica entre diferenciación, distribución, estratificación (como realizaciones del poder) y las cadenas significantes que se tejen en el sujeto desde esas posiciones (formas de conciencia y práctica). Estas relaciones se exteriorizan en las manifestaciones posibles que se dan en la interacción, producción y transformación de la cultura y, con ello, de la conciencia.

En este sentido, el trabajo reciente de Bernstein es, pues, no solamente una teoría acerca del dispositivo pedagógico que hace posible todo contacto, interacción, producción, reproducción de la cultura. Posee implícita una teoría acerca del sujeto, del discurso, del poder y de la discontinuidad dialéctica que rompe con los modelos deterministas que reducen el orden de las relaciones sociales a la existencia y funcionamiento de reglas en contextos donde los individuos se convierten en el soporte de éstas. En esta forma, el

hombre en el pensamiento de Bernstein es constituido por, y es constituyente de las estructuras.

2. Poder-sujeto

El poder en Bernstein se expresa por medio de símbolos, de límites, establece los límites a la experiencia y a los significados (o cosmologías) que los sujetos asignan a la experiencia. Las voces que emergen de los límites y las limitaciones, de la geografía de las posiciones, estructuran formas de conciencia que perpetúan el sistema de poder.

¿Qué lugar ocupa el sujeto en esta teoría? En Bernstein, la estructuración del sujeto en el interior de relaciones de poder (distribución del poder) y principios de control puede plantearse en los siguientes términos:

1. Estructuración del sujeto en el interior de las estructuras de poder (distribución del poder): voz.
2. La estructuración del poder (distribución del poder en el interior de las estructuras de relaciones sociales –principios de control–: mensaje.
3. La articulación entre la voz (poder) y el mensaje (control), esto es, el papel estructurante de la distribución del poder hecho manifiesto en los mensajes producidos y reproducidos por el sujeto.

Parece que el sujeto se instituyera en la delimitación/articulación estricta entre la voz y el mensaje siendo la voz (poder) el principio estructurante. Es claro que no podemos pensar en este punto sobre el descentramiento de la unidad del sujeto, pues sería del todo simplista reducir ese descentramiento a la oposición voz-mensaje. En la teoría de Bernstein, el mensaje tiene por función representar la voz, "el mensaje depende de la voz y el sujeto es una relación dialéctica entre voz y mensaje", sin embargo "el sujeto queda establecido por el silencio a través del cual habla el poder ". Entonces, ¿qué relación existe entre la unidad del sujeto y la relación dialéctica voz-mensaje?

La categoría intermedia entre la voz y el mensaje es el código², el cual regula la reproducción del mensaje y articula las relaciones de poder de la voz. El sujeto es constituido por la voz y sus manifestaciones en el mensaje.

² Más adelante nos referimos al código.

Una vez se ha puesto en tela de juicio el centrismo del sujeto, el significado se desplaza, la presencia original del significado latente y realizable en el sujeto (logocentrismo) se desplaza, el significar no es legítimamente individual sino el resultado de las posiciones del sujeto: La voz presenta una relación directa, esencial absoluta con el poder –de la voz del poder a la voz del sujeto–. El mensaje deviene el vehículo, la forma de socialización en la voz, el ruido en el cual se inscribe el silencio a través del cual habla el poder: ruido-silencio, mensaje-voz, visible-invisible. El sujeto en esta relación pierde su unidad al no reconocerse unitario y tener que reconocerse heterónimo, subordinado a la voz – y a los límites que impone– que se despliega en la cadena significante del lenguaje. El significante no se añade a la voz, la voz (el poder) regula el significante. La voz es privilegiada en el sentido del juego de distribuciones en las cuales entra como expresión del poder.

La voz confiere poder a la conciencia, es la intención del significado, la voz es la diferencia. Las relaciones de poder establecen la voz. La voz es un efecto de las relaciones de poder. El discurso es un efecto de las relaciones de poder. Esto nos permitiría decir que cuando hablo es la voz la que habla, soy hablado por la voz que le confiere legitimidad a mis mensajes. Es en este sentido que la voz establece relaciones privilegiadas con el sujeto. Le confiere un poder diferencial al sujeto. Todo texto emerge de una voz y confiere el “poder discursivo.”

Podríamos decir, entonces, que en Bernstein está presente una teoría del sujeto, de un sujeto constituido entre las relaciones de poder y los principios de control de los procesos sociales. Uno de sus propósitos fundamentales es analizar los procesos inscritos en las relaciones entre poder, significación y conciencia. Como el significado se reproduce en el lenguaje por una parte y como el poder distribuye, aísla, separa los significados bajo la forma de orientaciones diferentes que producen/reproducen formas de relación social diferente que actúan a su vez sobre las formas de conciencia.

3. Sujeto-significados

El sujeto de Bernstein es constituido socialmente. Bernstein analiza la determinación de los sistemas simbólicos sobre los sujetos en la construcción de “relaciones específicas” dentro de estos. Esta problemática –común también a Bourdieu– la desenvuelve en el análisis de los significados.

Los significados en Bernstein se producen en un arreglo de diferencias sociales, en un arreglo de distribuciones. En otros términos, la base para entender los significados en Bernstein está dada por el arreglo de diferencias y distribuciones paradigmático-sociales (relaciones de clase entre los sujetos). El sujeto es construido por el sistema de diferencias que fija la estructura. En este sentido, es el conjunto de diferencias, ubicaciones, posiciones que construyen al sujeto y no el sujeto que o quien construye las diferencias. Es, de esta manera, como hay que comprender las orientaciones hacia los significados o hacia la estructura semántica.

La orientación hacia significados específicos es correlativa de la idea de producción de significados depende de la ubicación y distribución de los sujetos en el conjunto de las relaciones sociales. En este sentido, la propuesta de Bernstein es estructuralista, la orientación hacia los significados es correlativa de la posición del sujeto en la estructura. Los significados no están dados en forma aislada en la relación entre significante y significado. Están dados en las prácticas discursivas de los sujetos ubicables/ubicados en la estructura. La ideología deviene una función de las posiciones establecidas en relación con los significados. En consecuencia, es posible que la ideología no son los significados, no son la suma de significados representaciones. Las posiciones ideológicas de los sujetos devienen una función de los códigos como dispositivos ubicadores.

En Bernstein, los sujetos son ubicados en órdenes de significados que, de una manera u otra, representan o realizan la estructura social. El sujeto es constituido en órdenes de significados y a través de ellos se orienta a la estructura social. La orientación a órdenes de significados construye el proceso de constitución de los sujetos.

La orientación hacia los significados orienta al sujeto a posiciones específicas en la estructura social, (relaciones de clase). El código deviene el medio mediante el cual el sujeto se ubica en relación con el discurso (relaciones diferenciales en el discurso) y por lo tanto con los significados. Esto sucede a través de la puesta en relaciones sociales específicas.

Para Bernstein no existe una orientación hacia los significados a priori. En este sentido, la orientación hacia los significados resulta de las posiciones/oposiciones de los sujetos en la estructura social. La orientación hacia los significados es un efecto de la posición

en la estructura. Es posible hablar, utilizando el sentido de Deleuze, de una superdeterminación de la orientación hacia los significados.

Dicho de otra manera, para Bernstein, la significación es un proceso que se relaciona con la posición o posiciones del sujeto en la sociedad y en las relaciones sociales. Los sistemas simbólicos constituidos en las relaciones de poder establecen hasta cierto punto los límites a la orientación y distribución de significados, y a las estructuras sintácticas en que se realizan. Sin embargo, esto no significa la adopción de Bernstein de una postura determinista. Los límites establecidos por los sistemas simbólicos pueden ser subvertidos, rotos, rechazados en procesos donde el sujeto excede los límites establecidos. Esos límites pueden ser subvertidos, rechazados, rotos en el mismo proceso de producción de significados.

Esto es lo que asegura la posibilidad de la generación de prácticas significantes múltiples. Estas prácticas significantes son procesos complejos que contienen las posibilidades de transformación y cambio de los sistemas simbólicos.

Si la demarcación de los significados se extiende a la demarcación de los sujetos que se desprende de las posiciones de los sujetos en los significados, a su vez, las posiciones de los sujetos en los significados generan las posibilidades discursivas del sujeto dentro de, y fuera, de las demarcaciones de los significados. En este sentido, interrogar las producciones textuales del sujeto es justamente establecer sus límites y la gramática subyacente generadora de dichos límites o ilímites.

La ubicación en una orientación tiene lugar en el mismo proceso de ingreso en el lenguaje, –llamado por Bernstein socialización– (Ver "Clases sociales, lenguaje y socialización")³. Si en 1971 plantea las posiciones objetivas como determinantes de una orientación, en 1983 replantea esta posición y considera que la problemática de la posición del sujeto en las relaciones sociales de una determinada orientación es coextensiva a las relaciones creadas dentro del sujeto, y atribuye importancia a la estructura del código en la estructuración de las relaciones dentro del sujeto (lo interno del sujeto) que conformaría los niveles de la práctica tácita y de la práctica inconsciente.

³ Bernstein, B. (1977) Publicado en *Revista Colombiana de Educación* No.15.

De acuerdo con Bernstein sólo en la medida en que se usa la lengua, en la medida de las variaciones del habla, o en las variaciones del habla, es posible comprender las orientaciones hacia los significados. El proceso central, en este caso, podría ser cómo el sujeto se construye en relación con el significado. La incidencia de la cadena de significantes sobre el significado están relacionadas con, determinadas o provocadas por las formas de relación social, (lo visible) reguladas a su vez por las reglas de reconocimiento (lo invisible). La cadena significativa se organiza en lo que podríamos llamar las prácticas especializadas de interacción bajo la forma de producciones textuales específicas.

Las reglas de reconocimiento pueden entenderse como las marcas de separación (o reglas de separación) por medio de las cuales se establecen similitudes y diferencias, o por medio de las cuales el sujeto establece similitudes y diferencias en el interior de un contexto y entre contextos. Las reglas de reconocimiento subyace y regulan las reglas de manifestación en la estructuración de la cadena significativa en las prácticas de interacción. Las reglas de reconocimiento forman parte del proceso de diferenciación que establecen separaciones que el sujeto hace entre un contexto y otro que le rodea (contexto específico de interacción). Las reglas de reconocimiento son fundamentales para que el sujeto se represente a sí mismo las diferencias intrínsecas a las prácticas especializadas de comunicación. Las reglas de reconocimiento regulan la dirección que tome la cadena significativa (textos o producciones) a través de las reglas de manifestación.

Bernstein analiza, pues, la orientación hacia los significados, no solamente desde las ubicaciones/posiciones del sujeto sino también desde un dispositivo subyacente que articula las reglas de reconocimiento y las reglas de manifestación. Las reglas de reconocimiento y reglas de manifestación constituyen el fundamento de los procesos de comunicación. Desde este punto de vista, las relaciones de los sujetos con las relaciones sociales se fijan o se estructuran en el mismo proceso de constitución del sujeto. Estas relaciones pueden ubicarse bien sea en la práctica tácita o en la práctica inconsciente o pueden ubicarse en términos de las respuestas conscientes de los sujetos a las relaciones sociales impuestas por las ubicaciones. (Éste es el nivel de la tensión entre el orden establecido y el cambio).

Las posiciones del sujeto o su ubicación del sujeto tienen lugar en el mismo proceso de comunicación (o de ingreso en el lenguaje). Una vez que el sujeto ingresa en el lenguaje

ingresa en prácticas especializadas de comunicación que generan producciones textuales específicas. En este proceso se estructuran las reglas de reconocimiento y las reglas de manifestación y se establecen las relaciones de los sujetos con las relaciones sociales y sus fundamentos posicionales.

Es posible pensar que "lo por decir" de una posición/ubicación puede generar relaciones de oposición, contradicción, en el nivel de lo consciente en sus momentos irruptivos y disruptivos, ilógicos y aparentemente irracionales. Lo por decir actúa (selectivamente) sobre la sintaxis de generación. Como dice Bernstein "lo por decir", que se expresa en "lo por manifestar", las manifestaciones de lo por decir no son el producto de un proceso de selección y ordenación que pueda cambiarse conscientemente y que toma la forma de metáfora de nuevas posibilidades.

La posición o ubicación de los sujetos produce ciertas significaciones. Existe una relación entre la posición (ubicación) en las relaciones sociales y las orientaciones hacia los significados. La posición/ubicación del sujeto lo incluye en relaciones referencia privilegiadas y que privilegian. Es importante examinar rigurosamente estos dos conceptos. Las relaciones privilegiadas (relaciones referenciales privilegiadas) se definen como las relaciones que le asignan prioridad a un significado en un contexto⁴. Las relaciones referenciales privilegiantes se definen como las relaciones en las cuales los significados confieren un poder diferencial sobre los hablantes⁵. Bernstein se ocupa fundamentalmente de las relaciones privilegiantes, mediante el análisis de los modos de posición del sujeto en el discurso (y sus realizaciones textuales) y de las modalidades de constitución del texto (proceso de recontextualización). Hasta aquí tenemos, entonces, que en la definición de las relaciones privilegiadas y privilegiantes se encuentra en estado embrionario una teoría de la producción/productividad del significado que depende fundamentalmente de la dialéctica poder-control. Este problema amerita nuevos estudios.

⁴ Véase BERNSTEIN, B. 0986) "Elaborated and Restricted Codes" material no publicado.

⁵ Se podría pensar que la noción de relaciones referenciales (privilegiadas y privilegiantes) tiene un significado trascendental en el sentido de que orientaciones específicas o significaciones especializadas son correlativas de contextos especializados. Lo que cuenta con significaciones especializadas o como significación depende del contexto específico. Desde esta perspectiva habría que distinguir entre los significados especializados o prioritarios dentro de un contexto, el cual marca prioridad o la especialidad de X o Y significados, y la orientación hacia estos que depende exclusivamente de las relaciones de poder.

4. Código-sujeto

¿Es el código en Bernstein un sujeto trascendental a la conciencia? ¿Qué decir del código cuando hablamos de las relaciones "entre" y de las relaciones "dentro de"? Podríamos aproximar una respuesta inicial: el código nada tiene que ver con los contenidos de la conciencia. El código no es una construcción psicológica. La referencia psicológica a la construcción del código poco o nada enseña sobre el nivel en el cual se sitúa su estructura y su funcionamiento.

En la teoría del Bernstein, el código genera y regula un sistema de diferencias y similitudes. El código es una estructura cuyos elementos (principios) constituyen entre sí diferencias y similitudes. Lo paradigmático del código estructura o constituye las diferencias y lo sintagmático constituye las relaciones horizontales entre los sujetos; lo sintagmático constituye las realizaciones de las diferencias y similitudes.

Los códigos como estructuras fijan los límites a la experiencia del sujeto, definen los sujetos o estructuran los sujetos dentro del juego de sus transformaciones. El código produce posiciones desde las cuales los sujetos actúan y realizan sus prácticas ideológicas. En esta forma, "la ideología –según Bernstein– se crea a través de dicha ubicación y dentro de ella".

El problema del sujeto en Bernstein se plantea cuando se subraya el papel de los códigos y de la ideología (práctica ideológica). El sujeto es constituido en relación con el discurso, y en relación con el discurso son ubicados los sujetos. El sujeto es constituido en la relación entre distribuciones/posiciones y relaciones sociales.

En una forma un poco lacaniana, Bernstein distingue, en su teoría, los códigos de la ideología. Los códigos proporcionan la vía para la constitución del sujeto en el significado y en sus relaciones sociales. Los códigos sugieren la noción de sujeto constituido en relaciones que orientan a significados. El sujeto entra en el universo simbólico a través de los códigos. Estos no se refieren a similitudessino a diferencias. Estas diferencias son reguladas por el principio de clasificación.

La clasificación es constitutiva de lo significante, (y, por qué no decir, del significante), de las relaciones referenciales privilegiantes. La clasificación es la marca de separación, del aislamiento, por medio del cual identidades o similares y diferencias pueden establecerse.

La clasificación significa y el significante clasifica. La identidad del sujeto se logra mediante su inclusión en un conjunto de clasificaciones, mediante la socialización en la diferencia y en los procesos de diferenciación (reconocimiento), mediante la realización de diferencias en el exterior y entre el interior y el exterior del sujeto, en una palabra por reglas fundamentales de inclusión/exclusión. En este sentido, la diferenciación, las separaciones, los aislamientos devienen significantes del código. La marca de la clasificación, del aislamiento, de la separación es significativa, se instala como significativa en el sujeto. Quizás aquí podemos encontrar un primer sentido a las reglas de reconocimiento. En este sentido, la inclusión en el significante es la inclusión en una clasificación y en formas de clasificación.

El código presenta un sistema de relaciones diferenciales (posiciones/oposiciones) entre categorías y prácticas, susceptibles de ser encontradas en campos diferentes (educación-producción) (o producción-reproducción cultural). En otros términos, categorías y prácticas se actualizan en diferentes contextos (familia, escuela, comunidad, región, diferentes agencias-agentes de producción/control simbólico). Subyace aquí un criterio conocido como lo diferencial y lo singular establecido por Deleuze.

La estructura del código permite ver en él una matriz de oposiciones distribuciones (posiciones/oposiciones/distribuciones) y de relaciones asociaciones/contigüidades, que son interdependientes. Así, cada distribución establece sus oposiciones y genera formas de relación específica. El carácter homológico de las distribuciones permite establecer correlaciones entre categorías diferentes. Así, una distribución de agentes, puede corresponderse con una distribución de agencias, con una distribución de espacios. Estas distribuciones, clasificaciones, se consideran homólogas, pues están reguladas por la misma ley estructural (ley paradigmática). A estas distribuciones subyacen la división social del trabajo y las relaciones de poder.

Existen dos rasgos estructurales del código (sociolingüístico o educativo). Por una parte, su carácter de principio determinante en las relaciones sociolingüísticas (del habla) o pedagógicas y, por la otra, su capacidad de realizarse en formas diferentes o diversas (variantes elaboradas-restringidas con sus múltiples modalidades o realizaciones) en diferentes contextos. Desde esta perspectiva no solo es posible indagar las determinaciones estructurales de las realizaciones sociolingüísticas/educativas, sino también producir nuevas realidades estructurales educativas/sociolingüísticas. En este sentido, el código no sólo es un principio estructural sino también un principio abierto.

La teoría de los códigos, elaborada por Bernstein, nos muestra, o se fundamenta en la idea de que la comunicación entre los sujetos está cruzada por la ubicación (posición o posicionalidad) de los sujetos en la estructura social. La ubicación forma parte no sólo del proceso de comunicación, siempre se habla desde algún lugar. Siempre se está en una posición antes de hablar. La ubicación del sujeto es una ubicación en principios dominantes (privilegiantes) o dominados (no privilegiantes) que se realizan en la comunicación.

El acceso o significaciones elaboradas (o relaciones referenciales privilegiantes) es una condición para la significación. La posición o la posicionalidad del sujeto se estructura en el proceso de orientación a relaciones referenciales privilegiantes. Dicha orientación establece una relación entre el sujeto y las condiciones de su posicionalidad (de su ubicación). Si la ubicación regulada por el código es una función de las relaciones de poder entre contextos, dicha ubicación (posición) se estructura en dichas relaciones y establece una relación entre la posición del sujeto y las condiciones de la proposicionalidad (los significados para un sujeto incluido en una posición, en un contexto específico). Éste es el sentido de las relaciones referenciales privilegiantes. Dicho en otros términos, las condiciones de proposicionalidad –usando términos de Husserl– están dadas por la posicionalidad del sujeto.

Tenemos que la orientación hacia la significación (los significados que el código presupone) se constituye como un proceso complejo que implica consideraciones extralingüísticas (determinaciones extralingüísticas) a saber: la estructura social, la estructura de relaciones sociales en la familia (la familia y sus restricciones), la ubicación ideológica, y la respuesta potencial del sujeto a dichas determinaciones. La posición del sujeto en el lenguaje es la posición/oposición del sujeto en la estructura social y viceversa. Es claro que aquí no nos referimos al lenguaje como lengua, sino como habla. El objeto es el habla no la lengua. Es sólo en el habla que podemos encontrar las posiciones del sujeto.

5. Sujeto y discurso pedagógico

Para Bernstein, la noción del discurso pedagógico no se relaciona con la autonomización de la producción de significados. La noción de discurso pedagógico –y de dispositivo pedagógico– constituye en sí una crítica a las pretensiones subjetivistas del discurso y a

las pretensiones trascendentalistas del discurso como algo a lo cual el sujeto tiene acceso exteriormente.

Según el autor, el discurso pedagógico opera sobre todo el sistema de la cultura y sus significados. En este sentido, es un dispositivo generativo de "lo significado". "Lo significado" está dominado por el discurso pedagógico en la dominación de la lógica de la comunicación pedagógica. "Lo significado" hace parte de la cultura de la recontextualización.

La recontextualización se manifiesta en el proceso de significación. La recontextualización hace que recontextualizados los significados, convertidos en otros signos, actúen como significantes de sí mismos, ajenos a los significados de los cuales son signos, apoyándose en la idea de que nada ha ocurrido al significado pedagógico. Las unidades del discurso pedagógico, o el discurso pedagógico mismo, constituyen un ejemplo de cómo la mutación del discurso pasa desapercibida en el contexto escolar y cómo genera nuevos modos de pensar que legitiman la retraducción de los discursos. Aparentemente se conserva el sentido cuando se transforma el sentido.

¿Qué estructuras median entre el sujeto y el discurso pedagógico? Podemos pensar, intentando responder este interrogante que el sistema de reglas pedagógico trasciende al sujeto, situándolo, ubicándolo, (re) constituyéndolo. Pero no podemos olvidar que el sujeto trasciende las reglas produciendo formas de resistencia o estructuras que difieren de las establecidas por las reglas. De lo que se trata, en Bernstein, es de ubicar al sujeto en relación con las relaciones de poder y de buscar estas determinaciones en la estructura de relaciones sociales que enmarca el discurso pedagógico. En este sentido, las relaciones de poder que genera el discurso pedagógico determinan el campo de significación legítimo de los mensajes pedagógicos. En esta forma, el discurso pedagógico se realiza en una variedad de formas y el sujeto pedagógico, de hecho, está definido y estructurado por el sistema de relaciones del dispositivo pedagógico (discurso pedagógico).

Miremos más de cerca el problema adoptando otra óptica. Si bien es cierto, Bernstein considera que en los procesos de comunicación podemos descubrir las posiciones del sujeto en el discurso pedagógico, su análisis no se refiere a los rasgos superficiales de la comunicación. Su consideración fundamental, en este caso consiste en que son las motivaciones subyacentes del discurso su objeto de análisis: la forma en que las relaciones sociales se estructuran y se organizan en el dispositivo pedagógico y se manifiestan, por

ejemplo, en prácticas pedagógicas. Las reglas subyacentes son el producto de un proceso histórico horizontal y vertical, pero se hacen presentes en situaciones comunicativas horizontales.

Por esto en la medida en que orientemos nuestras investigaciones hacia la complejidad de las situaciones comunicativo-pedagógicas, surge la necesidad de explorar los procesos subyacentes que estructuran las posiciones/oposiciones del sujeto en el discurso pedagógico. Pero, ¿qué es el discurso pedagógico? Para Bernstein, "el discurso pedagógico resulta ser las reglas de comunicación especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos se crean selectivamente" (Bernstein, 1987)⁶ primario del discurso o texto. De esta manera, la generación abierta y productiva de sentido en los textos se clausura y se reorganizan los límites legítimos del sentido. Los límites del texto. La relación texto-contexto se vuelve una relación cerrada, que deviene subordinada a las operaciones logocéntricas de las "conciencias pedagógicas".

Discursos, es una sustitución significativa de los discursos que significa –o que recontextualiza–.

El sujeto del discurso pedagógico es un sujeto cerrado, delimitado y circunscrito a las voces predicativas de lo imaginario. De construir estas relaciones pasa por elaborar una teoría que dé cuenta de las reapropiaciones que sufren los discursos/prácticas por la pretendida esencialidad del discurso pedagógico.

Resumen

Hemos intentado presentar en este artículo un conjunto de problemas intrínsecos a los desarrollos teóricos de Bernstein. El propósito fundamental ha sido rescatar la discusión abierta y lógica sobre puntos de vista que están presentes en la problemática de los estructuralismos. Dejar abierta la discusión significa replantear las críticas clausurantes y derogatorias que se configuran en las estrategias generales del dogmatismo.

⁶ BERNSTEIN, B. "Sobre el discurso pedagógico". Traducción, Christian Cox en Cuadernos de Formación PIIE, Santiago, 1987.

Lectura complementaria N° 4

J. Jaramillo U.

Métodos simplificadores y métodos humanísticos en la adquisición de la cultura¹

Tomado de La sociología a la historia. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 203-210

La influencia cada vez mayor de la prensa, la radio, y muy especialmente de las revistas y las publicaciones que resumen para el lector los acontecimientos político-sociales, la literatura y el estado actual de los conocimientos científicos plantea la necesidad de promover entre nosotros la discusión, ya vieja en Europa, sobre los principios que deben informar una metodología del espíritu, o en términos más inmediatos, sobre las bases metodológicas de la pedagogía actual, aplicada ésta no sólo al aprendizaje escolar sino a todos los procesos de adquisición de la cultura, sean escolares o extraescolares. Avocar el problema entre nosotros es especialmente urgente por dos razones: primero, porque somos un pueblo joven que empieza a formar a sus dirigentes científicos y en camino de afrontar problemas de educación de masas como el analfabetismo; y segundo, porque, como país joven y en crecimiento, somos ingenuos y propensos a dejarnos deslumbrar por los métodos fáciles y estandarizados sin que nos importen las consecuencias a largo plazo. Es así como ha ido creciendo entre nosotros el crédito de una gran cantidad de sistemas de difusión de la cultura que oscilan entre la emisión radial y el crucigrama de periódico. A esto debemos agregar la creencia muy difundida en los medios escolares, fundada en parte, pero susceptible de ser perjudicial si se exagera y se lleva más allá de sus límites necesarios, de que la enseñanza debe ser agradable a todo trance y de que la persona debe llevar al conocimiento por la vía de la menor resistencia. Enseñar jugando es el lema que sintetiza esa idea metodológica y, de acuerdo con sus cánones, la eficiencia de un profesor o maestro se mide por la cantidad de esfuerzo ahorrado al estudiante.

¹ Revista Caldas, No. 1, septiembre de 1947.

Por otra parte, es necesario declarar que el tema no interesa sólo a los medios escolares –escuela primaria, secundaria y universitaria– sino a toda la sociedad en general, pues el hombre adulto que deja las aulas o por cualquier circunstancia no las ha frecuentado, también necesita una orientación para la dirección del espíritu, para asimilar sus estudios o simplemente para reaccionar frente a las sugerencias a que los someten los medios de difusión cultural externos a su propia actividad intelectual. La experiencia demuestra que si el hombre adulto que deja las aulas no hace un esfuerzo permanente por enriquecer el espíritu, generalmente retrocede a niveles inferiores a aquellos en que la universidad o la escuela lo han dejado. De ahí la necesidad de que continúe su actividad de aprendizaje y de que tenga una orientación para la selección y asimilación de los conocimientos a su alcance.

Los métodos simplificadores

Llamaremos métodos simplificadores a un conjunto de sistemas encaminados a suministrar informaciones y conocimientos, de los cuales la radio y el periódico son los más característicos, y que desde el punto de vista de sus condiciones esenciales podríamos caracterizar así: a) son uniformadores y simplificadores; b) son fáciles y agradables; y c) nos presentan realidades fragmentarias, es decir, sin ninguna interrelación. Por estas condiciones, que parecen serles inherentes, nos dan una imagen incompleta del mundo de la realidad ya que éste ni es simple, ni es fácil de penetrar, ni es fragmentario. Su denominador común es que sustituyen la realidad por una imagen simulada de ella; de ahí que quienes caen bajo su influencia pierden el control de su propia acción y deleguen –roceso que es inconsciente pero no por ello menos real– en otros la necesidad de pensar.

Contra lo que se piensa muy generalmente, los métodos implificadores no han aumentado en forma real la formación cultural del hombre moderno si nos atenemos a que la cultura debe estar formada de actitudes psicológicas profundas y de conocimientos que emancipen en forma creciente de la esfera de lo irracional, en otras palabras, que aumenten el acervo de libertad. Esto es lo que no puede lograrse con lo métodos simplificadores, como lo han demostrado los estudios experimentales de Allport en Estados Unidos y de Stoetzel en Francia sobre la formación de la opinión pública, estudios que comprueban que los métodos modernos de propaganda han ido sustituyendo el espíritu de profundidad por el de superficialidad y las actitudes racionales por actitudes irracionales. En estas

condiciones, y no siendo posible la prescindencia de algunos de estos medios de difusión cultural ya que ellos han venido a constituir necesidades fuertemente arraigadas en la sociedad contemporánea, y, además, porque hay en ellos desde el punto de vista técnico ricas posibilidades si se los orienta en forma diferente a la que hoy tienen, el problema consiste en compensarlos por medio de otros sistemas. No siendo factible por el momento un cambio radical de orientación de los grandes medios de control de la opinión pública, lo que implicaría una amplia reforma social, queda sólo el camino de que la escuela y la universidad no se dejan arrollar por métodos simplificadores y utilicen en forma cada vez más intensa la metodología humanista.

Bases de una metodología humanista o de profundidad

La metodología humanista ha constituido hasta ahora la base de la enseñanza de los pueblos europeos y en forma restringida y deformada ha pasado a los pueblos americanos, especialmente en la gran corriente de influencias que nos vino durante el siglo XIX. El hecho de que esa tradición sea vieja en Europa y muy reciente e incompleta entre nosotros, nos coloca en una situación desventajosa para resistir la gran marea de los métodos simplificadores que amenazan dejar nuestra cultura sin los conocimientos necesarios. La metodología humanista echa sus raíces en la cultura griega, madura en el renacimiento y culmina en los siglos XVII y XIX. La creación de la ciencia y los estudios alcanzados por el hombre en el camino del conocimiento no hubieran sido posible sin ella.

Descartes definió muy bien su esencia en sus famosas reglas para la dirección del espíritu del Discurso del método.

Tomamos aquí el humanismo en su aspecto metodológico y no en el sentido de los valores, es decir de los contenidos que van a transmitirse con un método. Desde ese punto de vista, puede haber una metodología humanística o una metodología de tipo simplificador, pero no importa qué tipo de conocimiento. Lo que nos interesa aquí no es la calidad del conocimiento (que se trate de un conocimiento estético, jurídico, de lenguas vivas o antiguas, filosófico o químico, matemático o histórico) sino el método que puede seguirse para transmitirlo a otra persona.

La metodología humanística puede considerarse como basada en los siguientes principios que no consideramos únicos pero sí básicos: a) una visión en profundidad

contra una visión en extensión; b) la preferencia por la captación directa del mundo de la realidad contra la visión indirecta; c) el análisis primando sobre la información; y d) una actitud crítica e individual en el proceso del pensar. Podemos considerar estos principios metodológicos como formando parte de la verdad absoluta de la ciencia; como uno de los patrimonios del hombre en el estado actual de su desarrollo y, por lo tanto, de necesaria aplicación en el proceso de la cultura, no importa el tiempo, el medio o el espacio geográfico.

El primer principio enfrenta la profundidad a la extensión. Conocer pocas cosas pero profundamente y en sus interrelaciones fue un principio de la pedagogía humanista que exaltaron sus grandes espíritus (bien entendido, este principio no debe confundirse con la llamada especialización o con el especialismo del mundo moderno). Pascal hablaba de las cabezas bien hechas y de las cabezas plenas, prefiriendo naturalmente las primeras. El hombre culto es en cierta forma la antípoda del erudito; es más bien el hombre que analiza, abstrae y crea. En este sentido, el exceso de conocimientos fragmentarios y universales como el que nos ofrecen las revistas, manuales y otros sistemas simplificadores, es más bien un obstáculo que un elemento favorable a la formación de la cultura. La erudición no es la cultura aunque en ocasiones los dos aspectos de la formación de una persona pueden darse en el mismo individuo como fue el caso de los grandes humanistas.

Es preciso insistir también en la primacía de la visión directa sobre la indirecta, pues la complejidad y extensión de los conocimientos en el mundo moderno, por una parte, y el prestigio de los métodos simplificadores por otra, han ido alejando al hombre de la realidad para entregarle en cambio la idea de un mundo en cuya comprensión él no ha intervenido en forma activa. El cine reemplaza el viaje; el resumen reemplaza la obra principal; el manual de historia de la literatura o de la filosofía nos evita el contacto directo con la obra de los filósofos o de los poetas; el teatro radial tiene la pretensión de sustituir al teatro vivo; la audición radial a la orquesta. Siempre, el camino de la simplificación, del menor esfuerzo y de la sustitución de la aprehensión directa de la realidad por una visión resumida y ya elaborada de ella.

Finalmente, tenemos el principio de la conciencia crítica e individualizadora como uno de los principios clásicos que más peligran bajo la acción de los métodos simplificadores. La conciencia crítica, cuya primeras expresiones podemos localizar en las primeras

manifestaciones que amanciparon el pensamiento racional del religioso, es el hecho capital de la historia espiritual del hombre. La conciencia individual que tiene frente a la conciencia colectiva una actitud crítica y creadora en la garantía del pensar libre y de la acción libre; sin ella no es posible el progreso del espíritu tanto en su evolución interna como en sus manifestaciones externas más importantes. La ciencia y el arte son en gran medida superaciones de la conciencia colectiva. Es la conciencia crítica la que está en la raíz de la innovación y la originalidad, dos procesos esenciales en la creación científica y artística. Cuando la conciencia crítica desaparece no queda sino el hábito y la respuesta instintiva, dos maneras de perder la autonomía personal y, por lo tanto, la posibilidad de elegir, negar y crear.

Desde luego no hablamos de individualismo en el sentido económico y social, es decir, de una actitud opuesta a la solidaridad. Tampoco puede confundirse con lo que hemos denominado conciencia crítica con el nihilismo intelectual, ni el egoísmo moral. Nuestro punto de partida es éste: el hombre está solicitado de un lado por la coacción social y de otro por su impulso a conservarse como individualidad frente a la comunidad que trata de asimilarlo, y, por lo tanto, a conservar si quiera en parte –ya que no ha podido ni lo podrá nunca totalmente– su autonomía, su capacidad de oponerse a las solicitudes, usos y costumbres del medio social. La escala de preferencias de las actitudes que trata de reservarse sería tema para un estudio aparte. Lo único necesario para apoyar nuestra defensa de la conciencia crítica es registrar esa oposición entre la influencia asimiladora o socializadora de la sociedad y la transformadora o creadora del individuo. Éste es al menos el conflicto que se presenta a los individuos que han alcanzado un cierto nivel de cultura y que tratan de aportar algo nuevo en las formas de vida y a la ciencia de un pueblo. Este individualismo que significa el propósito de hacer de cada hombre una persona con un amplio margen de libertad en ciertas esferas de la vida social y que sigue siendo el ideal de la educación para quienes se consideran continuadores o herederos de las fuerzas emancipadoras y humanistas del pasado, es perfectamente compatible con la participación en ciertas formas de vida creadas por la comunidad para su propia defensa y que, por lo tanto, limitan la expansión caprichosa del individuo.

Observaciones finales

Estamos, pues, frente a dos concepciones metodológicas para la dirección del espíritu. Una, compuesta por los métodos modernos de la propaganda y la otra representada por

los tradicionales principios del humanismo. A favor de los primeros militan sobre todo razones de índole económica: economía de tiempo, de dinero y de medios técnicos. A favor de la segunda pueden abonarse la experiencia del hombre europeo culto y la formación de la ciencia moderna que no hubiera sido posible sin ella. El gran problema contemporáneo radica en la posibilidad de conciliar los dos sistemas, porque de una parte la sociedad actual está enfrentada a problemas de masas, y de otra los sistemas simplificadores de masas se muestran incapaces de formar un hombre culto y sólo están produciendo un hombre semiculto, superficialmente formado y propenso a formas de conducta cada vez más irracionales. En estas condiciones, el viejo ideal humanístico –que al menos teóricamente no podemos considerar fenecido– de que la educación es una manera de hacer libre al hombre, se ve totalmente frustrado.

Podría, entonces, plantearse la siguiente pregunta: ¿no sería posible utilizar los mismos instrumentos técnicos de los métodos simplificadores para desarrollar una educación basada en los métodos humanísticos? Es decir, ¿no sería posible aplicar en masa los métodos humanísticos? Por el momento, la respuesta parece negativa. Por tratarse de instrumentos de gran magnitud y cuya actividad no se dirige a grandes masas, la simplificación y la unificación son parte de su esencia. Incluso, ante la hipótesis de una reforma social que los sacara del dominio privado y les diera una orientación diferente y menos degradada por el interés comercial, incluso así, el problema de fondo de su incapacidad para formar un hombre con las calidades que le marcó el humanismo –insistamos, un hombre dueño de sí mismo– quedaría completamente intacto. Porque la mayor objeción que se puede hacer a los métodos simplificadores y de masas es que nos ocultan la verdadera realidad. Y nos la ocultan porque el mundo de la realidad no es simple y fragmentario sino complejo e interrelacionado. Toda concepción del mundo que prescinda de su complejidad y su interdependencia conduce a una deformación de la realidad y frustrar la formación de hábitos que nos hagan pensar con profundidad, con conexiones y matices, las formas supremas del pensar culto.

Quedan dos objeciones que podrían ser desfavorables para la metodología humanística. La primera, de orden científico y la segunda, de carácter político. Por una parte, ¿no se hallan superadas las bases de la pedagogía tradicional? Y por otra, ¿la llamada metodología humanística no conduciría a una educación aristocrática inaceptable en una sociedad democrática? Creemos que ambas son infundadas. Lo que está superado en la pedagogía tradicional es, en cierta medida, la didáctica, y no la metodología, que no se

refiere a los procedimientos externos de enseñanza sino a la concepción interna de la actividad del espíritu. Los principios que hemos enunciado como formando la base del método humanístico hacen parte de la verdad absoluta de la filosofía científica, es decir, no son variables ni relativos al tiempo o espacio. La ciencia está llena de esas verdades y en ello radica su estabilidad y su existencia. La cultura y el orden social también las poseen. Que un contrato es un acuerdo de voluntades es una verdad del derecho al menos en su aspecto formal; que el hombre no puede hacer justicia por su propia mano es una verdad absoluta de la moral del hombre civilizado; que el mundo externo tiene una existencia independiente del sujeto es una verdad absoluta de la ciencia. En verdad, hay muchas cosas superadas de la llamada pedagogía clásica, pero hay otras que ya forman parte del patrimonio de las verdades absolutas y que sería desastroso desdeñar en nombre del prejuicio contra lo tradicional.

Resta la objeción de orden político hecha en nombre de una concepción democrática de la cultura. Pero es posible confundir educación democrática con educación deficiente. Lo que sería antidemocrático sería aplicar un método para la formación de minorías dirigentes y otro para la educación de las masas. Esa es, evidentemente, la técnica seguida por los dictadores para asegurar el control y dominación de los pueblos. La aplicación de una metodología no simplificadora, o si se quiere, la existencia de formas compensadoras de los métodos de masas, es una de las garantías de la libertad política y debería hacer parte de la defensa de las condiciones sociales que la hacen posible. En fin, contra lo que pudiera pensarse a primera vista, es en los métodos de difusión de la cultura tanto como en el contenido de la misma cultura donde se ve con más claridad la unión entre humanismo, ciencia y democracia.

Lectura complementaria N° 5

R. Parra S.

¿Hacia una pedagogía de la producción de conocimiento?*

Tomado de La calidad de la educación. Santa Fe de Bogotá: FES, Tercer Mundo Editores. 1992, pp. 257-260

El tema propuesto ("El docente, la pedagogía y la organización curricular como variables esenciales para el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación superior") es inmenso en extensión y en complejidad. Aquí solamente se expresarán algunas ideas que parecen centrales para la comprensión inicial de los asuntos propuestos, desde el ángulo de la pedagogía.

Los asuntos concernientes a la pedagogía no han sido prioritarios en la universidad colombiana. La pedagogía, en la práctica es la escuela colombiana, se ha considerado como alero propio de los niveles primario y secundario. Parece que cuanto más elevado es el nivel de la escolaridad menor es la importancia que se le adjudica a la reflexión pedagógica. El saber pedagógico, que en los niveles preescolar y primario es cuestión central en la práctica del maestro, es reemplazado en la educación superior por lo que se conoce como los contenidos.

En la universidad se valora fundamentalmente el conocimiento que el maestro tenga de su materia y prácticamente se subvaloran las grandes discusiones sobre la naturaleza pedagógica del trabajo universitario. El primer punto lo constituye, consecuentemente, la virtual falta de reflexión pedagógica sobre la educación superior.

Si se piensa en las dos funciones cognitivas fundamentales de la escuela (la distribución y la producción de conocimiento), parece que la práctica pedagógica nacional se ha

* Este trabajo se presentó inicialmente como ponencia en el Seminario sobre Calidad de la Educación Universitaria, organizado por el ICFES en Bogotá, en 1988.

centrado en lo que puede considerarse una pedagogía de la distribución del conocimiento. Esto se debe también a que la escuela colombiana se ha convertido, en la práctica, en una institución fundamentalmente distribuidora de conocimientos. La formación de los maestros ha derivado, entonces, hacia una didáctica de la distribución. Este orden de situaciones se expresa en la sustancial separación que la escuela hace de lo teórico y lo práctico en su actividad. El conocimiento escolar llega básicamente en forma teórica y sin los mecanismos de su aplicación, es decir, sin la posibilidad de que la escuela cumpla la función creadora de conocimiento. Estos fenómenos son patentes cuando se observa el trabajo de las escuelas primarias y secundarias. En ellas, la pedagogía se centra en la distribución. Pero aun en la universidad, cuando se habla de pedagogía la reflexión se refiere sobre todo a los fenómenos de distribución. La universidad no ha comenzado a pensar en lo que podría llamarse una pedagogía de la producción (o creación) del conocimiento, es decir, una pedagogía de la investigación.

Definir la naturaleza de una pedagogía de la producción de conocimiento es una tarea que, por supuesto, desborda el objetivo de esta reflexión. Solamente pueden anunciarse al alumno elementos iniciales que parecen dignos de consideración.

- La relación maestro-alumno que en la pedagogía de la distribución se caracteriza por un autoritarismo pedagógico endémico y cuya naturaleza requiere cambios fundamentales en una pedagogía de la producción. Los cambios se refieren sobre todo a la democratización de la relación maestro-alumno dado que la investigación realmente creativa no puede manejarse de manera autoritaria. Ésta es una de las causas de que la enseñanza de la investigación en las universidades colombianas fracase tan a menudo: se utiliza la pedagógica de la distribución para la docencia de un proceso que es ante todo creativo.
- La reflexión y la práctica de una pedagogía de la producción de conocimiento en la Universidad Colombiana puede ser un eficaz mecanismo, al unirse a la pedagogía de la distribución actualmente en boga, para democratizar las relaciones maestro-alumno y contribuir a mejorar la calidad de la educación en cuanto la creatividad parece ser la característica fundamental de la calidad, y no la sincronización con el sistema productivo existente o su correlación con un mercado de trabajo que varía. De esta manera, la responsabilidad de la calidad de la educación regresa a la institución educativa.

- El nacimiento, institucionalización y fortaleza de las comunidades científicas nacionales (y de otras disciplinas dedicadas centralmente a la creación, como el arte y la filosofía) y su relación con la universidad donde ellas llevan a cabo la reproducción de sus miembros. Y dentro de esa relación la manera como se plantea la tensión de los científicos y los profesores entre la pertenencia (o adscripción) a las comunidades científicas internacionales (con sus paradigmas, circuitos de financiamiento y formas de organización) y la necesidad de hacerse preguntas relevantes para la propia sociedad y de buscar caminos de investigación que no necesariamente coinciden con los de las comunidades internacionales. La naturaleza de la cultura universitaria que resultaría de la confrontación de esta tensión sería de vital importancia para la construcción de una pedagogía de la producción de conocimiento.
- La importancia del papel que desempeñan las "capillas teóricas" en la universidad colombiana, la manera como impiden la creatividad por medio de la osificación (o sacralización) de sus paradigmas, el modo como estos fenómenos se vinculan con el poder burocrático universitario y los circuitos de financiación, y las consecuencias de esta forma de organización social de la ciencia respecto de las posibilidades de innovación de una ciencia apropiada a las urgencias de la sociedad.
- Desde un punto de vista más cercano a una didáctica de la producción de conocimiento, es fundamental el estudio y el desarrollo de maneras de romper el anillo de hierro que separa, que escinde, en el mundo escolar, lo teórico y lo práctico, la teoría de su aplicabilidad, de su uso para conocer, por medio del trabajo escolar, el mundo, la sociedad, la comunidad, el trabajo, la naturaleza, etc. Es decir, el tema de la eficacia social del conocimiento escolar, que es también el de la calidad de la educación. ¿Cómo puede liberarse la universidad de la pesada herencia legada por la educación primaria y secundaria, cuyo énfasis en la pedagogía de "la distribución produce esa esquizofrenia que separa lo teórico de lo práctico en el proceso de producción del conocimiento"?

Lectura complementaria N° 6

Rafael Salcedo C. y Hernán Rendón V.

El ingreso a la universidad con y sin prueba de admisión: una comparación de rendimiento académico

Tomado de: Estudios Educativos No. 13, II semestre de 1980, pp. 53-68

Se comparó en este estudio el rendimiento académico y la proporción de deserción de estudiantes admitidos a carreras universitarias bajo las siguientes modalidades: con examen de admisión, con "examen simbólico", y sin examen de admisión. Los resultados reafirman una correlación baja, pero significativa entre el puntaje en el examen de admisión y el rendimiento académico. No se encontraron diferencias significativas en el promedio de calificaciones de los estudiantes admitidos bajo las tres modalidades señaladas. La proporción de estudiantes desertores, sin embargo, fue estadísticamente mayor entre quienes fueron admitidos sin examen. Entre las implicaciones de los resultados se destaca la del valor predictivo, aunque no suficientemente alto, que tienen los exámenes de admisión estudiados.

Los criterios de admisión a nuestras universidades han evolucionado desde formas propias de una sociedad patriarcal de principio de siglo, hasta formas acabadas, derivadas de la influencia extranjera especialmente norteamericana. Así se partió de formas subjetivas de recomendación, hasta elaboradas pruebas basadas en comprobación de conocimientos del bachillerato, entrevistas personales, tests de aptitudes y pruebas de clasificación y selección. El Grupo de Unificación de Admisiones Universitarias (GUAU), creado en 1964, y al cual perteneció la Universidad de Antioquia, definió la posibilidad de crear unas baterías fundamentales en dos pruebas de aptitud (verbal y numérica) y dos de conocimientos (ciencia y cultura general) que hicieron más objetivo el proceso de admisión. Al evaluar el nuevo sistema, la oficina de admisiones de la Universidad de Antioquia

informó en 1970 que había una correlación positiva entre estudiantes que no perdían asignaturas universitarias y altos puntajes en el examen de admisión.

El estudio hecho por Beluche y Beluche (1971) permitió concluir que las pruebas de admisión de la Universidad de Antioquia parecen tener valor predictivo del rendimiento académico durante el período inicial de estudios universitarios.

Inicialmente del esquema de admisión a la Universidad de Antioquia fue de los conceptos de aptitud verbal y numérica de conocimientos, con el siguiente valor ponderado en porcentajes. Aptitud verbal (35%), aptitud matemática (35%), conocimiento en ciencias (20%) y conocimientos generales (10%).

La coyuntura de cambio, de política universitaria, que se presentó a comienzos de la administración López Michelsen (1974), dio pie para que se decidiera una reducción del número de pruebas, dejando las de aptitud verbal y numérica, que según la Guía de Admisiones (1979) pretendían permitir "seleccionar... a aquellos que presenten un mayor grado de aptitud y de capacidad para los diferentes programas que ofrece (la Universidad). Así se pretende dar más oportunidad a quienes posean una mayor capacidad de raciocinio, comprensión y análisis, cuestión que se logra mediante la presentación de un examen que consta de dos pruebas: Aptitud verbal y matemática". Dentro de este marco de referencia, se asume que el aspirante que haya sido admitido en la Universidad de Antioquia posee condiciones para realizar tareas académicas y para cumplir las exigencias propias del estudiante, con posibilidad de éxito. Analizar esta situación es la tarea que nos proponemos aquí en parte.

Elementos conceptuales

Las aptitudes como patrón de medida

El advenimiento del pensamiento positivo ha sido una de las grandes revoluciones filosóficas que transformó el rumbo general del conocimiento humano, sus métodos y las derivaciones cognoscitivas. Ajeno al problema de ética y moral, dio el salto al conocimiento empírico comprobado, objetivado y con base experimental.

Todas las ramas de la ciencia fueron tocadas, ejerciendo sobre ellas la doble influencia de la duda metódica y de las formulaciones de principios fundamentales. Las ciencias de

la naturaleza recibieron el formidable impulso que las hizo centro de quehacer mental, y el sumo del conocimiento humano.

Por reflejo, las cosas adherentes a la naturaleza humana fueron también motivo de cuestionamiento, y entre ellas las condiciones psíquicas presentes y actuantes. Deslindarlas y cuantificarlas fue el gran reto de la psicología.

Una de tales condiciones psíquicas fue la aptitud, que adquirió en función de su valoración productiva, un papel cada vez más sobresaliente dentro del campo psicológico. Dicho concepto ha sido encarado de diversas maneras, algunas de las cuales consignaremos aquí citadas por Batista (1978).

"Es todo carácter psíquico o físico considerado desde el punto de vista del rendimiento" (Claparede).

"Una condición o conjunto de características que se considerarán sintomáticas de la capacidad de un individuo para adquirir a través de un cierto entrenamiento, un conocimiento, habilidad o conjunto de respuestas" (Warren).

"Es la aptitud una predisposición natural para hacer alguna cosa" (Littre).

"Conjunto de rasgos individuales y silenciadores, que producen su efecto día a día y que resultan indicativos de unas determinadas realizaciones futuras" (Pasquasy).

"Son estructuras que presentan ciertas potencialidades funcionales: el desarrollo de esas potencialidades, de cada cual, depende de los factores ambientales" (Adams).

Cada uno de estos conceptos, en la práctica responde a una visión de psicología, trabajada por su autor, y a partir de la cual trata de ofrecer una respuesta clara, a algo que se percibe difuso, y de cuya procedencia poco conoce. En lo fundamental, podemos decir que las investigaciones sobre aptitudes copan la atención de los psicólogos de la educación, por el potencial predictivo que encierran y la posibilidad de uso que de ellas se puede hacer. Teniendo en cuenta lo anterior, lo más importante para nuestro trabajo es la posibilidad física de su medición y los métodos que se emplean para ello. Esto nos obliga a trabajar sobre la evolución que se ha tenido en los métodos cuantificadores.

Dentro de determinados contextos, descubrir una aptitud no sería otra cosa que lograr un índice en donde se encuentre reflejada una posibilidad futura. Así, el problema sobre aptitudes no es de origen, sino su posibilidad numérica que permita predecir desempeños futuros.

Al respecto Batista, (1978, 25) dice: "En general se concibe que una prueba de aptitud intenta medir ciertos rasgos psicológicos estables unitarios y algo independientes que se estiman, son requisitos para un trabajo o para el estudio de una especialidad dada. Ejemplos de estas características son: memoria, fluidez verbal, percepción espacial, razonamiento verbal, etc."

Se trata de identificar individualidades capaces de realizar una actividad prefijada, valor éste que adquirió una relevancia significativa a partir de los grandes logros tecnológicos, en donde la especialización de los instrumentos de producción exigen individuos especializados y aptos para responder a determinadas exigencias presentes. Así, a las personas había que determinarles sus capacidades naturales o innatas, a fin de ayudarles a enrumbarse por ocupaciones o trabajos que correspondían a su predisposición natural.

Desarrollo de las pruebas de aptitudes

El punto de partida está con el desarrollo de la psicología diferencial, y con los tests de Galton, Kraepelin y Ebbinghaus, con función antropométrica, buscando determinar la capacidad intelectual de las personas. Para estos pioneros, medir psicológicamente implicaba, entre otras opciones, el predecir las posibilidades de éxito de un individuo frente a una situación social concreta.

Pero por el hecho de que toda medición psicológica debe hacerse en vivo, las dificultades para controlar las variables son altas ante lo cual es preciso definir el grado de precisión con que se trabaja, o se puede trabajar.

Las pruebas iniciales de aptitud fueron siempre tests individuales, dados los inconvenientes para establecer adecuadamente condiciones típicas en las pruebas grupales. Pero una vez superados los inconvenientes iniciales, y por imposiciones de orden económico y de tiempo, se realizan esfuerzos para construir pruebas grupales de aptitud.

Los tests colectivos aparecen como instrumentos que permiten una aproximación a las mediciones aptitudinales, ya que si un individuo resuelve ciertos problemas prefijados y típicos, tendrá buenas posibilidades de enfrentar con éxito la vida real, de por sí compleja en obstáculos.

Por otra parte, los tests de inteligencia empezaron a ser diseñados con el objetivo de medir habilidades intelectuales necesarias en los trabajos escolares. Si bien fueron derivaciones de las escalas de Binet, todas esas pruebas utilizaron una variedad de tareas y problemas que colocaban al individuo ante posibilidades concretas de tomar opciones correspondientes, que indicaban su capacidad de enfrentar con éxito algunas dificultades reales que correlacionaban con el quehacer académico.

La experiencia demostró que en los tests de inteligencia no todas las funciones importantes del individuo estaban presentes y que en la práctica eran "tests de aptitud verbal" o "tests de aptitud" para manejar relaciones numéricas, abstractas o simbólicas, llegando a la conclusión de que la expresión "test de inteligencia" no era exacta, pues solo se refería a aspectos parciales de esa facultad.

Los trabajos estadísticos sobre los resultados de los primeros tests y especialmente los llamados de aptitud diferencial dieron la posibilidad al "análisis factorial", que permitió advertir la presencia de factores o rasgos relativamente independientes, presentes en proporciones variables en los diversos tests.

Thurstone amplía el tema proponiendo una serie de factores bastante aceptada: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico, memoria asociativa, rapidez perceptiva e inducción.

La lista podría ampliarse con otros factores, pero la anterior se presenta así por ser la más generalizada. Ahora bien, en orden al problema de admisión universitaria, la anterior lista basta, pues incluye elementos básicos requeridos en el trabajo universitario como son: la comprensión oral, la facilidad numérica y el razonamiento general.

Aptitud y rendimiento académico

Establecer las relaciones que hay entre aptitud y rendimiento académico es vital, puesto que dentro del campo universitario, el principal objetivo teórico de una prueba de admisión es lograr que los más aptos ingresen.

Afirma Batista (1978, p. 37): "Las pruebas de aptitud hacen uso de instrucciones y emplean un vocabulario que es necesario entender, es decir haberlo aprendido previamente para poder responder".

En este contexto, los tests de aptitudes exigen el manejo de ciertos términos previamente adquiridos y por intermedio de ellos implementar la operatividad de los instrumentos de investigación.

Se asume así un vínculo entre conocimientos preexistentes y potencialidades futuras, sobre todo aplicados al campo de educación. Pero la distinción entre tests de rendimiento y tests de aptitudes es indispensable, ya que de ella depende la utilidad práctica que se implementa.

La diferencia se inicia con el grado de uniformidad de la experiencia que sobre el tema se haya tenido anteriormente.

Así, un test de rendimiento mide los efectos de un conjunto de experiencias tipificadas como pueden ser cada uno de los cursos regulares del pénsum de secundaria, en tanto que los tests de aptitudes muestran los efectos acumulados, pero discontinuos del conjunto de situaciones vividas a lo largo de experiencias académicas o de tipo cultural.

Una segunda distinción más práctica está dada en razón de los usos que se le den. Los tests de aptitudes intentan predecir la forma como un individuo aprovechará la formación adquirida para enfrentar con éxito las nuevas situaciones presentadas y además pretenden estimar el grado y calidad de su rendimiento frente a nuevas problemáticas.

Por su parte, los tests de rendimiento dan una valoración de la situación actual del individuo, después de haber cumplido una experiencia cognoscitiva planificada. Estos linderos diferenciadores no deben ser tomados estrictamente, puesto que por observaciones directas, algunos tests de rendimiento pueden servir como pronosticadores de éxitos académicos futuros, convirtiéndose de hecho en tests de aptitudes, como también algunos tests de aptitudes dependen de un aprendizaje anterior, puesto que revelan los efectos que sobre un individuo han ejercido las experiencias académicas. Es obvio que todos los tests psicológicos miden la conducta actual del individuo y reflejan la influencia del

aprendizaje anterior. En la práctica, la diferencia entre test de aptitud y de rendimiento se define en términos de la utilización que de los puntajes se hagan.

Ambas pruebas dicen qué se ha aprendido, para con base en ello poder afirmar si es posible la adquisición de nuevos contenidos: porque el mejor predictor del futuro éxito académico es el buen desempeño previo: éxito predice éxito.

Gronlund, según cita de Batista (1978, p.41), afirma que "las pruebas de aptitud académica, como serían las pruebas de admisión a estudios superiores, miden sólo aprendizaje, basado en habilidades aprendidas".

Esto reafirma la idea de que la mejor medición de aptitud académica es la estimulación de las capacidades presentes en una persona para asimilar contenidos curriculares, contando que esa capacidad es susceptible de mejoramiento.

Objetivos de la investigación

1. Investigar si hay diferencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Antioquia en el período comprendido entre 1975 - II y 1978 - I con o sin examen de admisión.
2. Investigar la validez predictiva del examen de admisión en la Universidad de Antioquia entre 1975-II y 1978-I, determinando el grado de correlación existente entre el puntaje del examen y el rendimiento promedio de calificaciones, al término del semestre I académico.
3. Averiguar si en el programa de Medicina existe relación entre puntajes de examen de admisión y los promedios créditos, del primer semestre.

Metodología

Variables

Tuvimos como variable predictora la naturaleza del ingreso a la Universidad de Antioquia, con los siguientes niveles:

- a. Sin presentar pruebas de admisión.
- b. Con presentación de pruebas de admisión y con ingreso no selectivo (examen simbólico).
- c. Con presentación de pruebas de admisión y selección real (examen selectivo).
- d. Admisión a Medicina.

Como criterio tomamos las variables de rendimiento y deserción.

Población:

La población de esta investigación quedó conformada por estudiantes que ingresaron a la Universidad de Antioquia entre 1975 y 1978, según la siguiente discriminación:

	Semestre				
	1975 -II	1976-I	1977-I	1978-I	Total
Sin examen	727	571			1.298
Examen simbólico (se presenta pero no selecciona)	—	—	415	699	1.114
Examen selectivo	2.165	2.644	1.980	1.868	8.657
Deserción	806	670	570		2.046

Del programa de Medicina se seleccionó una muestra de 117 estudiantes, repartidos proporcionalmente entre los que ingresaron en 1975 - I y 1978 - I.

Tratamiento estadístico

Para verificar la correlación entre puntaje obtenido en el examen de admisión y el promedio crédito individual al término del primer semestre (niveles c y d), incluyendo los del programa de Medicina, se utilizó la fórmula producto-momento de Pearson, y a cada coeficiente de correlación se le verificó su significación estadística.

Para los niveles a y b se utilizó la prueba t. El nivel de significación fue 0,05.

Resultados

Para trabajar la H_1 y H_4 se utilizó el procedimiento estadístico de correlación pearsoniana. La H_1 se formuló así:

No existe correlación positiva, estadísticamente significativa a nivel 0,05, entre el puntaje obtenido en el examen de admisión y el promedio crédito individual obtenido en el primer semestre de estudios por los alumnos que ingresaron a la Universidad de Antioquia en los semestres II/75, I/76, I/77 y I/78. El resultado de la correlación fue $r = 0,23$ con $p < 0,1$.

La H_4 se formuló: no existe correlación positiva estadísticamente significativa a nivel 0.05 entre los puntajes obtenidos en el examen de admisión y el promedio crédito individual del primer semestre de los estudiantes de Medicina de la Universidad de Antioquia I/76, I/77, I/78.

La correlación entre puntajes del examen de admisión y el rendimiento académico fue $r = 0,01$, la cual no es estadísticamente significativa.

Para las H_2 , H_3 , H_5 , y H_6 se utilizó la prueba t. La H_2 se formuló: no existe diferencia estadísticamente significativa a nivel 0,05 en el rendimiento académico, del primer semestre cursado por los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Antioquia con o sin examen de admisión en los semestres II/75 y I/76.

La t encontrada fue de 0,10, la que no alcanza significancia estadística a 0,05. (Las medidas fueron: con examen de admisión, $M = 3,39$; sin examen de admisión, $M = 3,40$; con examen de admisión simbólico, $M = 3,31$; con examen selectivo $M = 3,38$).

La H_3 decía: no existe diferencia estadísticamente significativa a nivel 0,05 en los promedios créditos obtenidos en el primer semestre, por los estudiantes de la Universidad de Antioquia que ingresaron con examen de admisión simbólico en los semestres I/77 y I/78.

La t encontrada para esta hipótesis fue de 1,66, la cual tampoco es estadísticamente significativa.

La H_6 decía: no existe diferencia estadísticamente significativa a nivel 0.05, entre la proporción de alumnos desertores, que ingresaron a la Universidad de Antioquia con examen de admisión selectivo y la proporción de alumnos desertores que ingresaron a la Universidad sin examen de admisión o con examen simbólico, en los semestres I/76, I/77, I/78. La t encontrada fue de 4,19, $p < 0,05$

Resumiendo, tenemos:

Para la H_1 los datos estadísticos muestran una correlación positiva de $r = 0,23$ que permite negarla, afirmando con ello la correlación entre examen de admisión y rendimiento académico. Los investigadores Londoño, Rua y Barros (1978) afirmaban también que la "correlación de puntajes de examen de admisión I/70, con rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Antioquia fue positiva y cercana a 0,50 para el primer semestre".

En la H_4 los resultados muestran un $r = 0,01$ que no es significativo. Pero para este caso particular, que entraría en aparente contradicción con la H_1 , recordamos a Anastasi (1973, p. 13) quien previene que el coeficiente de correlación se halla afectado por la amplitud total de las diferencias individuales del grupo. Si todos los miembros de un grupo fueron iguales en su habilidad para deletrear, entonces, la correlación del deletreo con cualquier otra amplitud sería cero en ese grupo".

Por lo tanto, no aceptamos que en el caso particular de Medicina, donde hay heterogeneidad en la muestra, no se cumpla la correlación positiva entre alto puntaje y buen promedio crédito.

Los resultados para la H_2 muestran que no hay diferencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron con o sin examen. Examinando detenidamente la cuestión nos inclinamos a pensar que este resultado puede depender más del sistema evaluativo que se utiliza en la Universidad, un tanto desueto y subjetivista. Sin embargo, creemos que este tópico sería motivo de un estudio más profundo.

En el caso de la H_3 , los resultados muestran una t que no es significativa para los postulados expuestos. Por tanto, a nuestro entender, la hipótesis se confirma, pero como en el caso de la H_2 hay un gran interrogante en la forma como se maneja actualmente el criterio evaluativo que puede distorsionar los resultados estadísticos.

En la H_5 , se comparó un programa de alta selectividad (medicina) con estudiantes que ingresaron sin examen o mediante el llamado "simbólico". Los resultados permiten negar la hipótesis nula reafirmando la correlación entre los altos puntajes y buenos promedios crédito, y mostrando lo que puede ser la tendencia general de la relación.

Para la H_6 se niega la hipótesis nula favoreciendo el hecho de que la presentación del examen es factor de retención estudiantil. En otros términos, se presenta una mayor deserción entre los estudiantes que ingresan sin examen de admisión o con examen simbólico. Esta información provee de algún grado de validez predictiva los exámenes de admisión de la Universidad de Antioquia.

Discusión

La visión general de nuestro trabajo nos permite reafirmar algunos aspectos significativos que hemos podido detectar.

1. La correlación entre puntajes del examen de admisión y el rendimiento académico al término del primer semestre fue positiva, en el período 1975-II y 1978-I. Esta conclusión está confirmando lo que había formulado el estudio de Londoño y otros, en su tesis titulada "Estudios sobre validez predictiva del examen de admisión en la Universidad de Antioquia", 1970-I, aunque con un nivel de correlación mucho más bajo. Se puede seguir sosteniendo que el examen de admisión sí tiene algún valor predictivo sobre el rendimiento académico.
2. Al analizar el rendimiento académico en términos de promedio crédito, entre estudiantes que ingresaron sin examen de admisión en los semestres 1975-II y 1976-I, frente a los que sí lo hicieron, encontramos que no hay diferencia estadísticamente significativa entre unos y otros. Nuestro estudio plantea que tal situación fue medida no tanto por el examen de admisión sino por el manejo subjetivo habitual del criterio de evaluación, referido en la nota: diversidad de carreras, cursos y profesores. Aquí, las diferencias sistemáticas han podido perderse en el proceso de promediación.
3. Esta misma conclusión tiene validez cuando se analiza el rendimiento académico, en término de promedio crédito, de los estudiantes que ingresaron con el examen que nosotros llamamos "simbólico" frente a los que lo presentaron de manera selectiva.

4. Cuando comparamos grupos extremos en términos de selección por alto puntaje frente a selección sin puntaje para observar el comportamiento de estos grupos frente al rendimiento académico obtuvimos un resultado altamente significativo a favor de quienes fueron seleccionados en el primero de los casos, lo cual refuerza el carácter predictor del examen de admisión.
5. Encontramos que la deserción, al término del primer semestre, decrece cuando los estudiantes tienen que competir por un cupo en determinado programa, y se incrementa cuando el ingreso se da por suficiencia de cupos. Esto podría significar la presencia de un mayor interés por las cuestiones académicas de quienes tienen que luchar por un puesto. También podrá estar influyendo en esto la filosofía de la orientación profesional, pues parece ser que muchos estudiantes de los que se matriculan en programas con suficiencia de cupos lo hacen con cierto sentido de aventura: al no adaptarse, desertan.
6. En el análisis e interpretación de las hipótesis se hace presente otra serie de factores para ser investigados, que pueden estar influyendo en el rendimiento académico además de la naturaleza del ingreso y que son tanto de orden interno como externo a la universidad: la política educativa; la lucha ideológica; el control de la Universidad y la prolongación anormal de los períodos académicos.

Esta investigación reafirma una vez más el valor predictivo de rendimiento académico del examen o prueba de admisión aplicado por la Universidad de Antioquia para seleccionar a sus alumnos en el período comprendido entre 1975-II y 1978-I.

Sin embargo, a lo largo de la misma han surgido algunos interrogantes que pueden servir de punto de partida para nuevas investigaciones o de análisis interno por parte de la Oficina de Admisiones con el fin de mejorar la aplicación de la prueba.

1. Dado el hecho de las múltiples formas que ha tomado la enseñanza media, a saber, la media vocacional, concretamente la diversificación en áreas, modalidades y/o especialidades de estudio, nos preguntamos hasta donde se hace necesario que la Universidad se proyecte sobre esta misma orientación que ya ha iniciado el aspirante. Dicha enseñanza está diseñada sobre un plan de estudios que contempla un núcleo común de asignaturas para todos los alumnos y un núcleo especializado

que el alumno elige según sus intereses, habilidades y destrezas. ¿Por qué la Universidad en su prueba de admisión no proyecta esta misma orientación? Podría ser una prueba de conocimientos generales obligatoria para todos, y una prueba específica según el área (la definiría la naturaleza del programa) a la que se inscribe el aspirante.

2. Nosotros quisimos, inicialmente, proyectar este trabajo al análisis de confiabilidad y validez de la prueba que en la actualidad se aplica, pero nos fue imposible acercarnos a dicho material. Sin embargo, vemos la necesidad de que bajo el control de la Oficina de Admisiones, la Universidad de Antioquia constituye un equipo de alto nivel académico, que a la luz de los últimos aportes sobre la(s) aptitud(es), analice el actual banco de preguntas. Aun más, creemos que dicho estudio deberá estar muy correlacionado con el contenido de los actuales programas y de los que se vayan imponiendo a nivel de la enseñanza media vocacional.
3. La Universidad de Antioquia a través de la Oficina de Admisiones debería determinar un nivel mínimo de rendimiento en el criterio de selección de la prueba de admisión que, en el peor de los casos, no debería ser inferior al 30%, pues admisión con examen es lo mismo que sin él, si el criterio de admisión es bajo y el error estándar también.

Es ridículo que aunque haya cupos ingresen alumnos a determinados programas con 1 y 2 puntos. Es mejor no llenarlos o hacerlo con aspirantes que muestren un mejor nivel académico en otras áreas.

4. Si la Universidad está convencida de que la única finalidad de la prueba de admisión es la de asignar en forma democrática los cupos disponibles valdría la pena pensar en otras formas igualmente democráticas, más justas y menos costosas. En este caso, se podría pensar en asignar cupos de acuerdo con la orientación y formación específica que traiga el alumno a través de todo el bachillerato o al menos en los dos últimos años, a través de un mecanismo de seguimiento objetivo fundamentado en notas promedios.

En esta forma, el estudiante de provincia que en la actualidad es un marginado para el ingreso a la Universidad podría competir con mayor posibilidad frente al de la ciudad.

5. Nos llamó mucho la atención el hecho de que los puntajes obtenidos en la prueba de admisión van descendiendo paulatinamente a medida que transcurren los semestres (1975-II, 1978-I). El interrogante creado es: ¿o el examen se va haciendo cada vez más difícil, o el nivel académico del bachillerato está descendiendo paulatinamente? Esto sería motivo de una nueva investigación.
6. A nivel de todo el sistema educativo colombiano, uno de los elementos más cuestionados en la actualidad es la evaluación del rendimiento académico. En nuestra investigación encontramos que el factor que explica los resultados de las H 2, H 3, y H 5 no es otro que el manejo anómalo y subjetivo del criterio evaluativo. No se nos escapa que en la explicación del hecho actúan factores referidos a la situación que desde 1974 vive la Universidad.
7. La Universidad está en mora de implantar o iniciar un programa muy serio de actualización pedagógica de todos sus docentes que tenga como centro el enseñar a evaluar en forma objetiva, sistemática y con criterios unificados, a sus alumnos.

Referencias

Anastasi, Anne. *Tests psicológicos*. Madrid: Aguilar, 1971.

Batista, Enrique. *La medición de las aptitudes. Una evaluación*. Medellín: Ed. Azimuth, 1978.

Beluche D. y Beluche, O. *Contribución al estudio sobre validez predictiva de las pruebas de admisión en la Universidad de Antioquia*. Tesis de grado. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1971.

Londoño M., Rua N. y Barros E. "Un estudio de validez predictiva del examen de admisión de la Universidad de Antioquia (I semestre de 1970)". *Estudios Educativos*. No. 8. 1978, pp. 27-45.

Universidad de Antioquia. *Guía de admisiones*. Departamento de Admisiones y Registro, 1979.

Lectura complementaria N° 7

Olga Lucía Zuluaga de Echeverry

El trabajo histórico y la recuperación de la práctica pedagógica*

Tomado de: Educación y cultura No. 3 (1985). Bogotá, pp. 66-72

Son muchas las tareas que exige la consolidación del movimiento pedagógico en nuestro país, en el frente cultural y en

A Jesús Alberto Echeverry, compañero de conversaciones, intuiciones y elaboraciones acerca de la pedagogía.

el frente social. Y son muchos los temas de análisis más urgentes tales como la relación maestro-alumno, como la práctica cotidiana del maestro, como la relación escuela-cultura. Pero hoy me quiero referir al trabajo histórico que impone la recuperación de la práctica pedagógica.

Y para indicar el contexto de la recuperación de la práctica pedagógica, como su rescate, quiero traer a cuento unas ideas acerca de la pedagogía y del maestro, en sus condiciones institucionales de existencia, que han estado presentes en el trabajo que emprendí desde 1975¹ y que en la actualidad encuentra nuevos desarrollos en el proyecto "La Práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia"². El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también al desconocer la historicidad de la pedagogía han

* Estas notas hacen parte del trabajo metodológico que realiza el proyecto "La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia", el cual hace parte del proyecto interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia", financiado por Colciencias y las Universidades: de Antioquia, Nacional, Pedagógica y del Valle.

¹ En el Proyecto filosofía y pedagogía. Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

² Este proyecto hace parte del proyecto interuniversitario "Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia". Investigadores: Stella Restrepo, Alberto Martínez, Humberto Quiceno, Guillermo Sánchez, Alberto Echeverry y Olga Lucía Zuluaga.

atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente en las propias instituciones del saber pedagógico, como si los conocimientos estuvieran hechos de una sustancia maleable y fuese preciso modelarlos, como si el lenguaje de los conocimientos tuviera que ser mirado y enunciado a través de una rejilla, al maestro se le provee de un método para transformar el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza.



Olga Lucía Echeverry, profesora de U. de Antioquia y coordinadora general del proyecto interuniversitario "Historia de la práctica pedagógica en Colombia".

La pedagogía no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica, cuyo campo de aplicación es el discurso. El médico, por ejemplo, enfrenta los conocimientos médicos a la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que utiliza para ello es el método de enseñanza.

Esta condición del maestro, tener que adecuar el discurso de las ciencias a la edad de los sujetos del aprendizaje, hacerlo comprensible, dosificarlo, calificarlo, es lo que hace que la relación del maestro con el conocimiento sea a través de una práctica pedagógica. Mientras más inferior sea la situación cultural del maestro le es confiado, en mayor medida, su oficio metodológico. Entre otros sujetos que de una u otra manera se relacionan con el discurso de las ciencias o de los conocimientos, hay uno de ellos cuya forma de relación designa una opresión y se establece a través del método: ese es el maestro.

Pero a pesar de esa existencia instrumental de la pedagogía en nuestra sociedad hay que empezar a arriesgarnos, en la investigación y en este largo proceso de diálogo, a una conceptualización aproximada de pedagogía. Entiendo por pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas.

Ahora bien, en este contexto amplio de pedagogía y de su horizonte conceptual, ¿qué significa rescatar la práctica pedagógica, teniendo presente que partimos de una consideración de la Pedagogía como saber y como disciplina en formación?

1. Rescatar la práctica pedagógica

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad.

El proyecto actual de historia de la práctica pedagógica que tiene sus raíces en el "Proyecto filosofía y pedagogía", se inscribe, en esta tarea de rescate, en un sentido más restringido, pero hace parte de ese sentido más amplio. Es un trabajo histórico de la práctica pedagógica en nuestra formación social, pero no está hecho al margen de la pedagogía, ella es su condición fundamental. Es historia de un saber en nuestra formación social y como historia de un saber tiene su nexo conceptual y metodológico con la pedagogía como saber historizado en su práctica.

Hacer la historia de la práctica de un saber no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado; hacemos historia de un saber que posee un sujeto históricamente definido: el Maestro, como portador de un saber, pero también históricamente marginado como portador y como productor de un saber. Tanto la condición de la pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales son subalternas.

Convencidos de que el *pensamiento es acción*, queremos agitar la consigna de RECUPERAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA; no es gratuito, la noción de práctica pedagógica fue acuñada en el "Proyecto filosofía y pedagogía", no sólo con un espíritu metodológico, sino también con una intención polémica y estratégica.

2. ¿Por qué historia de la práctica pedagógica?

En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, como un proceso complejo

y para devolverle el estatuto de práctica de saber entre prácticas. Sabemos que en nuestro medio, la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza-aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica es pedagógica, por eso, en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la PEDAGOGÍA como el discurso que posibilita al maestro ser soporte de un saber específico al interior de las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber, y como el lugar teórico que conceptualiza acerca de la enseñanza y de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-cultura; formación del hombre -conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc. Lugar teórico, o de saber, que tiene su propia historicidad.

Los conocimientos, cuyo modo de existencia cultural pasa por la práctica de la enseñanza, encuentran en el maestro su primer depositario. Pero allí en la cotidianidad de la escuela los conocimientos parecen a simple vista dotados de un inocente y trascendental destino a tal punto que el maestro es pensado como aquel que "transmite" los conocimientos a la manera de un intermediario "neutro" que opera con su palabra "metódica" en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pero esta concepción transmisionista no es más que un mecanismo de exclusión que expulsa al maestro y su saber de la enseñanza y que permite saltar de las puertas de la escuela a los "aparatos ideológicos" o al "sistema educativo", reduciendo a un asunto de segunda importancia la naturaleza de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza.



Una de las consecuencias que ha tenido en nuestro medio la concepción transmisionista (léase instrumental) de la enseñanza es que bajo el término educación se engloban la escuela, la enseñanza y los sujetos que en ella participan como objetos de análisis, ya sea de carácter crítico-social o de carácter histórico. Esas generaciones han impedido el análisis de especificidades en procesos complejos. Y cuando se trata de estudios históricos, los "hechos educativos" acaban por ser el recuerdo cronológico de otras prácticas que al fin y al cabo todo lo explican y lo envuelven.

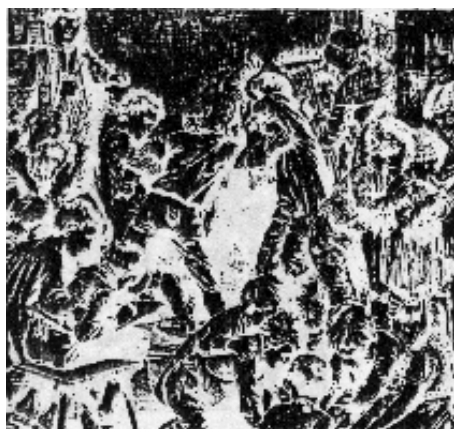
Las historias de la educación producidas en nuestra sociedad no son en su enfoque y en su objeto, para no hablar ahora del método, producto o ausencia de una posición frente a la historia de las ideas o la historia de los saberes, son principalmente el resultado de concepciones generalizadoras de la enseñanza donde siempre es posible localizar la sicologización o la sociologización como el marco del análisis y de la definición de los objetos de análisis. Esta operación con marcos teóricos y objetos de análisis precede a la pregunta por la concepción histórica. En suma, cualquier objeto es declarado susceptible de historiografiar, y así las cosas ese objeto no tiene su propia historia dentro de otras historias, ni posee su propia discursividad. El universal y despótico discurso de la educación le ha prestado identidad para recorrer las fechas de otros acontecimientos y de otras prácticas, sumiendo a su paso, en la marginalidad, el saber pedagógico.

En cambio, la historia de la práctica pedagógica se efectúa sobre su propia discursividad, sobre el propio régimen al cual estuvo sujeta, no necesita interrogar otras prácticas para conferirse identidad porque ella está inmersa entre otras prácticas sin que por ello se borre su especificidad, ella tiene sus bordes dibujados por el saber pedagógico y por la práctica de ese saber en nuestra sociedad.

La historia de la práctica pedagógica posibilita el análisis de las "formas de lo dicho", ya que, en las prácticas de saber en la enseñanza, la pedagogía produce "formas" de enunciación de los saberes. Esta aproximación permite la apropiación de un capítulo de nuestra historia cultural al convertir en objeto de análisis la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos que mediante él participan de una práctica. Tratamos, entonces, de indagar en su funcionamiento institucional la interioridad del discurso pedagógico y de su práctica, lo cual implica considerar la pedagogía no en sí misma, sino en un complejo de relaciones que posee su propia historicidad. Sólo un estudio de

carácter histórico puede mostrar el lugar que ha ocupado la práctica pedagógica entre las prácticas de saber.

3. La metodología de la investigación



Rescatar la pedagogía y su práctica en el interior de las prácticas de saber es un trabajo histórico acerca de la práctica pedagógica que se apoya en herramientas conceptuales de tres campos: el análisis histórico-epistemológico de un saber, el análisis histórico de los discursos y el análisis de la pedagogía como un saber. La pedagogía como disciplina y su ejercicio en nuestra sociedad colombiana son dos campos obligados en el trabajo para mantener la exigencia metodológica de que toda práctica tiene su propia discursividad.

El modelo metodológico en marcha puede nombrarse como el análisis de los saberes institucionalizados, para nuestro caso la Pedagogía en Colombia. Las tres instancias metodológicas que precisan el objeto histórico de la investigación son la institución, el sujeto y el saber pedagógico, seguidas estas instancias en su proceso de institucionalización. A su vez, esta noción se vincula a nivel del discurso y de la institución a la noción de práctica pedagógica que comprende: los modelos pedagógicos tanto teóricos prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas

donde se utilizan prácticas pedagógicas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica³.

Del sentido tan vago que asigna la educación a la pedagogía, nombrándola de manera indeterminada como "lo pedagógico" y refiriéndola de manera exclusiva al método, entendido como meras operaciones, se distancia la noción de práctica pedagógica, al retomar la pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de un nuevo sentido: lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con los conocimientos, lo pedagógico acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especialidad histórica.

En una palabra la pedagogía tiene su historia y no es "lo pedagógico" que nombra la educación. Entre nuestra intelectualidad existe la tradición de considerar la educación como la ciencia y como la práctica que dan cuenta de la relación escuela-sociedad. Poco se ha pensado sobre este extraño significado que agota la pedagogía en el instrumentalismo del aprendizaje. Pero esta posición desconoce que la pedagogía ha pensado la enseñanza como práctica de conocimientos, como una sociedad determinada y como el concepto integrador entre conocimientos-sociedad y cultura que la pedagogía ha producido históricamente en el devenir de sus procesos de formación como disciplina. No existe, pues, si nos atenemos a la historicidad de la pedagogía, la dualidad educación-pedagogía, porque la pedagogía acoge el conocimiento para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad. Y en este sentido, pedagogía comprende la educación, indicando que si el hombre se forma (educación) en la escuela, esa formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro-alumno.

La noción práctica pedagógica es una noción estratégica en la metodología, no es todavía una definición de práctica pedagógica, es lo que abarca un objeto histórico complejo para abordar el análisis de la pedagogía en la perspectiva de la historia de los saberes, pero no de un saber universal sino de un saber institucionalizado en una sociedad concreta. Como historia del saber incluye el discurso de la pedagogía con pretensión teórica; como

³ Propuesta para orientar la investigación acerca de la pedagogía en Colombia en el Siglo XIX. En: Olga Lucía Zuluaga de E. "Colombia": dos modelos de su práctica pedagógica durante el Siglo XIX". Proyecto Filosofía y Pedagogía. Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, 1978.

historia de un proceso de institucionalización⁴ acoge los discursos de la pedagogía apropiados en nuestra sociedad. No se trata de una estructura, se trata de un proceso susceptible de abordar, desde diferentes modalidades en la perspectiva de la historia de los saberes.

Tratándose de un objeto histórico-múltiple, el discurso de las prácticas en las cuales ha tenido su existencia, es también múltiple de ahí la pluralidad de documentos que registran el acontecer histórico de esa práctica. Una práctica de saber se encuentra dispersa en los registros que la han normatizado, en los que la han difundido, en los que la han enunciado bajo modalidades justificadoras o explicativas, en los que le han dado existencia operativa, en los que la han controlado.

Este enfoque para analizar las prácticas de saber acoge los documentos no tanto como fuente sino como REGISTRO de prácticas. El documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho.

4. La investigación acerca del saber pedagógico y de la pedagogía. El trabajo para los próximos años

Aunque es tarea del movimiento pedagógico convertir las Facultades de educación en instituciones del saber pedagógico, me permito aquí nombrarlas como un lugar ideal para el trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica.

Es tarea del Movimiento Pedagógico convertir las facultades de educación en instituciones del saber pedagógico y como lugar ideal para el trabajo histórico que demanda la recuperación de la práctica pedagógica.

En las facultades de educación, la investigación debe cumplir por objetivo central de ubicación de las necesidades⁵ tanto teóricas como experimentales y de observación,

⁴ Se entiende por proceso de institucionalización el conjunto de reglas que, para la institución, el sujeto y el discurso de un saber específico, delimitan la práctica del mismo saber, en una formación social dada.

⁵ O espacios de trabajo por construir.

que en la actualidad deben asumir los intelectuales cuya identidad se deriva del saber pedagógico, los maestros, y que deben dar cuenta de la complejidad de la práctica pedagógica y de la pedagogía como disciplina. El conocimiento de la naturaleza teórica, experimental y aplicada de la actualidad de la Pedagogía y de su proceso de formación como disciplina, captado este último en su historicidad, es la base, quizás la más firme, para abordar las exigencias y ofrecimientos que las teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento y que la epistemología regional están planteando, hoy, a la pedagogía. Si las facultades de educación, como instituciones del saber pedagógico, no asumen, desde la interioridad propia de la pedagogía, tales ofrecimientos, volveremos a caer en el círculo vicioso de reducir la pedagogía a los *procedimientos*, simplemente cambiando las teorías de donde provienen tales procedimientos para "modernizar" los discursos instrumentales.



Tal ubicación de necesidades exige un acercamiento intensivo⁶ de la institución (Facultad de educación-políticas de investigación y de capacitación de profesores) a las disciplinas (teorías) que más propicien la identificación, el análisis y la discusión de tales necesidades o *espacios de trabajo por construir*, entendiendo que es la tarea histórica a que hemos sido convocados los maestros y las facultades de educación.

Los cursos de epistemología y pedagogía, de historia de la pedagogía, de investigación educativa y de didáctica deben ocupar un lugar preferencial, por ser el terreno propicio para tal ubicación. Pensadas como bloque de disciplinas pedagógicas deberán incluir, entre otras, como una línea de reflexión, plasmada en sus objetivos y contenidos, la apropiación por parte del estudiante de una historia tanto de la pedagogía como del saber pedagógico, no para invadir la pedagogía de todas las disciplinas necesarias en la formación del futuro docente, sino para *construir* herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan al maestro articular y a la vez diferenciar la "teoría pedagógica" (prefiero decir las conceptualizaciones de la pedagogía) y la enseñanza de los saberes específicos. Más sencillamente dicho: si se trata de aprehender los procesos desiguales y discontinuos

⁶ Se dice intensivo porque es un trabajo que requiere de muchos recursos teóricos, documentales e intelectuales.



de la formación de las disciplinas y la naturaleza plagada de obstáculos, retrocesos y rectificaciones de dicha formación; si se trata de comprender el sentido de los actos epistemológicos en el proceso de formación de una disciplina; si se trata de comprender de qué manera la actualidad de una disciplina interroga los comienzos, establece rupturas y juzga el pasado de las conceptualizaciones; si se trata de todo lo anterior, la mejor escuela es aplicar el análisis histórico-epistemológico y el análisis de los saberes a las conceptualizaciones de la pedagogía. Análisis que posibilitarían el entendimiento de la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la Pedagogía. Hacer esto, trazar el espacio de las articulaciones, tanto de la Pedagogía con los saberes específicos, como de la pedagogía con los saberes que contribuyen al análisis de la enseñanza, desde diferentes ángulos, para explicar su compleja constitución; es también, y fundamentalmente mostrar cuál es el espacio discursivo (conceptos, nociones, modelos, métodos) que ha permitido al saber pedagógico realizar RECONCEPTUALIZACIONES, en el interior del propio saber pedagógico, pensando en su individualidad y no como sin agregado de partes provenientes de otras disciplinas. Al decir que hay saberes específicos que contribuyen al análisis del modo de enseñanza, de ningún modo quiere significar que la pedagogía es una sumatoria de conocimientos. No, la pedagogía posee un dominio discursivo (horizonte conceptual) para redefinir, especificar, recodificar, y reordenar: encadenamientos de conceptos, nociones, modelos, justificaciones o aplicaciones que provienen de otros campos del conocimiento o que se elaboran en el interior de su saber; en suma, la pedagogía posee un dominio discursivo capaz de reconceptualizar. A lo anterior se sumaría un tercer beneficio y es el de superar la historia de la Pedagogía como historia de los autores, pues ni una historia del saber pedagógico ni una historia de la Pedagogía como disciplina podrán guiarse, como un fundamento, por el análisis de los "aportes" de las figuras sobresalientes en la historia de la Pedagogía. Estas historias

posibilitan el análisis, a nivel micro, de su condición de disciplina en formación y el conocimiento de las condiciones de su posibilidad como saber; en esos análisis deben ser reubicados los autores. En suma, utilizar la recurrencia para no hacer el recuento de lo que dijeron los autores, sino para historiar los conceptos, modelos, nociones, obstáculos, reordenamientos discursivos presentes en los procesos de formación de la pedagogía como saber y como disciplina.

Comprender los procesos de formación del saber pedagógico, analizar los procesos de formación como disciplina, comprender cuál es la naturaleza de la pedagogía como disciplina y superar la historia de los autores y de las ideas pedagógicas son trabajos que habremos de consolidar y profundizar en los próximos años. Una de sus principales consecuencias para el maestro será convertir en objeto de análisis su práctica (docencia) gracias a la aprehensión de la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la pedagogía y gracias al conocimiento de la historicidad de la pedagogía. ¿De qué serviría a un maestro, dados los retos que en la actualidad se plantean a la pedagogía, sus intelectuales y sus instituciones, conocer un método de enseñanza, un saber específico para enseñar (con sus características epistemológicas) y una teoría sobre el aprender?⁷.

Precisamente, superar ese *agregado* de disciplinas y abrir paso a la naturaleza conceptual, aplicada y experimental de la pedagogía es la tarea más urgente para producir la especificidad, la diferencia y la articulación entre los saberes específicos, las teorías del aprender y la pedagogía. No hay que olvidar que estos tres campos de conocimiento se conjugan en el acontecimiento cultural y de saber, que es la ENSEÑANZA. Y la lectura, por así decirlo, de ese acontecimiento de la enseñanza, la debe hacer la pedagogía. A este punto debemos llegar, pues hasta ahora no ha existido tal lectura, sino la instrumentación de los saberes en el aula mediante procedimientos de aprendizaje, celebrados en un contexto que todo parece explicarlo cuando invocamos el universal y despótico término EDUCACIÓN.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores sobre la importancia de los diferentes análisis históricos de la pedagogía, la investigación, en los próximos años, debe abordar: conceptos, nociones, aplicaciones y experimentos (ensayos) como posibles campos de investigación que requieren el concurso no de una única teoría ni de un único modelo de

7. Uso deliberadamente, en vez del término aprendizaje, el término aprender acuñado en el saber pedagógico.

la llamada "investigación científica" en nuestro medios sino que la heterogeneidad metodológica y de enfoque son condiciones necesarias, pero siempre deben fundamentarse en la HISTORICIDAD DE LA PEDAGOGÍA. La orientación de la investigación, para lograr la articulación entre conceptualización pedagógica y práctica de la enseñanza, debería orientarse a la definición de problemas acordes con los interrogantes por trabajar acerca de la naturaleza de la pedagogía como disciplina y como saber. Es decir, de la naturaleza tanto del saber pedagógico como de la pedagogía y de las enseñanzas se debe derivar la naturaleza de los objetivos de investigación con el fin de colocar *la formulación de objetos de investigación* en el trabajo teórico demandado tanto por sus formas de existencia en la práctica pedagógica como por el tipo de análisis que pueden soportar tales objetos. Esto implica comprender la forma como esos problemas se insertan en los interrogantes que he enunciado y comprender que la formulación de problemas de investigación no es un trabajo conceptual que debe inscribirse en el horizonte conceptual de la pedagogía asumida como disciplina y como saber. Para que el trabajo de investigación supere la hermenéutica que brindan los marcos teóricos externos a la naturaleza conceptual de los objetos. Así, la investigación histórica que demanda la recuperación de la práctica pedagógica, en los próximos años, acogería la HISTORICIDAD DE LA PEDAGOGÍA como norma fundamental para sus elaboraciones.

Esa norma debería ser representativa de la comunidad intelectual, "de la cual debe hacer parte el maestro", que investiga en cualquiera de los campos internos y relacionales de la enseñanza.

En conclusión, el trabajo de los próximos años no debe emprenderse con la elaboración de *marcos teóricos explicativos*, deberá abordarse desde conceptualizaciones y nociones pedagógicas ancladas en la historicidad de la pedagogía, conceptualizaciones y nociones que, lejos de despreciar lo correcto, lo operativo y lo aplicado, cumplen una función de construcción y de reconceptualización en el horizonte de la pedagogía.

Medellín, octubre de 1984.

Lectura complementaria Nº 8

P. Goetz, J. y D. Lecompte, M.

Características y orígenes de la etnografía educativa

Tomado de Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.

Madrid: Ediciones Morata, 1988, pp 41-56

¿Qué es la etnografía educativa?

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

Los estudios que se presentan como etnografías educativas varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución. Algunos son fácilmente identificables como etnografías tradicionales en sentido clásico. Se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado (Goetz y Hansen, 1974); por largos períodos de residencia o repetidas estancias en dicho escenario (Wax Y Wax, 1980); por el empleo de la observación participante como estrategia predilecta de recogida de datos, complementada con diversas técnicas secundarias (Wilson, 1977) por la creación de una base de datos compuesta, sobre todo, por notas de campo (Bogdan y Bihlen, 1982); y por la dedicación a la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado (Wolcott, 1980). El enfoque general suele ser inductivo, generativo y constructivo. Los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social.

Ejemplos de esta clase de investigación son el estudio; de Wolcott sobre la dirección de instituciones educativas (1973), el de King relativo a un internado indio en el Yukon (1967) y el de Peshkin sobre los efectos de la enseñanza escolar en los niños en una cultura tradicional africana (1972). El trabajo etnográfico incluye estudios sobre el cambio e innovación en los sistemas escolares, como el de Rogers relativo a la integración racial en las escuelas de la ciudad de Nueva York (1968) o los trabajos de Metz acerca del poder y control en las escuelas integradas (1978).

Existen también otros estudios que, según algunos investigadores, no pueden ser calificados en absoluto de etnográficos (Rist, 1980; Wolcott, 1980). Dichos estudios se diferencian del diseño clásico en que se centran únicamente en pequeños subsistemas de sistemas culturales mayores; incluyen las microetnografías de aulas individuales y los estudios didácticos de los sociolingüistas (puede verse una antología de ejemplos en Spindler, 1982b). A veces renuncian al carácter multimodal de la etnografía tradicional y basan sus diseños en una sola técnica de recogida de datos, prescindiendo de la triangulación o corroboración a partir de diversas fuentes. Éste es el caso de la investigación a partir de datos o entrevistas de carácter biográfico (p. ej., Fichs, 1969), los estudios que emplean programas de observación fuertemente estructurados y limitados (p. ej., Kounin, 1970), o los diseños que incorporan un corto período de observación de campo, a fin de aportar datos contextuales para lo que es, esencialmente, un análisis de muestras o un estudio experimental (p. ej., Ginsburg, Meyenn Y Miller, 1980). Las investigaciones a las que con más insistencia se niega su condición de etnográficas son aquellas a las que Wolcott prefiere calificar de descriptivas; se trata de estudios que adoptan algunos o todos los métodos de la etnografía clásica, pero que no utilizan los marcos interpretativos, conceptuales y teóricos de la antropología cultural. Se los puede denominar *cuasietnografías*, al igual que a la investigación que, aun empleando conceptos y métodos etnográficos tradicionales, los combina con otros métodos y marcos teóricos en un enfoque interdisciplinar.

Muchos investigadores caen en vaguedades a la hora de definir lo que es etnografía, incluso cuando afirman practicarla. Como ha señalado Rist (1980), el reciente entusiasmo despertado por la etnografía en la investigación educativa ha provocado la aparición de expresiones tan extrañas como etnografía «relámpago» (*blitzkrieg*) realizada con dos o tres días de trabajo de campo. A veces, el uso de los llamados métodos cualitativos, en especial los que implican una interacción sostenida con los participantes, parece el criterio para considerar etnográfico un estudio.

La etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, estos no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método. En ella han influido la antropología, la psicología y la sociología de la educación, así como la investigación evaluativa; éstas son las fuentes a través de las que se puede determinar la orientación del campo de la etnografía educativa.

Antropología educativa

La primera forma de antropología educativa se desarrolló en el seno de la antropología cultural y los estudios sobre pequeñas comunidades intactas. En dichos estudios, era necesario analizar las prácticas de la crianza de los niños y los procesos de enculturación. La obligación que los antropólogos tienen de investigar una cultura en todas sus manifestaciones hizo que se empezara a prestar atención a la forma en que los niños y adolescentes eran introducidos en las prácticas y creencias de los grupos sociales. Las relaciones del niño dentro de la familia, los modelos de aprendizaje e instrucción informales, la adquisición de roles y *status* y la conceptualización y prescripciones grupales acerca de la forma adecuada del desarrollo desde la infancia a la edad adulta, revelaban los mecanismos de la transmisión cultural. Gran parte de lo que se conoce sobre las prácticas educativas en las sociedades tradicionales puede rastrearse en las monografías sobre la enculturación –como parte del tejido complejo de la vida grupal (p.ej.: Blackwood, 1935; Firth, 1936; Heckel, 1935; Malinowski, 1929; Nadel, 1942; Opler, 1941; Powdermaker, 1933; Stayt, 1931). Al considerar la transmisión cultural como el fundamento de la continuidad social (Malinowski, 1927), otros investigadores centraron su atención en ella (p. ej., AMMAR, 1954; Kidd, 1906; Raum, 1940; Richards, 1956; Whiting, 1941).

Entre ellos, Margaret Mead (1928, 1930, 1935) dedicó un lugar preferente a los temas de la crianza de los niños y la adolescencia. Influida por Boas (1911, 1928) y por Benedict (1934, 1938), Mead intentó documentar la relación de las pautas del ciclo vital, las influencias culturales en la personalidad individual y la interacción del conocimiento, actitudes y valores humanos con los estilos culturales de comportamiento, interacción y actividad. A pesar de que su obra fue criticada por aspectos como su aceptación acrítica

del determinismo ambiental (p. ej.: por Freeman, 1983), sin embargo, propició que sucesivas generaciones de expertos se dedicaran al estudio de la diversidad y las limitaciones de la plasticidad y la adaptabilidad humanas. Su trabajo condujo, asimismo, a un análisis de la interdependencia de las instituciones y otras estructuras sociales en sus efectos sobre la enculturación.

Aunque los antropólogos culturales centraban su trabajo de campo en las sociedades no industriales, desconocedoras de la escritura, durante este período se llevaron a cabo aplicaciones y comparaciones en las propias sociedades de los investigadores. Vanderwalker (1898), Hewett (1904) Y Montessori (1913) habían destacado el contexto cultural de los procesos educativos, y defendido que la antropología debería tener un papel central en el desarrollo de la teoría e investigación educativas, así como en la formación del profesorado. Elaborando esta tradición, Mead (1943,1951) y otros antropólogos (Benedict, 1943; Bryson, 1939; Herskovitd, 1943; Redfield, 1945; Wooton, 1946) recurrieron a comparaciones transculturales para interpretar y valorar las estructuras y funciones de la educación en la sociedad de Estados Unidos.

Simultáneamente, la continuidad y la estabilidad social experimentaban en todo el mundo el desafío que suponían los múltiples contactos culturales, la aculturación de las sociedades tradicionales de cazadores-recolectores y campesinas y los inevitables conflictos generados por una rápida transformación social. Los antropólogos dedicados al estudio de la transmisión cultural (enculturativa y aculturativa) tuvieron que trasladar su actividad al interior de las escuelas, a las instituciones tradicionales, y también a establecimientos coloniales y misiones. El análisis de la enseñanza en África de Murray (1929) fue seguido por los de Harley (1941), Watkins (1943), Little (1951), Laye (1959) y Read (1955). Se investigó la educación institucionalizada en la región del Pacífico (ELKIN, 1937; Embree, 1939; Thompson, 1941; Wyndham, 1933), en Oriente Medio (Granqvist, 1947), entre los pueblos nativos del hemisferio occidental (Erickson, 1939; Redfield, 1943) y, finalmente, en el seno de la sociedad norteamericana (Brameld, 1958, 1959; Fox, 1948). La investigación antropológica sobre las escuelas y la enseñanza en la sociedad industrial recibió un impulso adicional durante la década de 1950 con la obra de Jules Henry (p. ej.: 1955, 1957, 1959, 1963). Para su examen de los rituales, la cultura y la estructura social, Henry consideró las aulas de las escuelas elementales y secundarias como si fueran *tribus*. A partir de sus observaciones en escuelas suburbanas de Estados Unidos, infirió las pautas derivadas del contexto cultural general de sus participantes y

que contribuían al mantenimiento de este último. En gran parte, Henry, más que basarle en los resultados de un trabajo de campo exhaustivo, se inspiró en su propio conocimiento y experiencia como miembro de la cultura; pero sus inferencias demostraron, sin lugar a dudas, que las escuelas y la enseñanza están integradas en sus contextos culturales, justamente lo que habían afirmado Vanderwalker, Hewett Y Montessori muchos años antes. La etnografía realizada por Wylie (1957) en una escuela francesa de un pueblo pequeño, el análisis de Spiro (1958) sobre la educación en un kibbutz israelí y el estudio de Hartshorne (1943) sobre los estudiantes universitarios de Estados Unidos documentaron sobre bases análogas la interrelación de la enseñanza institucional y los sistemas de creencias, los modelos de significados perceptuales y conceptuales y las estructuras políticas, económicas y sociales predominantes.

En la década de 1950 empezó a consolidarse el área interdisciplinar de la antropología educativa. La citada acumulación de trabajos de campo e interpretaciones comparativas había generado una literatura de aplicación de los constructos y el diseño de investigación antropológicos al estudio de los fenómenos educativos. En esta década, se realizarían importantes esfuerzos por analizar y sintetizar todo este material y examinar sus aplicaciones (p, ej., Brameld, 1957; Rosenstift, 1954).

Quienes más contribuyeron a la institucionalización de la antropología educativa fueron Solon Kimball, por entonces en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, y George Spindler de la Universidad de Stanford. Kimball (1956 a,b) defendió la inclusión de la antropología en los programas de las escuelas públicas, así como su utilización en la política educativa y en investigación. Posteriormente, sus esfuerzos culminaron en una revisión general de la antropología educativa (1974), una crítica informada teóricamente de la educación en Estados Unidos, en colaboración con McClellan (Kim Ball Y McClellan, 1962) y una antología de las investigaciones acerca de la influencia de la cultura en el aprendizaje y los procesos cognitivos humanos, elaborada con Burnett (Kimball y Burnett, 1973). También Spindler promovió la utilización de la teoría cultural y las perspectivas antropológicas en la toma de decisiones educativas (1955a, 1963a), y su integración en los contenidos curriculares y en la formación del profesorado (1959). Sus antologías del conocimiento especializado y la investigación de la época (1955b, 1963b, 1974c) reflejan la diversificación, elaboración e intensificación alcanzada por esta rama de la antropología. Su última obra (1982) se centra en las alternativas que ofrece la etnografía para el estudio de la enseñanza en Estados Unidos y ofrece ejemplos de la diversidad de perspectivas

cultos con las que considerar los procesos que se desarrollan en las escuelas y las estrategias para descubrirlos y documentarlos.

La década de 1960 y 1970 fueron una época floreciente para la etnografía educativa en el seno de la antropología (Brameld Y Sullivan, 1961; Gearing Y Tindall, 1973; Shunk y Goldstein, 1964; Sindell, 1969; Wolcott, 1967a). Algunos investigadores continuaron la tradición de Mead, estudiando la crianza de los niños y la enculturación en las sociedades tradicionales (p. ej., Deng, 1972; Erchak, 1977; Freed y Freed, 1981; Grindal, 1972; Honigmann y Honigmann, 1965; Howard, 1970; Jocano, 1969; Kawharu, 1975; Kaye, 1962; Landy, 1959; Leis, 1972; Moore, 1973; Peshkin, 1972; Read, 1959; Williams, 1969).

En la línea de trabajos anteriores, estos estudios enfocaban el proceso de enculturación a lo largo de todo el ciclo vital, del nacimiento a la muerte, en el marco cultural de la organización social y los sistemas de creencias. Sin embargo, los procesos de occidentalización y urbanización exigían el examen no sólo de la enculturación, sino también del proceso de aculturación. En caso necesario, los etnógrafos se introducían en las escuelas y documentaban la diversidad, la convergencia y el conflicto entre la educación formal de las escuelas, la educación informal de los parientes y las redes comunitarias y la educación no formal de los grupos del poblado y de los organismos gubernamentales (La Belle, 1975).

Otros antropólogos se dedicaron a examinar la enculturación y la socialización en las sociedades industrializadas y en proceso de industrialización, contribuyendo a esclarecer la distinción entre enseñanza institucional y educación (p.ej., Bramfeld, 1968; DORE, 1965; Peshkin, 1978; Spindler, 1973; Warren, 1967). Estos estudios se centraban en las fuerzas promotoras del cambio y de la continuidad culturales, y destacaban la incidencia mundial de la modernización y la urbanización en los valores e ideologías de las comunidades. El análisis comparativo de seis culturas (pueblos en Nueva Inglaterra, Kenia, Okinawa, la India, Filipinas y México) realizado por Whiting (1963) y Whiting y Whiting (1975) exigió una compleja elaboración de la tradición fundamental mediana en cuanto a enfoque, diseño de la investigación y síntesis de constructos antropológicos y psicológicos, en un intento por aclarar las pautas del comportamiento y las creencias del ser humano.

Basándose en la tradición de los estudios de comunidades, el análisis etnográfico de la educación en enclaves subculturales y étnicos de las sociedades industrializadas

experimentó en estos años un gran impulso. Gran parte de dichos análisis se llevaron a cabo en Estados Unidos; entre ellos cabe citar los trabajos de George y Louise Spindler con los *menomínee* (1971); los estudios de Murray y Rosalie Wax sobre los *sioux* (p. ej., Wax, Wax y Dumont, 1964) y los *cherokees* (p. ej., Wax, 1971); el análisis de Hostetler y Huntington sobre los *amísh* (1971); la investigación de Collier entre los *esquimales* de Alaska (1973); el estudio de Parmee sobre los *apaches* (1968); el seguimiento de Hendricks de los emigrantes de un pueblo de la República Dominicana a la ciudad de Nueva York (1974); la evaluación de Gallimore, Boggs Y Jordan de la enseñanza institucional en una comunidad *hawaiana-americana* (1974); y los estudios sobre los negros norteamericanos de un vecindario urbano (Ogbu, 1974) y una colonia rural (Ward, 1971). Otras investigaciones sobre la educación en comunidades minoritarias son los estudios sobre nativos canadienses (King, 1967; Lewis, 1970; Wolcott, 1967b), el análisis realizado por Modiano de la aculturación entre los nativos de chiapas en Méjico (1973), y el trabajo de campo de Shimahara entre los *burakumín* japoneses (1971).

Desde los primeros años de la década de 1970, la antropología educativa se ha diversificado en sus contenidos y métodos, y la etnografía y otros diseños cualitativos se aplican cada vez más al estudio de la educación. Se ha producido un aumento de los estudios antropológicos en educación (p. ej., Barnhardt, Chilcott y Wolcott, 1979; Burnett, 1974a; Calhoun e Ianni, 1976; Gruber, 1961, Ianni y Storey, 1973; Kneller, 1965; Middleton, 1970; Roberts y Akinsanya, 1976a,b; Rosenstiel, 1977; Shimahara Y Scrupski, 1975; Wax, Diamond y Gearing 1971). El concepto de cultura sigue siendo un constructo unificador de esta tradición. Los antropólogos estudian el lenguaje y otros sistemas simbólicos formales mediante los que la cultura es transmitida, mantenida y transformada (p. ej.: Cazden, John y Hymes, 1972; Green Y Wallat, 1981; Wolkinson, 1982). Estudian la estratificación cultural en las sociedades industriales, tal como se expresa en la enseñanza institucional (p. ej., Hakken 1980; Leacock, 1969), los grupos religiosos (p. ej., Schoem, 1982), los grupos de edad (p. ej., Goodman, 1970; Sieber y Gordon, 1981) y las identidades raciales y étnicas (p. ej., Ogbu, 1978; RIST, 1973; Rosenfeld, 1971). Documentan los efectos de los cambios en la estratificación y la diversidad cultural provocados por la política de la administración en la educación, las escuelas y los alumnos. Entre otros ejemplos, pueden citarse los estudios sobre la integración racial en Estados Unidos (p. ej.: Fuchs, 1966; Risti, 1978, 1979; Rowley, 1983; Wax, 1979).

Los antropólogos no sólo examinan las estructuras y organizaciones sociales patentes. También estudian los sistemas conceptuales tácitos (como el *currículum* oculto en las escuelas) subyacentes a los procesos culturales y subculturales que sostienen dichas estructuras y organizaciones (p. ej., Philips, 1983). Analizan las pautas de las interacciones, transacciones, relaciones y participación, a través de las que se crean y se expresan los procesos culturales en los escenarios educativos (p. ej., Borman, 1982; Erickson y Shultz, 1982). Con los instrumentos del relativismo y la diversidad cultural, han elaborado críticas muy duras de la enseñanza institucional y la política educativa (p. ej., Eddy, 1967).

Para la etnografía educativa ha sido fundamental que los antropólogos hayan comenzado a investigar los fenómenos de la enseñanza de masas en el contexto de las sociedades urbanas, seleccionando sus grupos de estudio más arbitrariamente o, si se quiere, de forma menos natural de lo que era usual de la tradición de los estudios de comunidades. La investigación sobre la educación en la sociedad industrial se circunscribe a unidades menores que una comunidad completa con todos sus sistemas educativos (lo que sería inviable con los recursos de que disponen la mayoría de los investigadores). Dependiendo de las unidades seleccionadas, se distinguen cinco clases de estudios:

1. Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos (p. ej.: Wolcott, 1973).
2. Microetnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas (p. ej.: Au, 1980; Leemon, 1972; Geraing y Epstein, 1982).
3. Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades (p. ej.: Cox, 1980; Shultz y Florio, 1979; Spindler y Spindler, 1982).
4. Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades (p. ej.: Johnson, 1980; Singleton, 1967).
5. Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigativas por los estudios de los tipos 1, 2, 3 y 4; pueden referirse a individuos (p. ej.: Eddy, 1969; Fuchs, 1969; Lancy, 1980) o a grupos (p. ej.: Kapferer, 1981; Moore, 1967; Schwartzc, 1981).

Estos cinco diseños han sido frecuentemente objeto de controversias. Como los investigadores que los emplean no prestan a veces demasiada atención a los factores contextuales y culturales externos a la unidad estudiada, algunos antropólogos se niegan a denominados diseños etnográficos. Para esta opinión se aducen también otras razones, concretamente su estilo muy a menudo interdisciplinar, en el que las perspectivas antropológicas se completan con otros constructos obtenidos de la psicología, la sociología y la evaluación educativa.

Influencias de la psicología educativa

Aunque pocas veces se autodenominan etnógrafos, algunos psicólogos han fundamentado su trabajo en datos observacionales y técnicas etnográficas, influyendo profundamente en la etnografía educativa. La interrelación de la antropología y la psicología (Harrington, 1979) suele centrarse en cuestiones relevantes para los educadores dando origen a diseños originales utilizables en la investigación educativa.

La tradición fundamental del diseño cualitativo en psicología es el estudio clínico de casos, utilizado por Freud y sus sucesores de la teoría psicodinámica (para un examen de esta teoría y de los diseños de investigación generados por ella, véanse Hall y Lindzey, 1970). Aunque la entrevista clínica es la técnica básica de recogida de datos de esta tradición, también se utilizan de forma complementaria las observaciones minuciosas y las entrevistas con personas interesantes para el cliente, así como las pruebas proyectivas y otros instrumentos psicométricos, la interpretación de documentos públicos y privados y los análisis introspectivos de las respuestas y experiencias del propio investigador-terapeuta.

La teoría psicodinámica y sus métodos clínicos de investigación influyeron en toda una generación de antropólogos culturales y contribuyeron significativamente a la rama de cultura y personalidad. A dicha generación pertenecen los investigadores cuyo trabajo se convertiría posteriormente en el fundamento de la antropología educativa: Margaret Mead, John o Arma Honigmann y Otto Raum (Haring, 1956). Aun cuando el estudio clínico de casos y el análisis comparativo de casos colectivos han sido ignorados como formas legítimas de investigación educativa (como excepción, véase Borg y Gall, 1983, pp. 488-

490, esta tradición sigue ofreciendo perspectivas creadoras sobre los temas de la educación, la enseñanza escolar y el desarrollo del niño y del adulto. Las investigaciones de Cole (p. ej.: 1967, 1971 a, b) sobre los niños socialmente desfavorecidos de Estados Unidos se basan en estudios clínicos de niños que sufrían crisis inducidas culturalmente. La investigación de Vaillant (1977) sobre las vidas de hombres considerados mentalmente sanos parte de estudios longitudinales realizados a mediados de la década de 1970 cuyos sujetos eran individuos que, durante los decenios de 1930 y 1940 se habían matriculado en una facultad de letras. La teoría del desarrollo humano de Erikson (1968) se fundamenta en su trabajo de campo transcultural (p. ej.: 1939), sus observaciones clínicas y sus biografías psicoanalíticas de personajes como Martín Lutero (Erikson, 1962).

En los decenios de 1930 y 1940, el interés de otros psicólogos por el desarrollo cognitivo y emocional infantil dio como resultado el movimiento de estudio del niño. A diferencia de los antropólogos de la época, que observaban a los niños en sus contextos culturales y sociales, los investigadores de este movimiento se dedicaron a describir exhaustivamente los comportamientos de niños concretos en distintos escenarios, incluidas las escuelas (p. ej. Monroe, 1932). Sin embargo, ignoraban en general, los aspectos culturales y contextuales. Tomados conjuntamente, los datos de esta tradición aportan una base empírica para la realización de un perfil de las etapas del desarrollo infantil. Metodológicamente, aportan ejemplos de cómo pueden registrarse y categorizarse los flujos de comportamiento (Barker, 1963; Barker y Wricht 1951; Wright, 1960).

Simultáneamente, el trabajo de observación de Piaget con sus propios hijos impulsó la investigación sobre el aprendizaje infantil. Su enfoque era de carácter inductivo, generativo y constructivo, y los diseños de sus investigaciones constituyen un ejemplo de cómo dicho enfoque ha contribuido al progreso teórico de las ciencias sociales (Piaget e Inhelder, 1969).

La etnografía ha recibido también la influencia de la psicología transcultural (Cole y Scribner, 1974), dedicada principalmente al descubrimiento de las diferencias cognitivas y de percepción entre los miembros de las sociedades occidentales y no occidentales; para la explicación de sus resultados, esta disciplina utiliza la recogida de datos etnográficos como complemento fundamental de la manipulación experimental. Como ejemplos pueden citarse el estudio de Gay y Cole (1967) sobre las diferencias culturales en la adquisición

de conceptos matemáticos entre niños americanos y niños *kpelle* y el análisis de Kleinfeld (1979) de los efectos de un programa de educación bicultural en el rendimiento académico, las relaciones sociales y los valores de adolescentes esquimales.

Más próximos a la etnografía tradicional están los trabajos de los psicólogos ecológicos (Barker y Gump, 1964; Barker, Gump, Friesen y Willems, 1970; Bronfengrenner, 1970; Lewin, 1951) y de los psicólogos de tendencia sociológica como Louis Smith (Smith y Geoffrey, 1968; Smith y Keith, 1971) y Joan Roberts (1970), centrados en el estudio del comportamiento, las estructuras sociales y los modelos interaccionales y de creencias en aulas y escuelas. El análisis, abiertamente transcultural, de Bronfenbrenner es un caso de investigación que resulta indistinguible de las que realizan los antropólogos cuando se dedican a estudiar los mismos fenómenos. Esto corrobora la afirmación de Harrington (1979) en el sentido de que las técnicas de investigación deben considerarse al margen de las disciplinas con las que tradicionalmente suelen asociarse; el diseño de una investigación eficaz se basa en la elección de los métodos apropiados para las cuestiones planteadas. De esta forma, no hay razón para considerar menos etnográfica una investigación porque su ejecución corra a cargo de alguien que no sea antropólogo.

Influencias de la sociología educativa

Algunos de los primeros sociólogos, especialmente Durkheim (1947, 1961) y Weber (1947) se interesaron por la escuela y la enseñanza institucional, en especial por cuanto se decía que favorecían la construcción nacional y el desarrollo moral. Durkheim en Francia y Dewey (p. ej., 1916) en Estados Unidos dedicaron extensos tratados a la enseñanza; Durkheim utilizó la transmisión cultural como marco para el tema de la función de la enseñanza formal. Identificó el proceso de diferenciación que experimentan los agentes de socialización y enculturación a medida que las sociedades se industrializan, destacando que el desarrollo de la enseñanza formal es un resultado de dicho proceso (1947). Su obra era, sin embargo, fundamentalmente prescriptiva y analítica y no se basaba empíricamente en trabajos de campo. Desde una orientación más teórica, Weber desarrolló una taxonomía de los sistemas socioeconómicos ideales/típicos y de los tipos de sistemas escolares que, en su opinión, se ajustaban más a aquellos. Indicó que el conocimiento de la estructura de las élites de una sociedad serviría para predecir sus modelos de socialización formal o educación debido a que éstos se organizaban, consciente o

inconscientemente, para el reclutamiento de los miembros de los estratos sociales y para reforzar la estructura de estratificación existente.

Durante la primera mitad del siglo XX, los sociólogos de campo ignoraron en general los temas de la educación y la escuela. El área interdisciplinar de la sociología de la educación resaltaba la investigación estadística y experimental y las mediciones cuantitativas (Bogdan y Biklen, 1982). La obra de Waller, *The Sociology of Teaching* (1932), es el único estudio descriptivo basado en datos sobre la escuela como comunidad hasta la década de 1960. A mediados de siglo, sin embargo, los sociólogos dedicados a la investigación de las áreas urbanas y las pequeñas ciudades de Estados Unidos empezaron a considerar las escuelas y la enseñanza como elementos significativos del tejido social. La obra de Hollingshead, *Elmstown Youth* (1949), supuso un hito, por cuanto un sociólogo de campo analizaba el modo cómo la educación formal de una escuela secundaria afectaba a los adolescentes. El estudio se centraba claramente en cómo la cultura de una pequeña ciudad se reflejaba en las prácticas educativas y era reforzada por ellas. Además, partes de algunos estudios de comunidades, como *Yankee City* (Warner, Low, Lunt y Srole, 1963), *Middletown* (Lynd y Lynd, 1929), *The levittowners* (Gand, 1967) y *Small Town in Mass Society* (Vidich y Bensman, 1958), al igual que las monografías etnográficas realizadas por los antropólogos, abordaban los aspectos de la crianza y la socialización de los niños, incluyendo datos sobre la enseñanza.

El componente de educación de gran parte de las obras que acaban de citarse era aún descriptivo; raramente se intentaba relacionarlo con marcos de carácter estructurado teórico. Esta clase de investigación fue criticada desde diversas perspectivas por carecer de poder de generalización y de fundamentos teóricos, porque no establecía correlaciones estadísticas entre las variables y constructos analizados y por su supuesta subjetividad. Eran escasos los estudios que, al iniciarse, contaban con la intervención de educadores y, por otra parte, tampoco abordaban directamente los intereses prácticos de estos en relación con el comportamiento docente y la eficacia en la enseñanza.

Los estudios descriptivos sobre la escuela y la enseñanza han sido aceptados dentro de la corriente principal de muchas ciencias sociales sólo en las dos últimas décadas. La investigación en esta área quizá se ha visto entorpecida por ciertas prevenciones, unas veces legítimas y otras espúreas, hacia los estudios de comunidades. Dentro de la

sociología, esto se ha debido, sin duda, a las ideas de los especialistas respecto de lo que puede considerarse legítimamente como investigación científica.

En la década de 1960, algunos investigadores comenzaron a interesarse por los efectos de la enseñanza en los distintos niveles sociales. Partiendo de las concepciones de Durkheim y Weber sobre las relaciones entre la estructura sociopolítica y las prácticas educativas, y a través del estudio de datos de países europeos y del tercer mundo, economistas, sociólogos y estudiosos de la política emprendieron el análisis de las relaciones entre los niveles de enseñanza, el cambio cultural y el desarrollo económico y cultural de las naciones (p. ej.: Aanderson y Bowman, 1965; Broenstein, 1972; Clignet y Foster 1966; Foster, 1965; Harbison y Myers, 1964; Havighurst, 1961; Heyneman, 1976; Inkeles, 1974; Inkeles y Smith, 1974; Kahl, 1968; La Belle y Verhine, 1975; Shils, 1965). Los datos incluían encuestas de actitudes a gran escala, así como estadísticas demográficas y económicas e información proveniente de archivos gubernamentales. Estos investigadores enfocaban su tarea manipulando de forma controlada grandes cantidades de información, a menudo mediante análisis de datos provenientes de otras investigaciones y sistemas que requerían técnicas estadísticas y analíticas muy sofisticadas. Ninguno de dichos análisis habría podido efectuarse sin el empleo de ordenadores. Este denominado empirismo metodológico (Karabel y Halsey, 1978, 16) se aplicó también al estudio de las relaciones entre, por un lado, variables socioculturales como la etnicidad, el *status* socioeconómico y la educación de los padres y, por otro, los logros profesionales o educativos (Blau y Duncan, 1967; Bowles y Gintis, 1976; Coleman y cols., 1966; Jencks y Cols., 1972). El interés de los sociólogos por los modelos causales y la manipulación estadística hizo que se pusiera el acento en la cuantificación, en perjuicio de la investigación descriptiva y, concretamente, de la etnografía y la sociología de campo.

Durante la primera mitad del siglo XX, los investigadores en educación y los docentes sólo utilizaban de forma ocasional la etnografía y otras estrategias cualitativas (p. ej., Jersild y Meigs, 1939). En la década de 1950, el énfasis puesto en la psicología educativa y, en las facultades de educación, en los tests, mediciones estandarizadas de los progresos de los alumnos y estadísticas, llevó a considerar que sólo los datos cuantificados eran fiables y válidos. Aunque los educadores se mostraban interesados en averiguar si los programas de enseñanza mejoraban el rendimiento de los alumnos y en que determinaran los niveles de eficacia de profesores y administradores,

habitualmente recurrían para ello a la utilización de lenguajes descriptivos y a los diseños cuasiexperimentales. Apenas se consideraban los que más adelante se denominarían datos de proceso (Srufflebeam, 1978), que explican el funcionamiento real de los programas y ofrecen imágenes pormenorizadas de los fenómenos que se producen en el aula.

Sin embargo, a fines del decenio de 1960 y principios del de 1970, tuvo lugar, en la sociología, una confluencia de factores que hizo que aumentara el interés por los estudios llamados cualitativos, de campo, observacionales, transculturales o etnográficos. En realidad, lo que sucedía era que las preguntas habían cambiado. Los sociólogos y evaluadores deseaban averiguar no sólo lo qué sucedía o cómo se relacionaban los fenómenos, sino si los procesos y resultados se ajustaban a las previsiones. Para esta clase de explicación era necesaria una síntesis. Si, por un lado, los estudios cuantitativos podían ser criticados por no penetrar en los recintos escolares, cabía acusar también a los etnógrafos e investigadores de campo de no haber salido de ellos. Los primeros trabajos de campo se habían circunscrito a las pequeñas comunidades donde estaban emplazadas las escuelas. Los nuevos enfoques destacaban la importancia de realizar microanálisis profundos de la eficacia de la instrucción, simultáneos al tratamiento de otras cuestiones más amplias relacionadas con las estructuras sociales, económicas y políticas generales.

En primer lugar, ni la experiencia de profesores y alumnos ni los factores relacionados con la escuela que incidían sobre estos últimos podían tratarse con los procedimientos de los empiristas metodológicos: lo que se necesitaba eran estudios profundos de pequeña escala; y al igual que, años atrás, la Universidad de Chicago había llegado a ser un centro aglutinante de la investigación de campo de comunidades. También en este período serviría de base para la realización de los trabajos de campo enfocados hacia los fenómenos educativos. Las obras *Boys in White* (1961) de Becker, Geer, Hugnes y Strauss y *Making the Grade* (1968) de Becker, Geer y Hughes son ejemplos clásicos (aunque en el ámbito de la educación superior) del estudio de las reacciones e interacciones de los alumnos en las instituciones de educación formal.

Estas investigaciones, claramente modeladas por enfoques teóricos y diseñadas para justificar, teóricamente, las relaciones descubiertas entre las categorías construidas y presentadas con precisión metodológica, ofrecían explicaciones de lo que sucedía dentro

de las escuelas. Combinando estrategias cualitativas con enfoques más tradicionales, otros expertos de la Universidad de Chicago se dedicaron a investigar las aulas de clase en las escuelas elementales (Jackson, 1968), así como la profesión docente (Lortie, 1975). En otros lugares, los sociólogos estudiaron el funcionamiento de la orientación en una escuela secundaria como medio de diferenciación social (Cicourel y Kitsuse, 1963), el efecto de los grupos de roles sobre las interacciones de profesores y alumnos (McPherson, 1972) y la interacción de estos con sus pares como función de la estructura social de las escuelas secundarias (Cusick, 1973). Los sociólogos habían empezado a cubrir una laguna básica de su disciplina, que tenía su origen en el carácter inadecuado de ciertos datos descriptivos y análisis de procesos, y que había desorientado todos los esfuerzos por explicar ciertas correlaciones entre los procesos del aula y otros fenómenos sociales.

En segundo lugar, los investigadores inicialmente interesados en los estudios del desarrollo nacional habían llegado a adquirir un nivel considerable de experiencia y conocimiento cultural de otros países. Para recoger sus datos, habían vivido en el extranjero, y descubrieron las carencias y desajustes que aparecían cuando los modelos generados en las sociedades occidentales eran aplicados a sociedades con estructuras culturales distintas. Por último, aunque los elegantes y sofisticados estudios de los empiristas metodológicos habían conseguido establecer relaciones entre variables sociales y diversos aspectos de la enseñanza institucional, no explicaban el porqué de dichas relaciones. Estaba claro que la enseñanza actuaba sobre los individuos y los grupos y que, a su vez, en ella incidían multitud de factores sociales. No obstante, los estudios no traspasaban el umbral de la escuela. Cómo y por qué se manifestaban los efectos observados seguía siendo un misterio, y los estudios a gran escala no estaban en condiciones de ofrecer respuestas. En la década de 1970, esta clase de cuestiones dio origen a una crítica revisionista de los modelos estructural-funcionalistas tradicionalmente estáticos de la relación entre educación y sociedad. En el área de la sociología de la educación, este movimiento se conoce como «nueva sociología» (Young, 1971).

Originaria de Europa, la Nueva Sociología, empleando los métodos de observación desarrollados en los grandes estudios sobre los niveles escolares iniciales, (p. ej., King, 1978) buscó la explicación de las diferencias sistemáticas encontradas en el rendimiento escolar de los distintos subgrupos (fundamentalmente de los grupos desfavorecidos desde un punto de vista social), en las pautas culturales y en las estructuras sociales de las escuelas (p. ej., Lacey, 1970; Stubbs y Delamont, 1976). La antigua sociología de la

educación iba unida a la teoría de la estratificación social. La nueva sociología de la educación, con su acento en el papel de la escuela como transmisora y procesadora de información cultural, estaba vinculada a la sociología del conocimiento (p. ej.: Dreeben, 1968). Destacaba la importancia de analizar tanto los mensajes explícitos como los mensajes ocultos del *currículum* y los sistemas de gestión y control del aula, y a ello se adhirieron entusiásticamente investigadores autodenominados etnometodólogos, fenomenólogos e interaccionistas simbólicos (Karabel y Halsey, 1978).

La nueva sociología requería, previamente al establecimiento y explicitación de los lazos entre los fenómenos macrosociales y económicos y la escuela, averiguar lo que ocurría en el interior de ésta (Apple, 1978). Sus estudios combinaban técnicas etnográficas con análisis de tipo histórico y estructural, a fin de relacionar los significados y constructos desarrollados en el proceso de enseñanza con las igualdades y desigualdades existentes en la sociedad general (p. ej.: London, 1978). Enfocaban el contenido real y oculto de la enseñanza (p. ej., Metz, 1978). Los procesos de la interacción profesor-alumno dentro de las aulas (Furlong, 1976; Wilus, 1977) y las categorías de sentido común que los participantes en el proceso educativo utilizan para ordenar, orientar y dar sentido a sus acciones (Apple, 1978). La mayor parte se referían directamente a lo indisoluble de la relación entre la enseñanza institucional y sus efectos y el contexto social general (p. ej., Carew Y Lightfoot, 1979). Por último, aunque la mayoría de los análisis de esta tradición se centraron en grupos muy reducidos de alumnos, o de profesores y alumnos (p. ej., Furlong, 1976; Mehan, 1976; Willis, 1977), en varias ocasiones se estudiaron las escuelas en el contexto de sus comunidades, abordándose explícitamente las estructuras de clase, poder y cultura de dichas comunidades (p. ej.: Sharp y Green, 1975).

Estudios de evaluación

En la década de 1960, la evaluación educativa experimentó un impulso considerable, debido en parte al hecho de que se dotaron fondos federales para la investigación educativa, así como a la obligación de que todos los proyectos sociales financiados con dichos fondos incluyeran un componente evaluativo. El enfoque de análisis de sistemas (Rivlin, 1971), de uso común en la ciencia económica y en la industria, fue el dominante en la evaluación educativa financiada por el gobierno federal durante este período. Dicho enfoque ponía el acento en la medición de variables fácilmente cuantificables o situadas en escalas,

que generaban datos de gran fiabilidad. No obstante, en poco tiempo empezó a cundir el descontento hacia el modelo de análisis de sistemas. Las objeciones que con más frecuencia se le planteaban hacían referencia, en primer lugar, a la incapacidad de la investigación convencional para explicar los resultados de las innovaciones, particularmente cuando la medición sumativa no los registraba (Goodlad, 1977; Miles y Lake, 1967; Sarason, 1971). Una segunda objeción partía de la exigencia de los responsables políticos de que las técnicas de investigación y evaluación ofrecieran los datos de los procesos, junto a la información habitual sobre variables introducidas y resultados, (Bronfenbrenner, 1976; Buckley, 1968; Schutz, 1970).

En muchos casos, el enfoque del análisis de sistemas se revelaba inadecuado para el estudio de los fenómenos considerados, resultando sus datos de calidad desigual y cuestionable (p. ej.: Guttentag, 1977; Helfgot, 1974; House, 1979; Lecompte, 1970). Sus resultados no satisfacían a los implicados en los programas y su evaluación, y no explicaban el éxito ni el fracaso de las innovaciones. Ni siquiera definían el éxito adecuadamente. En los diseños de evaluación, se utilizaban constructos y modelos carentes de sentido para los participantes. A menudo, los objetivos evaluados carecían totalmente de importancia desde el punto de vista de los planificadores de los programas; en cuanto a los informes finales, no abordaban cuestiones de interés para los participantes. Los datos de proceso acerca de los problemas o el éxito de los programas raramente aparecían en los informes.

En 1969 había crecido el interés por los datos de la implantación de programas, los procesos y la evaluación formativa. Los procedimientos para su obtención requerían técnicas de recogida de datos que les eran familiares a los etnógrafos, aun cuando la índole práctica de los proyectos y su duración, relativamente breve, no encajaban por completo en el tipo de trabajo de campo clásico de la etnografía. La denominada evaluación etnográfica se hizo muy popular en los últimos años de la década de 1970, y de ella ha surgido desde entonces gran parte de la investigación evaluativa y básica (p. ej., Koppleman, 1979; Patton, 1980, cap. I -V; Willis, 1978).

Para la evaluación de *currícula* y programas se ha recurrido a las estrategias etnográficas de recogida de datos de dos formas: 1) adoptando en su totalidad el proceso etnográfico; 2) seleccionando estratégicamente algunas de sus técnicas (para una exposición de los problemas y cuestiones de la evaluación etnográfica, véase Knapp, 1979). La elección

depende de los fines de la investigación. Si el fin consiste en documentar las creencias compartidas, prácticas, artefactos, entornos, conocimiento popular, comportamientos y pautas sutiles de interacción, así como en un inventario exhaustivo de los efectos de un programa, conviene realizar una etnografía de la totalidad del programa de intervención. El análisis de Smith y Keith (1971) del establecimiento de una escuela elemental innovadora y la documentación realizada por Wax (1979) de los procesos de integración racial en cinco escuelas públicas son etnografías comparables a los trabajos clásicos de antropólogos y sociólogos. Ambos ofrecen explicaciones explícitas o implícitas de las pautas observadas. Esta clase de etnografías de innovaciones organizativas o curriculares sólo se diferencia de los estudios de comunidades o *tribus* por su objeto.

Por otra parte, también cabe hacer un uso selectivo de una o varias técnicas etnográficas de recogida de datos en lo que, por otra parte, es un diseño cuasiexperimental o de muestras. Estas aplicaciones limitadas proporcionan datos que consolidan la validez de la instrumentación estandarizada. Por ejemplo, Hall y Loucks (1977, emplearon una observación no participante limitada, a fin de determinar la validez de un cuestionario dirigido a los profesores, con el que se pretendía averiguar en qué medida estos aplicaban realmente en sus clases las innovaciones educativas. Otras veces se ha recurrido a un empleo limitado de técnicas etnográficas para esclarecer los efectos concretos de un programa que interesaba a sus creadores o a los participantes. Esta clase de aplicaciones tiene la ventaja de que, con menos tiempo y recursos, se obtienen resultados útiles que pueden ponerse rápidamente a disposición de las instancias de decisión política.

Resumen

La etnografía y sus variantes del diseño cualitativo ofrecen a los investigadores del campo de la educación y a otros científicos sociales alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social, así como de los fenómenos educativos que tienen lugar en él. Los contenidos generados en las distintas ciencias sociales y aplicadas que influyen en la etnografía educativa ofrecen una diversidad de perspectivas sobre la educación y contribuyen a la elaboración del retrato auténtico de una sociedad compleja y polifacética.

En el área de la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción; las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, como los padres, profesores y alumnos; y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades

de crianza de los niños, enseñanza y aprendizajes investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de las estructuras y procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales rápidas. Documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos, únicos a veces y comunes otras, de experiencia, perspectiva y respuestas.

Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en la mejora de las prácticas educativas y escolares y contribuyen a la investigación en general, en la que se basan numerosas innovaciones y políticas. Las descripciones y explicaciones etnográficas o cualitativas transmiten a los profesores, administradores y padres, la diversidad existente entre los niños, entre los alumnos y entre las comunidades escolares, ayudando así a flexibilizar y mejorar las respuestas de los educadores. El enfoque etnográfico sobre la vida cotidiana y las perspectivas de sus protagonistas confirma la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas (BROWN, 1982b). A ello contribuyen los ricos datos descriptivos de los informes etnográficos, que tradicionalmente se redactan de forma accesible para el lector no especializado. Por último, las etnografías ponen consistentemente de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un medio ambiente sociocultural más amplio. Posibilitan, tanto a los responsables de la política educativa como a los usuarios de la educación, una formulación más precisa y acertada de sus expectativas respecto de lo que las escuelas, las familias y otros agentes sociales pueden hacer para orientar y mejorar la educación y la socialización.

Sin embargo, dentro de la comunidad científica, persiste el debate en torno a quién está capacitado para realizar una etnografía, si ésta, en cuanto estrategia de investigación, si se encuentra al alcance de cualquiera con la inclinación y paciencia necesarias, y cuáles son, en último extremo, los componentes fundamentales de la etnografía educativa. En este capítulo hemos expuesto nuestra postura, en el sentido de que algunos estudios del área de la educación autocalificados de etnografías no satisfacen los criterios básicos para que puedan ser considerados como tales. Opinamos, asimismo, que los investigadores, al elegir sus métodos etnográficos o cualesquiera otros, deben tener en cuenta la facilidad y la confianza con que pueden llevarlos a la práctica. No obstante, el

modelo etnográfico de investigación, desarrollado de forma tan laboriosa por generaciones de antropólogos, ha podido ser provechosamente adaptado a otras ciencias sociales y aplicadas. En la medida en que las cuestiones de la investigación requieran sus estrategias y se evidencie la presencia de sus fundamentos básicos, no parece haber inconveniente en que muchos investigadores hagan uso de este diseño. El resto de los capítulos de esta obra trata de los principios, directrices y alternativas para: 1) la formulación de las cuestiones de la investigación y la elección de las perspectivas teóricas adecuadas para la investigación etnográfica; 2) la selección de lugares, personas y otras unidades de investigación como fuentes de datos para el etnógrafo; 3) la negociación de las complicadas relaciones de que depende la obtención de una información válida y fiable; 4) la anticipación y modificación de las técnicas de recogida de datos utilizadas para recopilar dicha información; 5) el desarrollo, apropiación o adaptación de las estrategias analíticas relevantes para los datos obtenidos y la, reorientarían, en su caso, de las cuestiones de la investigación, y 6) la valoración y evaluación del proceso etnográfico y sus resultados.

El autor

El Doctor *Bernardo Restrepo Gómez* es profesor emérito de la Universidad de Antioquia, institución en la que ha trabajado durante 36 años en la docencia y la investigación de la educación. Aunque esta universidad ha sido el centro de sus actividades, ha sido profesor visitante y conferencista en varias universidades del país. Ha actuado como consultor de la UNESCO y del Convenio Andrés Bello y como asesor de la OEA en programas educativos; fue asesor del Ministro de Educación, consejero del Programa de Estudios Científicos de la Educación de COLCIENCIAS y se desempeña actualmente como consejero del CNA, Consejo Nacional de Acreditación de Colombia. Ha realizado un buen número de investigaciones y evaluaciones de programas educativos y escrito libros y artículos en educación y pedagogía. Sus publicaciones más recientes son: “ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, en la Formación de Profesionales de la Salud” (2000), “La Educación y el Desarrollo Sostenible en la Región de Planificación del Occidente Colombiano” (2000), “La Investigación Formativa en la Universidad: concepto, relación con el pregrado y formas de implementación” (1999), “Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula” (1999); “Calidad y Eficiencia Interna de la Educación en el Occidente Colombiano” (1998).