
REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

Volumen 3 Número 1 2000-2001

ISSN 0717-3229

Departamento de Educación

Facultad Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Editorial

Raul Ancizar Munevar Molina

Josefina Quintero Corzo

INVESTIGACION Y PEDAGOGIA

Dina Alarcón Quezada

Alondra Díaz Castillo

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE UN EDUCADOR DE LA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

R. Hernández Aracena

C. Thomas Winter

EDUCACION: UN ENFOQUE ANTROPOLOGICO EN LA PROVINCIA DE LOS ANDES, CHILE.

Mario Orellana Rodríguez

G. B. VICO Y LA EDUCACIÓN

Cecilia Quaas, Paula Astroza, Ximena Castillo, Hellen Cisternas, María Soledad Cortés, Jessica Morales,
Pablo Orrego, Paz Pincheira, Laurence Rastello

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DESCUBRIENDO EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Nina María Crespo Allende
METACOGNICIÓN, METACOMPRENSIÓN Y EDUCACIÓN

Clara Misrachi Launert, Fernando Lolas Stepke, Felipe Alliende González
EL "COMIC" COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN BIOETICA Y CIENCIA

Juan Ruz Ruz
SIMCE Y DESARROLLO HUMANO EN CHILE

[Programa de Informática](#) | [Volver a Índice General](#) | [Volver a Facultad](#)

REVISTA

ENFOQUES EDUCACIONALES

ISSN 0717-3229

[Departamento de Educación](#)

[Facultad Ciencias Sociales](#)

[Universidad de Chile](#)

Volumen 5 N° 1 2003

Volumen 3 N° 2 2000-2001

Volumen 3 N° 1 2000-2001

Volumen 2 N° 2 1999-2000

Volumen 2 N° 1 1999

Volumen 1 N° 2 1998

Volumen 1 N° 1 1998



Campus

Aranceles
y créditos

Educación
a distancia

Publicaciones
electrónicas

Radio
U. de Chile

Sitios
de interés

La Universidad

Facultades e Institutos

Programas de Estudio

Investigación y Proyectos

Información y Bibliotecas

Admisión y Matrícula

Estudiantes y Egresados

Productos y Servicios

Cultura

Prof. Fernando Mönckeberg recibió <<< Premio Bicentenario 2005

DESTACADOS



NOTICIAS EN LA U

Agenda Noticiosa Semanal
Periódico de la Universidad
Noticias al Día

AGENDA DE ACTIVIDADES

CURSOS Y SEMINARIOS

Bases de Datos

Portal

31/08/05

© Copyright SISIB.

ANTIVIRUS



WEBMAIL



MAPA
DEL SITIO



AYUDA



DIRECTORIO
ACADÉMICOS



CONTACTO



BUSCAR



TELÉFONOS



Editorial

Revista Enfoques Educativos Vol.3 N°1 2000-2001
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

La educación de nuestro tiempo está recibiendo dos grandes tipos de aporte que pueden favorecer su calidad de manera significativa. Ellos son: las nuevas proposiciones de los diferentes campos de estudio de la Neurociencia y de las Ciencias Sociales, y los medios y recursos infocomunicacionales, generados en la tecnología a través de la Computación e Informática.

Los hallazgos de la Neurociencia iluminan el camino de la Pedagogía destacando, entre otras, las relaciones que pueden establecerse entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje con el desarrollo y funcionamiento del cerebro. En el día de hoy sabemos, por ejemplo, lo importante que es favorecer la conectividad neuronal en la perspectiva de la construcción de aprendizajes. En este contexto, la experiencia de quien aprende es de fundamental importancia, dado que, sobre esa base, se establecen las conexiones neuronales y se crean redes de gran complejidad y riqueza. Resulta entonces que, el rol de la educación en la configuración de ambientes estimulantes, orientadas a la autonomía del pensar, hacer y sentir del aprendiente, es insustituible. Esta situación representa un desafío para el educador como responsable del proceso de enseñanza y de aprendizaje y justifica su mediación traducida, en términos generales, en implementar creativamente el contexto en que se desenvuelve el estudiante de manera que este pueda ejercer su iniciativa, actuar en forma independiente y autovalorar su desempeño.

Gracias a la plasticidad cerebral y a los efectos de la experiencia, el ser humano puede acceder a los logros más importantes de su desarrollo: la construcción de la mente y la construcción de la realidad. Ambos, relacionados - por supuesto, con el acceso a ambientes enriquecidos. Los neurocientistas afirman que mientras más conexiones pueda establecer el cerebro humano (para lo cual - como ya se dijo - es imprescindible la experiencia) mayor comprensión podrá tener cuando le corresponda procesar nuevos contenidos de aprendizaje. Cabe recordar que la comprensión posibilita aprendizajes más permanentes y profundos que los referidos sólo al recuerdo de contenidos, los cuales requieren de mucha práctica para no ser de corta duración además de no facilitar el aprender a aprender.

Por otra parte, desde otras fuentes de información, sabemos que el rol de las emociones es fundamental en la configuración del aprendizaje. Investigadores en el área de las Ciencias Sociales (Le Douarin, Damasio, Restak) sostienen esta vinculación entre cognición y emoción, factores que - en esta reiterada relación se potencian y moldean mutuamente. A todo lo anterior, entonces, se debe agregar la posibilidad de aprender significativamente.

En el auge de la de la Tecnología, los medios y recursos infocomunicacionales invaden la educación aportando programas novedosos que intentan agilizar el aprendizaje y clarificar materias, muchas de ellas de suyo complejas. En el curso de este proceso se pretende que los estudiantes desarrollen estrategias cognitivas, tolerancia a la frustración, voluntad de obra, entre otros objetivos de relevancia.

El sistema educativo surte de computadores y paquetes de informática a los establecimientos bajo su supervisión. Junto a ello, cautela la capacitación de profesores, crea redes de comunicación nacional que facilitan el contacto con múltiples espacios, se accede a los que antes se consideraban lejanos, además de asegurar la posibilidad de comunicarse con diferentes partes del mundo.

Si bien el panorama presentado es optimista, se debe también reconocer que el momento actual presenta peligros e incertidumbres a la educación, algunos de ellos derivados de la propia dinámica de los mejoramientos propuestos y otros incluidos entre los grandes olvidos de aquello que fuera relevante en el pasado. Entre estas amenazas se consideran situaciones tales como:

- Centrar la acción pedagógica en la aplicación de estrategias evaluativas "constructivistas" y minimizar o eludir el rol de mediador que debe ejercer el profesor. En la actualidad, no es extraño observar que, apelando a la necesidad de evaluar procesos, el docente destina la mayor parte de su energía a aplicar estrategias tales como mapas conceptuales o técnica UVE con sus alumnos sin haber cumplido, a cabalidad, su rol como mediador en la instancia previa (el momento de la elaboración de la experiencia personal por parte del alumno), desestimando lo vital: orientar el proceso mismo de enseñanza y de aprendizaje.

- Confundir recabar información con elaboración de conocimientos. Inger Enkvist de la Universidad de Goteborg, Suecia, manifiesta su preocupación en cuanto a la introducción de conceptos ambiguos en el ámbito educativo, derivados del predominio de las tecnologías de la información. Para buscar información, dice ella, es necesario que el estudiante tenga ideas respecto a lo que necesita buscar, por ello el tiempo escolar debe estar dedicado a desarrollar el pensamiento. Más que buscar información, lo que se necesita es entender el mundo. Se está corriendo el riesgo de presentar una destreza técnica como el paradigma de los objetivos escolares.

En su libro "La educación en peligro", esta autora destaca además la necesidad de defender la importancia del entrenamiento en la lectura y la escritura el cual relaciona con hábitos de trabajo intelectual, a los cuales no se les está destinando el tiempo necesario.

Aportes y amenazas componen el cuadro de la realidad de la educación. Unos y otros crean un equilibrio inestable que se resuelve - en gran medida - a través de la mediación del profesor, agente fundamental en el proceso, no reemplazable por medios y recursos. Con su participación se puede lograr la configuración de un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a las características de los estudiantes y a los diferentes contextos en que la acción educativa se desarrolla.

INVESTIGACION Y PEDAGOGIA

*Raul Ancizar Munevar Molina
Josefina Quintero Corzo*

El propósito principal de esta ponencia consiste en introducir a profesores y estudiante en el concepto y práctica de la investigación educativa para mejorar y cualificar su acción como educadores. Profesores y estudiantes estarán en capacidad de transferir conocimiento científico situaciones reales de su propia práctica. Esta es una importante etapa en la maduración profesión del investigador. En este artículo se destaca la importancia de la investigación en el momento actual para afrontar nuevas perspectivas de la educación relacionadas con el desarrollo del saber pedagógico. El profesor como investigador debe enfocar el trabajo hacia el logro de lo que se requiere para mejorar y cualificar su acción como educador. ¿Qué significa la investigación educativa? ¿La investigación educativa juega un papel crucial en la calidad de la educación? ¿Cuál es la función de la investigación educativa? ¿Qué sucede con la investigación educativa en los programas de formación de profesores? ¿Cuál es la relación entre la práctica pedagógica y los procesos investigativos en la escuela? No estamos de acuerdo con el tradicional dilema: para trabajar como profesor es suficiente tener una amplia gama de procedimientos técnicos sin entrenamiento investigativo, en otras palabras, es posible tener una buena formación pedagógica sin formación investigativa específica. Por el contrario, las ciencias pedagógicas y la investigación proveen conocimiento a los individuos acerca de ellos mismos y del mundo y les permite actuar racionalmente. Sin embargo, las comunidades científicas creen que hay una entre la práctica pedagógica y los procesos investigativos. A pesar de sus limitaciones y sus puntos vista críticos, la investigación educativa puede ayudar a identificar problemas y también a iluminar nuevas alternativas y senderos que conduzcan hacia nuevas teorías y a la redefinición de metas educativas.

1. ¿Qué es la investigación educativa?

La investigación se desarrolla con la intencionalidad de conocer, descubrir, explicar e interpretar fenómenos o hechos socioculturales o naturales. La investigación está en la génesis de la producción del conocimiento sistemático, el mismo que articula las diferentes formaciones disciplinarias. En el intento por comprender la realidad se ha generado un gran debate entre las ciencias exactas y las ciencias sociales sustentado en las bases conceptuales de la epistemología que da cuenta de los modos como se comprende, se explica y se conoce. Los conceptos relacionados con los procesos de explicación se generan a partir de Marx y Durkheim. Los conceptos de comprensión se desarrollan a partir de Dilthey, Weber, Schutz, Gadamer y Denzin. La oposición entre paradigmas a partir de los conceptos de explicación, comprensión e interpretación y sus críticas más severas es un tema candente en el debate epistemológico e investigativo actual, pero la última postura de las comunidades científicas consiste en la conciliación, diálogo e integración entre ellos.

Wulf (1999) organiza la ciencia de la educación en tres paradigmas pedagógicos a partir de parámetros epistemológicos y su relación con la praxis: la pedagogía humanista, la ciencia empírica de la educación y la ciencia crítica de la educación. Los dos primeros se fundamentan en Dilthey. El último se remite a la disputa del positivismo dentro de las ciencias sociales, en los planteamientos de Horkheimer y Habermas. Estos tres paradigmas, en Alemania y el resto del mundo, en vez de excluirse, conviven puesto que ningún paradigma puede gozar de mayor reconocimiento que los otros. En Latinoamérica, a partir de los años sesenta, la observación etnográfica y la investigación acción participativa han sido las tradiciones cualitativas más significativas. Ambas han recibido influencia de la pedagogía liberadora (emancipatoria, diría Habermas) respaldadas en los enfoques promovidos por

Freire sobre desalienación, concientización y potenciación del sujeto.

La literatura sobre investigación educativa en los últimos años se relaciona con las escuelas filosóficas, los paradigmas, los diseños y las fronteras entre lo cualitativo y lo cuantitativo en búsqueda de modelos para la solución de problemas y el mejoramiento cualitativo de la educación. ¿Qué se entiende por investigación educativa? ¿Qué se entiende por investigación pedagógica? ¿Existe relación entre investigación y pedagogía? ¿Cuál es la orientación que se da a la investigación en la formación de Licenciados? ¿Cuál es el concepto de investigación que manejan y cuál es la importancia que le atribuyen en su desempeño como educadores? ¿Cómo se enseña y cómo se aprende a investigar? ¿Para qué se enseña y para qué se aprende a investigar? ¿Qué se entiende por formación investigativa del educador? ¿Cuál es la investigación que debe desarrollar un maestro? ¿Cuáles son las características del componente investigativo en las Licenciaturas y a qué problemas educativos responde? Son preguntas que empiezan a tener cabida en las prácticas cotidianas de los actores interesados en trascender el sentido y significado de su quehacer como educadores.

Los fundamentos filosófico-epistemológicos de los paradigmas vigentes que iluminan la investigación educativa se remontan al pensamiento griego. La disputa más notoria es la del empirismo frente al racionalismo, objetivismo frente a subjetivismo, realismo frente a idealismo. Los empiristas clásicos sostienen que al conocimiento científico se llega por inducción. Los idealistas y los neo-positivistas abogan por la deducción y exigen la verificación mediada por la observación a través de ciertas reglas de correspondencia entre el dato y la teoría. Los debates filosófico-científicos han adoptado diversas nominaciones de acuerdo con la época, los paradigmas y las epistemologías fundantes: investigación nomológica, investigación ideográfica, investigación etnometodológica, investigación experimental, investigación naturalista. También se habla de métodos cuantitativos, lineales, objetivos, empíricos, analíticos, estadísticos, predictivos, discursivos, explicativos, positivos, por un lado, y de métodos cualitativos, cíclicos, subjetivos o intersubjetivos, intuitivos, narrativos, interpretativos, fenomenológicos, comprensivos, naturalísticos y emergentes, por otro lado. Habermas (1978) también hace su propia clasificación: en el paradigma crítico convergen tres racionalidades según intereses humanos: técnico, práctico y emancipatorio. El técnico es propio de las ciencias empírico-analíticas que acuden a la investigación explicativa. El práctico es propio de las ciencias hermenéuticas que acuden a la investigación comprensiva. El emancipatorio es propio de las ciencias sociales y educativas que acuden a la autoreflexión crítica. Es difícil establecer límites tajantes, en cambio de encontrar claridad, a veces se acentúa la confusión. La comunidad científica acepta actualmente que los paradigmas, teorías y métodos se pueden resumir en sólo dos: los cualitativos y los cuantitativos.

En la perspectiva de las ciencias humanas y sociales, donde tiene cabida la educación y la pedagogía, la comprensión de fenómenos, la reflexión y la acción son elementos indispensables para los procesos de formación. La comprensión de la realidad donde actúa el maestro consiste en un permanente análisis e interpretación para ir generando nuevas experiencias, nuevos aprendizajes, nuevas teorías, nuevas visiones y explicaciones. Piaget verificó que las estructuras básicas del pensamiento se forman mediante la acción ejercida por el sujeto activo sobre el mundo y la ejercida por el mundo sobre él. Flórez Ochoa (1994:62) reafirma que "esta generalización teórica coincide con la tesis filosófica dialéctica según la cual la conciencia no es más que el plano ideal de la acción de/ hombre sobre el mundo natural y social " Si se acepta la educación como una práctica social, ha de entenderse que los sucesos educativos se dan en contextos históricos determinados por la acción de los sujetos, entonces, lo pedagógico también debe entenderse desde lo social. Cada situación educativa, cada clase, cada evento, cada acción adquiere la especificidad que maestros, alumnos e institución le imprimen.

Goetz y Lecompte (1988) presentan los siguientes modelos de investigación social aplicables a lo educativo: etnografía, estudios de casos, análisis de muestra, la experimentación, investigación observacional estandarizado, la simulación, los análisis históricos, las fuentes documentales.

La Etnografía es el prototipo de la investigación cualitativa. La experimentación lo es de la cuantitativa. El término Etnografía como teoría de la descripción, es tomado de los estudios antropológicos culturales. La antropología suele poner énfasis en las sociedades pequeñas y estudios de comunidad donde predominan las relaciones cara a cara, la presencia del investigador en el terreno y donde se enfatiza la estabilidad interna. De Tezanos (1998:21), a quien se debe un aporte a la fundamentación investigativa del maestro colombiano afirma que "Es relevante considerar las características de la etnografía, puesto que es la tradición instaurada en este campo la que, en la actualidad, define y delimita todo aquello que abarca la denominación enfoques cualitativos" Pese a esta afirmación, existe una gran confusión por parte de quienes entienden la etnografía como método lo cual distorsiona la práctica investigativa que se realice. La mayoría de las veces, la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces

como una forma de registrar narrativas orales o como un proceso meramente observacional centrada en el terreno y también se la acepta como el proceso para desarrollar y verificar teorías. Algunos autores tratan de oponerla a los enfoques cuantitativos otras veces reconciliarla con ellos. En un esfuerzo por delimitar sus alcances, actualmente, se habla de tres etnografías: la etnografía descriptiva, la etnografía interpretativista y la etnografía crítica.

Parece que todo el discurso investigativo, ya sea por el lado de los enfoques, o por el lado de los métodos, o por el lado de las técnicas está cargado de confusiones, prejuicios y falsas interpretaciones. Pese a estas confusiones, 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 tiene lugar en él. Los aportes de la etnografía al área de la educación son de gran alcance. Goetz y LeCompte (1988) señalan que los etnógrafos analizan e investigan: a) Los procesos de enseñanza y aprendizaje. b) Las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas. c) Las interacciones de los actores, padres, profesores, alumnos y contextos socioculturales. d) La diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad. e) Las funciones manifiestas y latentes de las estructuras procesos educativos. f) Los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales.

La polémica entre paradigmas y métodos se centra en los siguientes puntos:

1. La compatibilidad e incompatibilidad entre los enfoques.
2. La existencia de varias formas válidas y aceptables de hacer ciencia.
3. Los valores legítimos del proceder científico.
4. Ningún método tiene patente de exclusividad para hacer investigación científica.
5. No se deben confundir los dos paradigmas so pena de correr el riesgo de mezclar planos conceptuales y de intervención distintos.
6. El método de investigación lo definirá la claridad o la precisión que se tenga acerca del problema, los objetivos, los contextos y las condiciones de donde surge la investigación.
7. Los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías y en gran medida los métodos cualitativos fueron desarrollados para la tarea de descubrir o generar teorías.
8. Los obstáculos mas frecuentes en los dos enfoques son los costos, el tiempo, la experiencia del investigador y la moda de los métodos.
9. La crítica a los criterios de validez y confiabilidad de lo cualitativo por falta de rigurosidad en los procedimientos para la recolección de datos a través de los registros observacionales y las entrevistas que no permiten generalización de los hallazgos.
10. La crítica que interpela el papel del sujeto en los estudios cuantitativos y la cuestión ética del trabajo experimental con personas.
11. Al interior del enfoque cualitativo mismo se pregunta si las denominaciones etnometodología, estudio de caso, investigación en terreno, etnografía y cualitativo se pueden emplear alternativamente como sinónimos referidos a un modo específico de producir conocimiento científico en el contexto de las ciencias sociales y de la educación.

Pero, ¿cómo definen los diferentes autores lo que es la investigación educativa? La investigación educacional, como también se le denomina, se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Ary y otros (1990:21) afirman que "cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos el resultado es la investigación educacional. Por ésta se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo" ' Travers (citado por Ary y otros) la define así: "Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científico sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica". De esta manera, la investigación educacional emplea métodos que corresponden a los procedimientos fundamentales y a las concepciones actuales de la ciencia.

Restrepo, (1997:23-25) distingue entre los términos investigación en educación investigación educativa e investigación sobre educación; distinción que hace con propósito de construir el status de científicidad en la pedagogía. "Por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de 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 ...)".

La investigación sobre educación se refiere a estudios científicos ya sea cuantitativos explicativos o cualitativos 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 la psicología. Estas disciplinas y ciencias 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. La 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, siendo los otros dos específicos," (Restrepo, 1997: 25). En síntesis: La investigación en educación comprende la investigación relacionada con el área; la investigación sobre educación es la que hacen desde fuera de las denominadas ciencias de la educación: sociología, economía, antropología, psicología, filosofía y educación comparada. Y la investigación educativa tiene por objeto primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina. O sea que la investigación en educación incluye a las otras dos.

La investigación en el ámbito pedagógico aporta al estudio de los factores inherentes al acto educativo en sí, su historia, el conocimiento profundo de su estructura, su funcionamiento y su mejoramiento continuo; es la investigación hecha por los propios maestros y alumnos poseedores de un conocimiento exclusivo para comprender lo que sucede en la intimidad (desde dentro) de la escuela y que ningún otro investigador podría hacerlo de la misma manera por el solo hecho de no pertenecer a ella. Por eso se dice que las ciencias de la educación como la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la biología, la economía hacen investigación sobre educación, desde fuera. La investigación pedagógica, tímida en un principio, ha venido ganando espacio, reconocimiento e importancia a medida que se reconoce también el papel central de la educación en el desarrollo social y económico del país.

Uno de los argumentos que circulan en las comunidades académicas se refiere a que en general, el punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción, su uso por parte de los profesores y su repercusión en una mejora de la calidad educativa. De Tezano (1998:13) justifica la publicación de su último libro, precisamente para responder al mal entendimiento de la investigación educativa que "se centra en la ausencia de buenas sistematizaciones y codificaciones que puedan ser comunicadas y compartidas con estudiantes y/o colegas". La autora da cuenta de la forma de operar paso a paso al enfrentarse a una investigación de carácter cualitativo y parte de la relación entre los diferentes modos de explicar el conocimiento que produce la epistemología y cómo éstos se encuentran en la base de los modos de comprender y practicar la investigación cualitativa. De esta manera, hacer investigación, supone una realización, una acción por parte de los actores, en este caso los profesores y educadores en general. De lo contrario, se realizaría una labor sin saber de qué se trata y sin comprender el sentido y el significado de lo que se hace. Por eso se necesitan maestros conscientes de lo que hacen y capaces de contribuir al desarrollo del conocimiento para una sociedad en

crisis.

En Stenhouse (1996) el concepto de investigación y de su aplicación inmediata, investigación en la acción, teoría y práctica aparecen unidas constantemente, ya que ambas se justifican mutuamente y aisladas no tienen sentido. El autor ofrece un concepto de investigación y los beneficios para el profesorado. La investigación es una "indagación sistemática y autocrítica". Relaciona la investigación con la enseñanza y enfatiza el papel que los educadores tienen en este campo. La investigación perfecciona la enseñanza bajo dos condiciones en las cuales el mismo profesor comprueba sus hipótesis sin tener que aceptar acríticamente las propuestas de otros: a) Cuando ofrece al profesor hipótesis posibles de comprobar en el aula. b) Cuando ofrece descripciones de casos que proporcionan contextos comparativos con los propios casos.

La investigación como base de la enseñanza se compone de un conjunto de trabajos presentados y realizados en diferentes ocasiones para dar a conocer el pensamiento pedagógico de Stenhouse. Los temas se agrupan en tres partes. La primera se dedica a trabajos relativos a investigación, la segunda recoge los que se refieren a curriculum y la tercera enlaza las dos anteriores bajo el título de la investigación como base de la enseñanza. En ésta, Stenhouse fundamenta su posición frente al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Kuhn (1987:255) en su crítica a la educación en las ciencias naturales, que se puede hacer extensiva a todas las áreas del conocimiento, sostiene que pasa por alto muchas diferencias significativas. La característica más notable de esta educación consiste en que, en grado totalmente desconocido en otros campos creativos, se realiza mediante libros de texto. De ellos adquieren la sustancia de sus disciplinas. Sólo hasta su tesis, no se les pide que traten de realizar proyectos de investigación ni que conozcan cuanto antes los productos de investigaciones hechas por otros ni lo que los científicos se escriben unos a otros. Tampoco se anima a los estudiantes para que lean los clásicos históricos propios de sus campos, en los cuales podrían descubrir otras maneras de considerar los problemas que aparecen en los textos. "Si ponerme a defender una manera de enseñar claramente mala, dando por supuesto que en este país ha ido muy lejos la tendencia hacia el pensamiento convergente en toda la educación, puedo reconocer, sin embargo, que ha sido intrínseco a las ciencias, casi desde sus orígenes un riguroso adiestramiento en materia de pensamiento convergente".

El trabajo de Ebbutt y Elliott (1985) presenta una variada temática educativa con una perspectiva crítica y sus correspondientes alternativas. Son dignos de mencionar: el carácter ético de la actividad educativa, los modelos de elaboración y desarrollo del curriculum, las exigencias de los procesos de enseñanza orientados a promover el aprendizaje para la comprensión, los problemas inherentes a la relación teoría-práctica, el contexto del aula como una realidad de acción, los procesos individuales e interactivos, la figura del profesor que reflexiona sobre su propia práctica, las críticas epistemológicas a los modelos de investigación sobre educación y finalmente, el sistema de principios que debe regir la investigación educativa.

En tres volúmenes sobre Generación, diseminación y utilización del conocimiento e educación Guillermo Briones (1990) presenta un marco de referencia para el análisis de la investigación educativa con fundamentos epistemológicos, teóricos metodológicos utilizados en el planeamiento y desarrollo de la investigación. Los contenidos principales se estructuran así: los paradigmas y teorías de la investigación educativa que dan cuenta de las teorías marxistas y las teorías funcionalistas sobre la educación. Las teorías sociológicas de la educación desarrolladas con las posturas del capital humano, la segmentación laboral, los códigos lingüísticos, la etnografía de la educación y la teoría cognitiva de la enseñanza. Las teorías del aprendizaje y la diseminación del conocimiento generado por la investigación educacional aportan información importante para el desarrollo educativo. Así mismo, Briones presenta los siguientes modelos de utilización del conocimiento según los investigadores: la presión del conocimiento, la solución de problemas, la investigación como parte de la empresa intelectual de la sociedad finalidades y formas de uso de la investigación educacional.

Batista y García (1990:72) hacen una caracterización del modelo actual de formación de educadores en el país mostrando cómo las denominadas ciencias de la educación se articulan alrededor de un eje. Explícitan que la pedagogía y la didáctica quedan subsumidas en aquellas o como saberes de segundo orden. El análisis lo justifican haciendo una crítica a las facultades de educación por su tradicionalismo, referido su poca permeabilidad al cambio y a las pocas adecuaciones para responder a las necesidades de desarrollo de los diferentes saberes. "En nuestro concepto, la falla de las facultades de educación ha radicado en la ausencia de formación e investigación pedagógicas, en la experimentación o puesta a prueba de modelos pedagógicos alternativos, Ningún saber se expone desde sí mismo ni desde su método de investigación. En la formación de maestros requerimos de

una preparación sólida en los saberes específicos articulados alrededor de los problemas de la enseñanza y aprendizaje que se plantean desde la pedagogía y otras ciencias" Estos autores proponen como principios rectores para una facultad de educación la formación de estudiantes sobre un currículo científico. En esta propuesta el currículo científico implica un dominio sobre el saber determinado que se enseña y el método de construcción y enseñanza de ese mismo saber. En coherencia con los principios rectores formulan metas y objetivos referidos a componente investigativo:

La meta consiste en contribuir a la investigación y a la construcción de la pedagogía como disciplina. Los objetivos: a) Impulsar la investigación de historias en la pedagogía y en los diferentes saberes, y las historias particulares de la cotidianidad del maestro, utilizando entre otros, el archivo pedagógico. b) Fortalecer la investigación de los educadores en el mismo contexto de la producción científica, c) Investigar la realidad educativa nacional y proponer alternativas para su mejoramiento. d) Proveer formación profesional en herramientas conceptuales, procedimientos y técnicas propias, del método científico y en aplicaciones especiales de éste al estudio y transformación de la educación y de sus relaciones.

Pese a las críticas y vacíos de la investigación educativa, vale la pena mencionar que son muchas las investigaciones surgidas para impulsar el trabajo del maestro como investigador y muchos también son los docentes deseosos de investigar práctica educativas y sus resultados para dignificar y revitalizar su propio trabajo. Mery Olso (1991:15) alienta a los maestros a ser investigadores porque "es una forma establecer un sentido de valla y dignidad, y de posibilitar un sentimiento esperanza, capacidad y saber." La UNESCO exhorta hacia la excelencia en la educación según lo escribe en el Informe Mundial de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en "La Educación Encierra un Tesoro" (1996:229). Anuncia que en la era planetaria se ha llegado a un momento histórico en el que el mundo entero se experimentan innovaciones científicas y tecnológicas y cambios capitales en la economía, la política; así mismo son evidentes las transformaciones de las estructuras demográficas y sociales. "Estas transformaciones radicales, que van a seguir produciéndose sin duda alguna en el futuro a un ritmo acelerado fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios enseñanza, que tendrán que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente... Es menester que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia educación".

Olson (1991:30) considera que en la actualidad los resultados de muchas experiencias justifican aún más la necesidad de cambios en la política educativa y en el aprendizaje. -"Más aún, la convicción cada vez más extendida, de que los cambios duraderos se originan en las aulas y no en los círculos administrativos, ponen relieve seis ventajas de la investigación docente". En resumen, estas ventajas son: 1) reduce la brecha entre hallazgos teóricos y práctica de aula. 2) Genera una mentalidad inclinada a la resolución de problemas, lo que ayuda a los maestros cuando ellos hacen frente a otros dilemas del aula. 3) Mejora los procesos de toma de decisiones de los maestros. 4) incremento su status profesional. 5) Otorga a los maestros mayor poder de influencia sobre su propia actividad profesional. 6) Ofrece como último y superior beneficio, la posibilidad de estar en mejores condiciones para mejorar el proceso educativo de los estudiantes.

2. Investigación Pedagógica y Pedagogía Experimental

En sus orígenes, que se remontan a casi un siglo en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, la pedagogía se planteaba el objetivo de encontrar nuevos métodos de enseñanza mediante el experimento. Aunque esta realización contribuyó a un comprensión más profunda del proceso docente, al igual que todo fenómeno educativo estuvo vinculada a las contingencias económicas, sociales y políticas. La pedagogía experimental, así como las demás ciencias, por mucho tiempo estuvo ligada a la industrialización y a las fluctuaciones de la civilización occidental. El método de test que pretendía ser una prueba objetiva para medir las dotes intelectuales fue uno de los puntos que abrió el debate entre los límites de la psicología y la pedagogía, pues eran insuficientes para medir y valorar integralmente las capacidades humanas de un individuo.

Se reconoce que el uso del método científico en el campo pedagógico tiene serios cuestionamientos y carece de un cuerpo unificado de teoría, pero también ha enriquecido la práctica escolar en aspectos relacionados con el estudio del niño, su crecimiento y desarrollo en las diferentes edades, la educación sensorial, la atención, la memoria, la inteligencia, los métodos de enseñanza, la correlación de factores asociados al aprendizaje, la cognición, entre otros. "A pesar de las barreras que todavía se oponen a la aplicación de los resultados de la investigación educativa, a pesar de la carencia crónica de financiamiento y a pesar de la dificultad de instalar un espíritu abierto a la investigación en la profesión de docente, parece que, desde que se está en

busca de la creación de una ciencia de la educación, en los años setenta la investigación educativa está cada vez mejor preparada para resolver los problemas que subsisten. " (JonVch, 1971:525, citado por De Landsheere, 1996:388). Esta cita muestra que el impacto de los resultados de la pedagogía experimental es cada vez más prometedor para el maestro y la escuela.

Una definición actual que compromete la experimentación desde el interior de los procesos educativos la ofrece Zuluaga (1988:10) "La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura". Esto es, la investigación de los objetos de la pedagogía puede llevarse a cabo, teórica, experimental y tecnológicamente. La pedagogía experimental "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" (Restrepo, 88-89). La investigación pedagógica pone en práctica los constructos de la pedagogía teórica y de la psicología del aprendizaje. Restrepo continúa diciendo que "La investigación pedagógica experimental ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos de/ mejoramiento de la educación. Podría hablarse de investigación clásica rigurosa desde fuera y experimentación práctica o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva" Así mismo, es necesario diferenciar entre pedagogía experimental, investigación teórica e investigación tecnológica.

A diferencia de la pedagogía experimental, la investigación teórica expone y comprende la evolución de los métodos en su transcurrir histórico haciendo énfasis en su fundamentación epistemológica, propósitos, objetivos, evaluación, estructura, interrelaciones y secuencia de pasos, procesos y eventos implementados en la práctica pedagógica. La investigación teórica también puede desarrollarse recuperando la práctica pedagógica en diversas etapas, épocas y momentos de la educación; así mismo puede desarrollarse desde el punto de vista epistemológico. La investigación tecnológica está orientada hacia la aplicación de los avances y resultados de la ciencia; se refiere al diseño, construcción y validación de prototipo de tecnología educativa y de objetos didácticos. Se centra concretamente en el campo de la investigación y desarrollo; es la construcción originaria y mejoramiento de objetos, materiales, procedimientos y métodos educativos mediante la utilización sistemática de los resultados previos de la investigación básica y aplicada. A este tipo de investigación pertenece el desarrollo sofisticado de software educativo, laboratorios simulados, tecnologías especializadas para la enseñanza de concepto complejos y últimamente el aprendizaje virtual, el ciberespacio y las redes electrónicas de información y comunicación. Tanto la investigación en pedagogía experimental como la teórica y la tecnológica cuentan con líneas de acción proyectos específicos. Quienes están en la tarea de formar educadores tiene mucho que decir, mucho que experimentar y mejorar.

La propuesta más novedosa en Colombia y de gran prospectiva es la Reforma de Normales con el propósito de crear mecanismos para garantizar la unidad entre experimentación, investigación y enseñanza. Olga Lucía Zuluaga (1996:156) en su artículo sobre Investigación y Experiencia en las Escuelas Normales plantea estas instituciones como campos de experimentación pedagógica para integrar toda aquellas experiencias que están dispersas: "El mismo hecho de que existan las Normales es un factor a reconocer y a recoger para iluminar lo que va a ser, por primera vez, reconocido: Las Normales como un campo de experimentación pedagógica" - Vale la pena repetir que el proceso de reestructuración es concebido como un proyecto de experimentación. El proyecto convoca a los maestros a escribir y reescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza.

Para una mejor comprensión, es necesario hacer algunas aclaraciones al término 'experimental'. En primer lugar, 'pedagogía experimental' significa estudio empírico cuantitativo. La expresión 'investigación educativa' se ha usado indistintamente por 'pedagogía experimental'. "En los primeros decenios de este siglo la pedagogía experimental fue para algunos la ciencia de la educación" (De Landsheere, 1996:13). La investigación clásica experimental es la que ocurre cuando el investigador introduce alteraciones en una o más variables con miras a observar cambio concomitantes en una 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. La terminología estadística asigna diferentes nominaciones a la variable independiente: variable control, variable estímulo, variable predictora, variable causa, variable regresora y variable explicatoria. De la misma manera, asigna los correlativos a la variable dependiente: variable respuesta, variable precedida variable efecto, variable regresada, variable explicada. Los diseños investigativos pueden ser preexperimentales, experimentales

puros o cuasiexperimentales y de cada uno de ellos se genera una gran variedad de modelos.

Actualmente, la definición clásica de investigación experimental con su génesis en las ciencias naturales tiene un significado más amplio porque es superada y aplicada a las ciencias sociales y del comportamiento. Ya no es aquel experimento en el cual se manipulan ciertas variables y se observan sus efectos sobre otras. Tampoco se siguen al pie de la letra los requisitos del verdadero experimento: el error tiende a reducirse a cero, se manipula por lo menos una variable, se aísla una situación de la rutina de la vida diaria para eliminar influencias extrañas, asignación aleatoria de sujetos. Los investigadores sociales ya no estudian el diseño experimental dentro de la tradición del laboratorio en la cual el experimentador, con pleno dominio de la situación, programa tratamientos y mediciones y ejerce control máximo a fin de lograr la mejor eficiencia estadística. En las ciencias sociales, la educación y la pedagogía los diseños se flexibilizan y complejizan en la medida que el ambiente natural también es flexible y complejo. Esta circunstancia impide que el investigador ejerza poder absoluto sobre la situación y es un punto clave en el debate sobre la validez de los resultados.

Desde el punto de vista investigativo, es necesario clarificar que la pedagogía es una disciplina en trance de convertirse en ciencia, esto es, una disciplina en formación y se diferencia rotundamente de las llamadas ciencias de la educación que gozan de objeto, método y espacio de trabajo propios. Comenio, Pestalozzi, Herbart y muchos otros grandes tratadistas, comparten de alguna manera que el objeto central de esta disciplina es el método de enseñanza y formación, así como las estrategias, métodos, instituciones y sujetos relacionados con ellos. Ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar; éste es oficio de maestros. Ellos son los que tienen la palabra de la profesión porque son capaces de construir y legitimar un saber pedagógico mediados por la reflexión y la experimentación sistemáticas. La pedagogía aparece cuando se reflexiona sobre la educación y sobre el saber cómo de la educación. El saber cómo es el propio del maestro que enseña y forma.

Es urgente la necesidad de abordar la investigación pedagógica como alternativa a los métodos clásicos de enseñanza por parte de los educadores, a la vez que reafirmar la distinción y los puntos de encuentro con otros campos de investigación. La investigación pedagógica se apropia de la explicación, análisis e interpretación de la relación pedagógica, entendida como el espacio que media la formación de sujetos en cuanto al desarrollo de todas sus potencialidades. El fin último de la relación pedagógica equivaldría a lo que Gramsci denomina 'un ciudadano culto'.

3. La investigación como mediación pedagógica en la vida de la escuela

La pregunta por el sentido de la acción del maestro conduce a un replanteamiento de las teorías y prácticas pedagógicas enraizadas en la escuela, especialmente de aquellas que conciben el conocimiento y los procesos formativos como algo acabado, terminado. La Constitución Política de 1991 redimensiona el concepto de educación en su carácter de servicio público, en sus fines, su objeto de estudio, su procesos, su calidad y el papel de los actores. El maestro juega un papel protagónico en los complejos procesos de transmisión y renovación cultural y lo hará dependiendo de las concepciones que tenga del conocimiento, de la formación de hombre, del tipo de sociedad, del acercamiento a la realidad y del para qué de su acción. Sobre este quehacer gira uno de los ejes centrales de la reflexión educativa. A los educadores les corresponde pensarse como tales, reconocer el sentido de su acción frente a un grupo, de su relación con sus alumnos, consigo mismo, con el conocimiento, con la ciencia, con el mundo y con la cultura con miras a la reconstrucción siempre nueva de la realidad educativa.

Dentro de los innumerables factores que afectan la calidad de la educación, la formación de maestros y los procesos de enseñanza aprendizaje está el relacionado con la acción que el maestro gesta, desarrolla y concreta en el aula y en la escuela. La acción docente es uno de los aspectos que merece mayor atención en el país es uno de los ejes que soportan la reforma educativa.

El giro epistemológico de los paradigmas tiene consecuencias directas sobre el diseño y uso de métodos y técnicas de investigación donde se centra buena parte del debate reciente. La crisis de la escuela lo mismo que sus avances y progresos se explican por la crisis o por el avance de los paradigmas vigentes. La literatura actual sobre la investigación educativa plantea la débil incidencia de los resultados de la investigación en dos niveles de la práctica educativa: la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales por un lado y la educación como fenómeno individual y

como actividad de aprendizaje por otro. Cada paradigma ha tratado de abordar uno u otro nivel. Pero se evidencia la disociación y desarticulación con la práctica pedagógica del primero y con los problemas macrosociales del segundo. Con crisis o sin ella, la educación juega un papel frente a la producción y distribución de los conocimientos. ¿Pero cuál conocimiento, el que produce la escuela o el que producen las comunidades fuera de la escuela? En Colombia, y en el resto de mundo, la investigación pedagógica debe partir del reconocimiento de la diversidad cultural de los distintos segmentos de la población. Para ello se requiere primero definir en qué consiste el proceso pedagógico. Uno de los vacíos es la indiferenciación del proceso pedagógico con los procesos sociales. En este sentido los diseños curriculares, las metodologías didácticas, los modelos pedagógicos, la organización escolar, deberán ocupar un lugar central en la construcción de un paradigma educativo. Estos son puntos de partida o interrogantes que la investigación pedagógica tiene que resolver. En este punto entra en escena el rol docente para legitimar los postulados de las teorías educativas.

La relación pedagogía-investigación en la transformación curricular de las Licenciaturas es una de las necesidades prioritarias en las Facultades de Educación y Unidades Formadoras de Docentes en el país. La Ley 115 tiene en cuenta cuatro componentes básicos de formación: el saber disciplinar, el saber pedagógico, el saber investigativo y el deontológico valoral. El Decreto 272 de 1998 de conformidad con la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994, postula que los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía (art.2°). Los programas académicos en educación tienen el compromiso de formar profesionales capaces de comprender actuar ante la problemática educativa, entre otros (art. 3°). Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico (art. 3°, lit. f). El párrafo del artículo 4° enfatiza aún más la relación entre pedagogía e investigación: el carácter teórico práctico connatural a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencia investigativas estará presente, de manera continua, durante todo el programa. El Plan Decenal de Educación 1996-2005 propone un programa de investigación que tiene como finalidad promover la investigación y el estudio permanente de los problemas de la educación en sus diferentes formas y niveles, en los planos conceptual, pedagógico, didáctico, curricular y experimental, como base para la innovación y el rediseño de políticas y programas.

Ad portas del tercer milenio, la necesidad de transformar la escuela se hace evidente no sólo por las exigencias de las últimas legislaciones en materia de política educativa inspiradas en la Constitución Nacional sino como consecuencia del avance científico, tecnológico y cultural. La escuela (entiéndase la educación formal en todos los niveles), en el contexto de la sociedad del conocimiento incorpora una nueva visión para poder atender los retos educativos. Será una escuela autónoma vinculada a la comunidad, autogestora de procesos, polo de desarrollo, foro de cultura, productiva, competitiva, moderna, participativa, democrática, pacífica amante del arte, la emoción, la convivencia, la ética y la estética. La función social de la escuela supone poner en marcha una renovación cultural esto es, una regeneración de ideas, de conceptos, de propuestas, de proyectos, de experiencias de innovaciones, de sueños, fantasías, realidades, desafíos, conflictos, acuerdos desacuerdos. Sin embargo, el balance actual derivado de estudios, publicaciones conceptos de expertos, evaluaciones, juicios críticos y conclusiones de eventos científicos coinciden en afirmar que la escuela, como todas las demás instituciones sociales se transforman con más lentitud que lo que demanda de ellas la compleja dinámica de los tiempos actuales. Las formas adoptadas por la escuela para dar cuenta de esta complejidad son insuficientes. Es paradójico, pero hoy se habla, por un lado, de crisis de la escuela, mientras que, por otro lado, se percibe un acelerado y desbordante crecimiento del conocimiento y un abrumador desarrollo científico tecnológico. Las comunidades científicas y educativas se han dado cuenta de la carencias de la escuela y han propuesto alternativas. Pero a fin de siglo parece que no se ha logrado una transformación acorde con las necesidades y se sigue reclamando una mejor intervención de la educación en el desarrollo humano económico y social. Los discursos, las simbologías, las semánticas y las prácticas que circulan en la escuela van en contravía de la globalización de la economía, la universalización de los saberes, las relaciones interculturales y económicas, la expansión de las telecomunicaciones, la tecnologización de la vida cotidiana, el aprendizaje virtual, la consolidación de la sociedad digital, entre otros tantos lenguajes.

La importancia del conocimiento científico en todos los sectores de la sociedad contemporánea es una característica sustancial surgida del análisis del contexto actual. Otra característica es el papel central que ocupa la educación en la constitución de las sociedades del conocimiento. (Chaparro,1998:19) "Aquí nos referimos a una educación con capacidad para desarrollar creatividad en la persona y en la sociedad, a través de/ desarrollo de la capacidad analítica y de comprensión en el niño y en el futuro ciudadano y profesional Es decir, en una sociedad orientada a aprender a aprender." El aprendizaje es un proceso continuo que se desarrolla dentro y fuera de la escuela. Sin importar el escenario, la sociedad del conocimiento requiere de la capacidad para generar procesos de aprendizaje socialmente significativos como elemento crítico para el mejoramiento continuo y la innovación. El aprendizaje

social es el eje central en la construcción de una sociedad del conocimiento donde se habla igualmente de sociedades del aprendizaje, organizaciones que aprenden, y redes de aprendizaje. "Esto lleva a una concepción dinámica de la relación entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el entorno en el cual él actúa. Es a través de este proceso que el conocimiento hace posible que los miembros de una sociedad construyen su futuro, y por lo tanto incidan en el devenir histórico de la misma" Así, la educación y el aprendizaje se constituyen en ejes de la nueva estrategia (Chaparro, 1998:23).

En el deseo de superar la relación lineal y mecánica de conocimiento en educación, se encuentran alternativas que caracterizan al profesor como investigador de su propia aula, el profesor como intelectual trabajador de la cultura, la enseñanza dialogante, el aprendizaje como proceso de construcción, la enseñanza como proceso interactivo, el profesor como innovador y práctico reflexivo. La reflexión del profesor acerca de su propia práctica escolar implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia, experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, prejuicios, manifestaciones efectivas, intereses sociales y pautas culturales.

Entonces, es necesario desvirtuar la idea de que la investigación es para los posgrados, que la investigación es para 'los investigadores'. Las funciones de un maestro y las funciones de una institución, educativa, están impregnadas implícita o explícitamente de investigación: el currículum es una actividad eminentemente investigativa, el proceso enseñanza aprendizaje es una actividad eminentemente investigativa, la elaboración del PEI es una actividad eminentemente investigativa, la planeación y la evaluación institucional son actividades eminentemente investigativas, el proceso de evaluación cualitativa por procesos y logros es una actividad eminentemente investigativa. A esto se suma el llamado urgente para que el maestro comprenda, interprete, reflexione, lea y convierta en escritura el sentido de su acción. Los posgrados denuncian los vacíos detectados en sus aspirantes porque en los niveles anteriores no se les desarrollaron las competencias investigativas necesarias para acceder al conocimiento científico, comprender la realidad y asumir una postura crítica frente a la problemática educativa, el mundo y la cultura. Son conclusiones del Simposio Iberoamericano sobre los posgrados y su investigación. ICFES, ASCUN, Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Santafé de Bogotá. Noviembre 29 a diciembre 1 de 1995. Esta temática también se abordó en otros dos eventos: Encuentro Iberoamericano de Evaluación y Acreditación de Programas de Posgrado y Doctorado: su impacto en la calidad académica. AUIP-ICFES --- ASIESCA. Cartagena de Indias. Agosto de 1996. Y en el Seminario Nacional de Directores de Programas de Maestría. Comisión Nacional de Doctorados. Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá, Mayo 22, 23 de 1997.

De acuerdo con la Ley 30 de 1992 se reconoce que la investigación es el objeto propio de la formación avanzada. Sin embargo, es necesario mirar hacia atrás, esto es, hacia la educación básica y los pregrados. Para superar los vacíos y debilidades de los posgrados, es necesario mantener una coherencia entre los niveles y ciclos educativos. Se requiere promover e incentivar una cultura de la investigación en la comunidad universitaria y de educadores en ejercicio, aspirantes potenciales a las Maestrías y a los Doctorados, de tal manera que respondan a las expectativas de desarrollo científico y tecnológico del país. Tal cultura exige que los estudiantes admitidos en los posgrados tengan la posibilidad de participar activamente en el ejercicio de la investigación lo cual exige unas competencias previas.

Ante la preocupación por la calidad de la enseñanza, se hace urgente que todos los responsables de la educación aborden procesos investigativos que den cuenta de la compleja realidad educativa y determinen elementos para poder actuar de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y locales. La baja calidad de la educación se puede mejorar incrementando una mejor formación y actualización del magisterio, pero estas estrategias por sí solas serán parciales si no se acompañan de estudios que profundicen en los problemas que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje. Conviene entonces precisar si el rol y compromiso del profesor es el de un técnico instrumentalista que repite y reproduce conocimientos o si se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de la problemática cotidiana con el propósito de mejorar su propia práctica y de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al desarrollo de teoría pedagógica.

Hacer investigación pedagógica significa considerar varios elementos interrelacionados: maestro, método, estudiantes, conocimiento, procesos de aprendizaje, motivaciones, interacciones, contenidos y objeto de estudio del área que se enseña, esto es, del saber pedagógico y del saber por enseñar. Hablar de un proyecto de investigación en la escuela implica por lo menos:

- Percepción y comprensión de la realidad en la que está inmerso el educador a partir de constantes ciclos de reflexión y acción.
- Análisis de la problemática educativa como fuente de hipótesis y formas de trabajo. -

- Identificación y formulación de un problema a partir de interrogantes.
- Ubicación de paradigmas teóricos y epistemológicos fundantes.
- Búsqueda de referentes empíricos mediante la selección de técnicas, instrumentos y métodos cualitativos o cuantitativos
- Registro y sistematización de la información.
- Formulación de nuevas teorías, nuevos saberes y nuevas hipótesis con base en los datos.
- Difusión de los resultados obtenidos en un informe que sea reconocido por la comunidad académica y por otros maestros para que de esta manera se convierta en saber social y contribuya a ampliar el horizonte científico del aula, de la escuela y de la realidad en la cual está inmerso.
- Impacto o repercusión que ejerce la investigación en el mejoramiento y transformación de la realidad educativa (su propia práctica, su escuela, su comunidad).

La existencia de factores diversos relacionados con el desempeño del educador, tales como las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los planes institucionales, las políticas educativas y el aumento cada vez más creciente de la ciencia y la tecnología indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo que identifiquen el oficio del maestro. O se es maestro o se es investigador o se es investigador y maestro o se es maestro investigador. Un primer punto emergente es el relacionado con la diferencia de aquellos que se dedican a la investigación educativa, pedagógica o didáctica, de aquellos que se dedican a la innovación, a la creación de teoría y a la solución de problemas, es decir, el maestro que se transforma 'en un transformador' de su práctica. Según (Vasco, 1988:2), el maestro se encuentra en una encrucijada: o se es maestro o se es investigador, pero "por encima de todo el maestro investigador es un maestro. Ser investigador sólo se entiende, se justifica, se hace posible desde su 'ser maestro' y su objetivo último es ayudar al maestro a ser mejor maestro. "

De Tezanos, en el Seminario-Taller de "Formación en Investigación Etnográfica" desarrollado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP en Santafé de Bogotá durante el 18 y el 22 de mayo de 1998 contribuye a aclarar el debate cargado de prejuicios al considerar si el oficio de investigador es propio del maestro: "Los que tengan como oficio la investigación tendrán como propósito e/ explicar, analizar, e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico contribuyendo a la producción de conocimiento en diversos aparatos disciplinarios. Los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a /a construcción de saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar. También el oficio de formar. Sus límites se hacen difusos." La producción del saber pedagógico por parte del educador es posible en la medida que se abran los espacios para la reflexión. La innovación didáctica es el terreno propio de los maestros puesto que está estrechamente vinculada a los procesos de transformación y cambio en las formas de enseñar.

En relación con las anotaciones precedentes es necesario fortalecer la presencia de educadores que desarrollen en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales. Un profesor investigador acepta que la investigación la hace él mismo, que la investigación está presente en los interrogantes que se formula a partir de la acción cotidiana y que los resultado repercuten de nuevo en su práctica. La investigación, permite que las aulas se conviertan en laboratorios naturales aptos para que los profesores, los investigadores puedan reflexionar su práctica, comprobar en ellas la teoría educativa existente, generar nuevos saberes y transformar su acción.

La formación investigativa del profesor se orienta desde la reflexión de su acción. La reflexión en la acción conlleva a una reconsideración total del educador como profesional y en consecuencia a un cambio radical tanto en la conceptualización teórica de su formación como en los procesos de su desarrollo práctico cotidiano en los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive y sobre los que actúa. En realidad, el educador actúa en un medio complejo, en un escenario nuevo y cambiante determinado por la interacción de múltiples factores y condiciones Dentro de ese escenario complejo, cambiante y muchas veces contradictorio, el profesor se enfrenta también a múltiples problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento rutinario, mecánico y mucho menos irreflexivo.

Ebbutt y Elliott (1985:176) -alumnos de Stenhouse- responden a la pregunta ¿Por qué deben investigar los profesores? al establecer una relación directa entre investigación acción desarrollo profesional. "El juicio profesional requiere que la personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimiento profesionales en relación con las circunstancias cambiantes". Las propuestas orientadas a la innovación y al mejoramiento de la propia capacidad del maestro para generar conocimientos en la educación, la pedagogía y la enseñanza, en vez de aplicar los conocimientos de otros, han dado origen a expresiones tales como investigación en el aula, maestro investigador, profesores intelectuales, autoevaluación del profesor, calidad de la educación, investigación-acción-reflexión. Continúan los autores en mención: 'quizá deba sorprendernos que mucho investigadores especializados en pedagogía así como muchos de los que patrocinan sus actividades consideren a los profesores como meros usuarios de/ conocimiento de otros" Estas alternativas parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los educadores cuando se enfrentan a los problemas complejos de su quehacer, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo manejan situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican ambientes y rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales, cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos para hacer de la investigación una mediación pedagógica en la vida de la escuela.

4. Significado de la investigación pedagógica en la formación del maestro.

La investigación educativa se propone producir un saber pedagógico. En palabras de DeTezanos, el saber pedagógico es aquél que contextualiza, es producto y da sentido al oficio de maestro. El problema de la formación de educadores, el concepto de formación del hombre, la distinción entre educación y pedagogía, el estatuto científico de la pedagogía, la educación como factor de desarrollo y el papel de la investigación en la generación de conocimientos son preocupaciones que retoman con fuerza a finales de Siglo XX. Como lo dirían Bruce J. Biddie y Donald S Anderson (en Wittrock, 1997:93) 'La nuestra es una época de gran entusiasmo por la investigación. Sin las aportaciones de la Investigación, se nos dice, nuestras vida serían breves, brutales y sórdidas. La Investigación Intenta hacer avanzar el conocimiento a través de la aplicación del pensamiento racional,..."

En cuanto a las políticas de formación del educador en el contexto colombiano, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 104) hace evidente la necesidad de la formación investigativa del maestro. Las capacidades éticas, pedagógicas científicas del educador colombiano le permitirán desempeñarse con profesionalismo frente a los problemas y exigencias del medio educativo, para reducir la distancia existente entre la investigación, el conocimiento científico y las relaciones teoría/práctica. En la urgente necesidad de replantear la formación de educadores compromiso en el cual están trabajando las Facultades de Educación organizadas en ASCOFADE y las Normales organizadas en ASONEN en el marco de las política del Ministerio de Educación Nacional, caben reflexiones en tomo a los paradigmas teorías, métodos, conceptos y alcances que caracterizan el componente investigativo de los programas curriculares para la formación de educadores. Se pregunta si es posible y de qué manera, el componente investigativo para la formación de educadores puede contribuir a la generación de conocimiento, a la comprensión de sentido de la práctica pedagógica y a la cualificación y transformación de la acción docente. Se cuestiona si las Facultades de Educación y Unidades Formadoras de Educadores privilegian las teorías constituidas o las emergentes y a qué problema educativos se orientan. Todo para ir develando el sentido y el significado que recobra el componente investigativo y pedagógico en la formación de educadores.

La investigación pedagógica revaloriza la importancia de las acciones para aprendizaje, el entendidas como un componente básico de las estrategias de apropiación del conocimiento. Este es un desafío muy serio que enfrentan los paradigmas educativos. En esta tarea, los aportes de diversos paradigmas son muy importantes. La evolución de los paradigmas pedagógicos sigue de cerca la dinámica teórica de Latinoamérica y el resto del mundo. Por ejemplo, la vigencia del paradigma tradicional según el cual el aprendizaje consistía en el desarrollo de la razón a través de un proceso uniforme, privilegio de los contenidos y el rol central del maestro. Este paradigma fue suplantado por los postulados de la nueva pedagogía donde se sobrevaloraba el espontaneísmo y la creatividad, el respeto a la libre personalidad y el rechazo a los métodos didácticos exactos y rigurosos.

El carácter investigativo de la práctica del maestro adquiere significado cuando ésta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja en el aula, en la escuela, en la comunidad y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. Se trata no sólo de que el maestro conozca esa realidad sino de enfrentar la dinámica de transformación de esa realidad y de abrirse a una experiencia distinta y renovada. El conocimiento de la realidad se busca para fundamentar la acción. Las situaciones problema que surgen del trabajo cotidiano

constituyen una fuente rica en oportunidades para generar teoría. Además, la misma práctica va produciendo conocimiento si se conecta con una metodología científica y comprometida con su realidad, capaz de transformar y posibilitar una instancia de reflexión. La escritura rigurosa, sistemática y reflexionada de la práctica es el medio por el cual se concretiza la historicidad y la generación de conocimiento. La producción de saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran los espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. En este ejercicio, los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, requisitos sustantivos a la construcción de todo tipo de conocimiento en la comunidad científica.

Una de las debilidades de la actividad investigativa es porque ésta la desarrollan profesionales externos a la educación con orientación de temáticas y metodologías ajenas a lo pedagógico. Un caso patético es la confusión de las temáticas investigadas por la psicología y aquellas investigadas por la pedagogía. No se ha podido delimitar qué es lo que investiga una u otra. Por ejemplo, un campo de mayor trayectoria es el aprendizaje. La psicología se ha ocupado de investigar el aprendizaje como fenómeno en sí. Ha tratado de explicar cómo aprende el ser humano en sus distintas etapas de desarrollo. Prueba de ello son las grandes teorías de Skinner, Bandura, Piaget, Vigotsky, Moli, Ausubel, Bruner que han nutrido la investigación pedagógica en los últimos sesenta años. Pero la investigación sobre cómo ambientar el aprendizaje, cómo planificarlo, cómo modificarlo, cómo cualificarlo, qué tipos de resultados de aprendizaje promueven las intervenciones pedagógicas es un campo de acción propio de la investigación educativa que debe ser atendida por los mismos maestros.

A partir de los conceptos articuladores de educación, formación, cultura, maestro, escuela, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica y método que aparecen en cada época histórica, se desarrollan necesidades de formación. Así se generan perfiles del profesor como educador, como hombre público, como hombre político, como modelo del comportamiento, como transmisor del conocimiento, como repetidor, como técnico, como innovador, como investigador, como orientador, como actor que toma decisiones, propicia cambios, resuelve problemas y transforma la realidad de su contexto. En cada una de estas concepciones del educador subyace también una concepción de aula, una concepción de escuela, una concepción de sociedad, una concepción de cultura, una concepción de ciencia, una concepción de conocimiento y de sus formas de producirlo. Prueba de ello son las distintas corrientes y tendencias mundiales como por ejemplo las que se presentan a continuación.

La idea de universidad investigativa, inspirada en la Universidad alemana de Bedín, dirigida y enriquecida por Humboldt y otros pensadores universales, es una justificación más para el desarrollo y comprensión de la formación investigativa de un educador porque como institución de formación está orientada esencialmente hacia la producción del conocimiento. Es un ambiente educativo donde los profesores y los estudiantes se dedican prioritariamente a la investigación como sustento primero para el progreso de la ciencia. (Müller de Ceballos, 1995:9). "La tarea de la universidad no es meramente docente, es decir, la transmisión de los conocimientos científicos por medio de textos y currículos preestablecidos, sino investigativa: la comunicación de los resultados de la investigación, en la cual participan los alumnos que a su vez se educan en el proceso, o sea que la investigación en sí es un proceso pedagógico. Los fundadores de la Universidad investigativa creyeron profundamente que la ocupación con la ciencia servía de modo especial para educar al hombre, para enseñarle, en cualquiera de las áreas del conocimiento científico, honestidad, disciplina, pulcritud mental, objetividad y tolerancia. En este contexto, las reformas de la Educación Básica (Ley 115194) y Superior (Ley 30192) pretenden que en el ambiente escolar se reproduzca el ambiente de las comunidades científicas donde la voluntad de saber y el amor por el conocimiento sean elementos básicos en los procesos de producción de saber pedagógico. Los problemas incomprensibles y sin interés alguno para estudiantes y profesores no deben tener cabida porque están muy lejos de reproducir ese ambiente científico.

La concepción de universidad investigativa es un tema de máxima actualidad en Colombia, en un momento en que nuestras universidades se están adecuando a la Ley 30 de 1992. En Alemania, al igual que en Colombia, Latinoamérica y otros países del mundo, también se presentan problemas de presupuesto, de contratación, de reglamentación, pero su trayectoria científica y académica le permiten alcanzar la excelencia como un centro de la ciencia. Los pilares fundamentales para el progreso de la ciencia han sido la producción del conocimiento y la formación de profesores y estudiantes.

Los principios básicos que originaron la universidad alemana, por su sello investigativo, científico y de excelencia se mantienen para el siglo XXI y Müller de Ceballos, (1995) los resume así: 1) El fin era eminentemente científico, por encima del fin docente. 2) La construcción, reconstrucción y transmisión

de los conocimientos se llevaba a cabo por medio de sus propios creadores. 3) La ciencia es el fundamento en los procesos de formación. 4) La función política de la universidad consistía en la formación de los dirigentes del estado. 5) Consideraba que la investigación es en si un proceso pedagógico capaz de enseñar, en cualquiera de las áreas del conocimiento, honestidad, objetividad y tolerancia. 6) La ciencia es el fundamento, la formación profesional como aplicación de la ciencia. 7) Énfasis en el 'enseñar a aprender, o sea, el aprendizaje investigativo. 8) La autonomía, como la capacidad de darse la norma de su propia existencia facultada a la universidad para ejercitada en nombre del Estado. 9) Los historiadores destacan la idoneidad de sus profesores, la proliferación de institutos científicos y la belleza arquitectónica de sus edificios; aspectos que favorecen un clima de aprendizaje. 10) La complejidad de la universidad alemana supone un gran conocimiento, más fácil para quienes la conocen por dentro. El éxito de la universidad de Berlín se expande actualmente no sólo en Alemania sino en universidades del resto del mundo. Todas ellas, en el cultivo de las ciencias y las artes mediante la investigación, la enseñanza y el estudio. Se desarrolla en el marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje de investigación y de cátedra.

A.J. Colom (1997) ofrece una sistematización de teorías e instituciones contemporáneas: el naturalismo de Rousseau, la educación moral de Pestalozzi, desarrollo espontáneo de Fröbel, la pedagogía científica de Herbart, experimentalismo y el cientifismo de Dewey explícitas en la Escuela Nueva; las teorías antiautoritarias en defensa de la libertad con León Toistoi, Ferrer Guardia Summerhill y Rogers; las teorías de la desescolarización que proclaman el cierre de las escuelas con Macluhan, Ivan Illich, E. Reimer, Paul Goodman y Edgar Faure; las teorías marxistas de Marx, Engels, Makarenko, Bioniskij, Sujomiinski, Gramsci Bourdieu entre otros que contribuyen a la superación de la alienación del hombre; las teorías personalistas con Paulo Freire y Lorenzo Milani quienes propenden por la construcción personal del individuo, la socialización comunitaria y la educación activa e intuitiva. En el marco de una visión sistémico cibernética de la educación, Colom (1977) propone la teoría general de sistemas, especialmente la del sistema abierto que es el que interesa a la educación. Colom también enumera cuatro modelos que en el mundo han iluminado la formación pedagógica: el academicista (contenidos curriculares), el humanístico (relación profesor-alumno), el tecnológico (racionalidad técnico científica) y el práctico reflexivo y crítico (construcción del pensamiento en la acción). El discurso pedagógico más actual propende por las teorías de la posmodernidad donde el papel protagónico lo ejercen la tecnología y la innovación cuya fuente primordial es el conocimiento virtual dado el gran desarrollo de las tecnologías informáticas.

Otra importante clasificación de intentos pedagógicos que subyacen a las distintas concepciones son los modelos propuestos por Flórez Ochoa (1994:153-174): modelo tradicional caracterizado por la formación del carácter, modelo transmisionista conductista aplicado en el moldeamiento de la conducta, modelo romántico cuyo eje de la educación es la interioridad del niño, modelo desarrollista que privilegia el acceso progresivo y secuencial por etapas de desarrollo intelectual y por último, modelo socialista preocupado por el desarrollo máximo y multifacético del individuo determinado por la sociedad en tomo al trabajo productivo. Así mismo Flórez Ochoa ofrece otro aporte al esclarecimiento de conceptos entre constructivismo pedagógico, constructivismo psicológico y constructivismo científico.

En esta terminología caben otras nominaciones usualmente conocidas como por ejemplo el enfoque psicocéntrico centrado en el niño; el enfoque logocéntrico centrado en el conocimiento; el enfoque sociocéntrico centrado en la sociedad y el enfoque tecnocéntrico centrado en la aplicación de conocimientos para la solución de problemas prácticos.

Luis Not (1992:11) propone un novedoso modelo de enseñanza dialogante centrado en la segunda persona yo-tú como alternativa a los dos modelos tradicionales de primera y tercera persona que han perpetuado la indecisión de los profesores después de varios siglos: o la enseñanza en primera persona donde el alumno es puro sujeto educativo sin intervención del profesor, o la enseñanza autoritaria propia de la tercera persona donde el alumno es un puro objeto. La síntesis entre el yo y el tú "es aquella en la que cada uno de los dos sujetos es un yo y a la vez el tú de otro" - Así, la enseñanza dialogante es la propuesta de un proceso formativo donde prevalece el diálogo, la interacción, la reconstrucción, la integración y la interlocución; es la 'verdadera' síntesis pedagógica.

En Colombia, J. A. Echeverri (1996:225) propone el dispositivo formativo comprensivo de la formación de maestros en el cual invita a "articular el análisis histórico o epistemológico y el pasado al presente. A un diálogo entre ciencia y pedagogía". El modelo implica una recuperación de la historia y las condiciones como se han apropiado los conceptos pedagógicos. "Este análisis requiere de una comprensión e interpretación de conceptos, estrategias y

experimentaciones que han encarado en la historia y en la revolución técnico científica expresada en la didáctica de la informática"

Los programas nacionales de Ciencia y Tecnología movilizan a los investigadores, a los gestores del desarrollo, a los estudiantes y a todos los interesados hacia el avance del conocimiento por los derroteros de la investigación. La propuesta de Zapata y Flórez- (1993:18) en el subtema de 'maestros e investigación educativa en Colombia' dicen: "Durante mucho tiempo, la producción intelectual de los maestros que se arriesgaron, se concentró en los manuales, las cartillas, los artículos de prensa, en fin, en todas aquellas modalidades de difusión del conocimiento que los hicieron aparecer como divulgadores o publicistas, consiguiéndoles de pasada un puesto en el mundo de la cultura. Sólo muy recientemente se vinculó a su perfil la competencia investigativa". Es aquí donde la investigación juega un papel imprescindible y así se justifica una vez más la orientación investigativa del saber pedagógico. Si bien, la investigación no es el único camino, sí es una opción viable para producir teoría pedagógica y correr las fronteras del conocimiento cualesquiera que sean los enfoques, los paradigmas, las metodologías, las técnicas y los instrumentos privilegiados por las diferentes escuelas de pensamiento. ¡Y el maestro tiene la palabra!

Bibliografía

Al Mufti, In'am "La excelencia en la educación: Hay que invertir en el talento" En: *La Educación encierra un Tesoro. UNESCO. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana. 1996.*

Ary, Donald, et.al., *Introducción a la Investigación Pedagógica. McGraw-Hill. México, 1990.*

Batista, Enrique y García, N. "Formación pedagógica de maestros colombianos" Y En: *REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA*,, Vol. 1 No 2. *Universidad de Antioquia. Sept 1988- enero 1990.*

Briones, Guillermo. *Generación diseminación y utilización del conocimiento en educación. Serie Educación y Cultura, N° 1, FLACSO. Santiago de Chile. 1990.*

Colom, Antoni J. Et. al. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Ariel. Barcelona. 1997.*

Chaparro, Fernando. *Conocimiento, innovación y construcción de sociedad. Una agenda para la Colombia del siglo XXI. Tercer Mundo editores. COLCIENCIAS. Santafé de Bogotá, 1998*

De Landsheere, Gilbert. *La Investigación Educativa en el Mundo. Fondo de Cultura Económica. México, 1996.*

De Tezanos, Aracelli. *Una Etnografía de la Etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social. Colección Pedagogía S. XXI. Antropos. Santafé de Bogotá. 1998.*

Ebbutt Dove y Elliott John. "¿Por qué deben Investigar los profesores?" En: *La Investigación Acción en Educación. Colecciones Pedagogía (manuales) Ediciones Morata.*

Echeverri, Jesús Alberto. "El modelo formativo comprensivo." En: *Maestros para el siglo XXI. Memorias del Encuentro Nacional de Normales Superiores y Facultades de Educación. La Ceja, agosto 8-10 de 1996*

Florez Ochoa, Rafael. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGrawHill Interamericana. Santafé de Bogotá, 1994.*

Goetz, J.P. Y Lecompte, M.D. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa.* Madrid. Morata. 1988.

Habermas, J. "Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica" En: Popper, K. *Lógica de las Ciencias Sociales.* Grijalbo, México. 1978.

Jonqich-Clifford, G. "Educational Research: History". en L.C. Deigton (comp.), *The Encyclopedia of education*, vol. 7, (. Citado por Landsheere, 1996), Nueva York, Mac-Millan and Free Press, 1971

Kemmis, Stephen, Mctaggart, R. *Cómo Planificar la Indagación Acción* Laertes, Barcelona, 1988.

Kuhn, Thomas. *La Tensión Esencial.* Fondo de cultura Económica. México. 1987.

Muller de Ceballo, Ingrid *Los orígenes de la Universidad Investigativa.* Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP, Santafé de Bogotá, 1995 Not, Lous *La Enseñanza Dialogante.* Herder. Barcelona. 1992.

Olson, Mary W. *La Investigación-Acción Entra al Aula.* AIQUE. Argentina. 1991.

Raúl Ancizar Munevar Molina

Profesor Universidad de Caldas

Candidato a Doctorado en Ciencias Pedagógicas

Universidad de la Habana -Cuba

Josefina Quintero Corzo

Profesora Universidad de Caldas

Candidata a Doctorado en Educación

Universidad de Antioquia. Colombia

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE UN EDUCADOR DE LA INFANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

*Dina Alarcón Quezada
Alondra Díaz Castillo*

Este artículo contextualiza la problemática de la educación infantil y la formación de educadores en el momento actual. Plantea algunas de las ideas que constituyeron el marco de referencia sobre el cual se estructuró el Plan de Formación de la Carrera de Educadores de Párvulos y Escolares Iniciales, el que representa el retorno de las carreras pedagógicas de la niñez a la Universidad de Chile. Analiza y comenta conceptos tales como: infancia, educación pública, práctica pedagógica, tareas de la educación y del educador. Por otra parte, presenta una revisión de argumentos propuestos por las disciplinas y la investigación, los que permiten visualizar con mayor claridad el fenómeno educativo y las tareas que debe asumir una formación de educadores.

Durante los últimos años, el interés de la Universidad de Chile por reasumir su rol en las tareas educativas del país ha sido claramente manifestado por su máxima autoridad, el Rector de nuestra Casa de Estudios, a la comunidad nacional. Tales planteamientos se han sustentado en el contexto de un servicio público que intenta colaborar en la búsqueda de la calidad y de la equidad en el ámbito educativo. A propósito de este interés de responder a las necesidades del Chile de hoy, iniciamos estas reflexiones con el tema de la educación pública.

Juan Casassus (1996), experto de la UNESCO, entre sus planteamientos destaca tres grandes tareas que ha tenido la educación pública: consolidar la nación, formar la ciudadanía y proveer oportunidades para todos cautelando el acceso de los ciudadanos a este bien público.

Históricamente ha existido una relación profunda entre Estado y Educación en nuestro país, con el propósito de acceder a logros significativos de desarrollo. El más fundamental de ellos ha sido la construcción de un sistema educativo nacional, el cual ha sido clave en el proceso de edificación del Estado como nación. La integración y cohesión de las poblaciones del país no habrían sido posibles sin el sentido de pertenencia e identidad sustentado por la educación pública, organizada en un sistema con claros propósitos y con una infraestructura básica pertinente.

La sociedad espera que el Estado asuma un rol fundamental en la educación en lo que hace referencia a la gestión de una ciudadanía efectiva. Su aporte es ineludible frente a la necesidad de los ciudadanos de compartir un conjunto de valores centrales en la búsqueda de la integración y cohesión social. La educación pública es el soporte del Estado en cuanto a la formación de la ciudadanía. En este sentido, los contenidos educacionales se definen por las necesidades que el Estado propone en cuanto a la gestación de sus bases ciudadanas. Una ciudadanía efectiva implica el ejercicio sustantivo de derechos y deberes de todos, en una sociedad organizada. Ahondando en el tema, Casassus agrega que en el caso que la educación pública no cumpla a cabalidad su rol formativo de ciudadanos, la debilidad de sus efectos se observa en términos de carencias importantes en este ámbito y expresa que "las insuficiencias de la ciudadanía tienen que ver con las deficiencias de la educación pública". (pág. 99)

La formación de la ciudadanía comienza en la infancia a través del ejercicio pertinente de derechos y deberes. Dadas las condiciones de la tecnología y del desarrollo de la sociedad, el niño de hoy está expuesto al bombardeo de las comunicaciones: accede y registra información a través de diversos medios y experiencias referidas a interacciones de los seres humanos. Todo lo cual, junto a las oportunidades de vida comunitaria, con la mediación de padres y educadores, pavimentan el camino para su formación ciudadana.

La educación se percibe como un bien público cuando actúa para responder a las demandas públicas. Para ello se rige con un criterio de no exclusión, lo que garantiza la atención a todos. No obstante esta declaración, de hecho este criterio no es generalizable para todo el sistema educativo. La no exclusión es válida mas bien en los niveles más básicos de éste y tiende a diluirse en el camino de acceso a los niveles escolares más altos. Cuando las demandas están referidas a grupos sociales, económicos u otros, la educación es estimada como un bien privado. Se le reconoce un valor de mercado, de competitividad, y de exclusión en su servicio.

Casassus visualiza al concepto de educación pública en el marco de referencia que implica la profesionalización de la educación en un contexto democrático lo cual, según la reunión de Ministros de Educación -realizada en junio del 1993 en Santiago de Chile-, consiste en el desarrollo sistemático de la educación sobre la base de:

1. los avances de los conocimientos científicos y técnicos que fundamenten las acciones.

2. marcos de responsabilidad preestablecidas que aseguren un espacio a la evaluación sistemática de las acciones por parte de los superiores y de la comunidad educativa.
3. criterios éticos que orienten y normen la actividad, a modo de cautelar la confianza y credibilidad en la profesión docente.
4. la heterogeneidad nacional representada por diversos contextos y características culturales, que dan sentido y contenido a las acciones.

Sin democracia no se da lo público. Para Casassus, "lo público se presenta como un lugar, como el espacio donde ocurre la conversación entre iguales. Surge como un contenido, como aquello que es de interés común al conjunto de ciudadanos; y aparece como una acción, como la posibilidad de los ciudadanos para actuar sobre sus intereses. Lo público es, entonces, la construcción del objeto público por los ciudadanos. En consecuencia, cuando aludimos a la educación pública, estamos haciendo referencia a la construcción social de la educación". (pág.97)

El Concepto de educación pública implica, entonces, tres dimensiones:

- El espacio en que se debate, espacio que inicialmente fue asumido por la ciudadanía (como es el caso de la antigua Grecia) pero que en el momento actual, dadas las transformaciones de las sociedades en estructuras complejas corresponde a las organizaciones sociales reconocidas y aceptadas cívicamente como instancias deliberantes y decisivas o creadoras de estas condiciones. Al mismo tiempo estos espacios pueden ser evaluados y requeridos para comunicar y fundamentar sus decisiones.
- El contenido, que representa los motivos de interés compartidos por los ciudadanos, y que puede ser objeto de acciones por parte de ellos. Desde este punto de vista es importante la búsqueda de acuerdos sobre lo que es el bien común, tarea de alta complejidad dada la heterogeneidad cultural y diversidad de visiones de una sociedad en un momento y espacio dados.
- La acción, a través de la cual los ciudadanos esperan encontrar respuesta a sus necesidades.

Ninguna de estas dimensiones podría existir o ser sometida a análisis sin la presencia de la democracia. Esta es la que permite la reflexión y propuesta de los motivos de interés común de los ciudadanos o las instancias que les representan y que requieren de un lugar público donde plantearlas. En nuestra tradición occidental la democracia, la ciudadanía y lo público están íntimamente relacionados. La ausencia de uno de ellos, conlleva a la ausencia de los otros. Es decir, en una democracia, "los ciudadanos acceden, analizan y actúan sobre aquellas cosas que les atañen". (pág. 97)

Las reflexiones planteadas justifican recordar que, desde su fundación en 1842, la Universidad de Chile ha desempeñado un rol preponderante en la educación pública del país. Como organismo de educación superior ha significado, históricamente un puntal relevante en la conformación de la identidad nacional y la formación ciudadana, además de ofrecer oportunidades de formación académica y profesional en los diversos campos de la ciencia, el arte, la filosofía, la técnica, a todos los ciudadanos, sin consideraciones de credo, raza o condición social.

Cuando en 1944 se creó la carrera de Educadores de Párvulos en esta Casa de Estudios, se introdujo en el ámbito nacional una nueva perspectiva para asumir los desafíos y necesidades de la población de niños menores de 6 años. No podía ser de otra manera ya que, como garante de la educación pública, la Universidad de Chile consideró en la formación de estos profesionales la voz de diferentes sectores de la ciudadanía a través de la Asociación de Mujeres Universitarias y de sus líderes más destacadas: Doña Amanda Labarca y Doña Matilde Huici, demandando una educación integral para los niños.

Hoy, después de una brecha de casi 20 años, la universidad reasume su rol en la formación de educadores de la infancia y, fiel a su tradición y vocación de educación pública, ofrece a la comunidad nacional una nueva visión en la formación de educadores de niños hasta los ocho años de edad, la que estimamos, responde con propiedad a las necesidades actuales de formación de la niñez: la carrera de Educadores de Párvulos y Escolares Iniciales.

Contexto en que se realiza la formación docente

El siglo que estamos dejando atrás, marcado por notables descubrimientos y por una espiral de crecimiento científico y tecnológico continuo y acelerado, ha confluído en grandes cambios sociales y políticos a nivel mundial. Si se mira al siglo XXI desde la perspectiva de estas transformaciones, las estrategias de desarrollo futuro plantean en la necesidad de combinar crecimiento, modernidad y equidad, insertando a la educación como parte central de este proceso.

Según Delors (1996), la educación durante toda la vida es una de las claves para responder a los desafíos del mundo moderno; cumple una función esencial en el desarrollo de los individuos y de las sociedades, se considera uno de los principales medios para propiciar una forma más profunda y armoniosa de desarrollo humano y reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra, en medio de las tensiones que augura el nuevo siglo: tensiones entre lo mundial y lo local, lo universal y lo individual, la tradición y la modernidad, la competencia y la igualdad de oportunidades, la expansión ilimitada de los conocimientos y las capacidades limitadas de los seres humanos, lo espiritual y lo material. "Es también un clamor de amor por la infancia, por la

juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que corresponde" (pág. 8).

De allí que los procesos de reforma en desarrollo en la mayoría de los países del mundo, entre ellos el nuestro, han dado un fuerte impulso a la educación de los niños al considerarla un elemento indispensable para el desarrollo humano y nacional. La educación de la infancia temprana desempeña entonces un papel decisivo en las trayectorias individuales de desarrollo y aprendizaje no sólo en la infancia sino en la vida total de las personas.

Las políticas públicas reconocen a la infancia como un período de la vida lleno de potencialidades y a la vez vulnerable. En la infancia es posible aprender cualquier cosa en forma más profunda y rápida, por ello su educación en esa etapa es considerada una inversión rentable a largo plazo en términos de costo/beneficio. Sin embargo, es una edad sin voz ni posibilidades para que sus derechos y necesidades sean respetados, situación que demanda hacernos cargo de asegurar una educación que garantice condiciones óptimas de desarrollo para las nuevas generaciones, que en un futuro cercano tomarán el relevo de las generaciones adultas.

Por otra parte los cambios que nuestro país ha experimentado en los últimos años han confluído en situaciones tales como:

- El acceso de los niños a la tecnología y a la información masiva y de diversos campos;
- Las transformaciones en la estructura de la familia;
- El desarrollo de nuevas expectativas ante la educación en los diferentes estratos sociales;
- La organización de nuevos sistemas socio-comunitarios;
- La generalización del acceso de la mujer al trabajo, y a espacios destinados tradicionalmente al hombre, delegando en otras personas o instituciones la educación y cuidado de los hijos.

Esta realidad conlleva la existencia de una infancia que presenta nuevas necesidades: los niños tienen más acceso a modelos a imitar a través de las fuentes masivas de información y cada vez cuentan menos con figuras paternas y maternas estables en su ambiente inmediato; tienen más medios para aprender, pero menos adultos que medien esos aprendizajes para orientar su sentido y significatividad; los medios de comunicación abren espacios del mundo a los niños pero su realidad proxémica inmediata es limitada.

También es conveniente recordar que otras necesidades, estimadas como muy importantes en un pasado cercano han cambiado. Por ejemplo: la desnutrición ya no es un problema en los niños pequeños, sino la obesidad; ya no basta con saber leer y escribir, es indispensable dar sentido y significado a lo que se lee y escribe; no es suficiente aprender cosas, también es necesario aprender a aprender y a desaprender. Por otra parte, la gravitación del problema de las drogas, alcoholismo, abuso sexual, violencia y maltrato infantil, la discriminación por género y otros, demandan nuevas respuestas a la educación de los menores de ocho años y educadores preparados para implementarlas.

La formación de los educadores necesita adaptarse con independencia y plena responsabilidad a las necesidades del desarrollo humano, de la vida social y económica; y la universidad debe asimismo poder pronunciarse y ayudar a la reflexión colectiva sobre los problemas epistemológicos, éticos y sociales que conlleva la infancia y su educación.

El proceso de reforma que vive la educación se juega en la base del sistema, es decir en el aula; es en este espacio donde se requiere conservar, mejorar o renovar las prácticas pedagógicas y también en las aulas de formación profesional. En este contexto se hace necesario un proceso de reflexión y acción para hacerlo más efectivo. El mundo complejo e incierto que caracteriza al mundo moderno y el efecto que ello produce sobre el desarrollo humano, llama a la educación a revisar sus prácticas y a mejorar la efectividad de su acción.

Según Nora Elichiry (1991) el "reduccionismo teórico" (clases frontales, cultura del apunte, de la fotocopia, falta de análisis compartido de lo que se aprende) en que se ha estado formando a los educadores de aula, podría interpretarse como un "negar el acceso al conocimiento como generador de un pensamiento profesional crítico y creativo, que valora la experiencia, pero también la cuestiona a la luz de la ciencia" (pág. 25). El empeño de la reforma chilena por mejorar la calidad de la educación, incluida la formación universitaria, señala que el problema actual de la educación es más que una cuestión de métodos; tiene que ver, sobre todo, con la capacidad de los diversos actores involucrados para manejar sus prácticas y aportar con su saber y desde su formación y experiencia.

La pedagogía de la educación chilena, con fuerte influencia europea, como todo el sistema educativo nacional, no fue inmune a la ola tecnológica proveniente de la educación norteamericana de los años 60. Esta corriente buscaba la eficiencia -el progreso- del sector escolar en su transformación desde una forma artesanal a una industrial, con sus consecuentes procesos de división del trabajo y automatización de los procesos. Así, por ejemplo, se fueron introduciendo los modelos de Ralph Tyler (1950), Benjamin Blom (1956) y otros pensadores extranjeros en materias de planificación curricular y evaluación, sin que mediara un proceso de reflexión crítica acerca de sus efectos en una cultura que se caracteriza por su diversidad y por las condiciones de subdesarrollo en que vive gran

parte de la población en América Latina.

Este esfuerzo -notable desde muchos puntos de vista- no tuvo el éxito esperado al confrontar el desafío multicultural - la heterogeneidad de la población escolar - moviendo la atención pedagógica a modelos más holísticos y cognitivos. La influencia de este movimiento quedó inscrita, hasta nuestros días, en una práctica pedagógica que actúa con un estudiante segmentado en áreas; que planifica y evalúa a los niños enfatizando en los productos más que en los procesos (conducta observable), con una rutina diaria que salta de una actividad a otra, sin mucha relación entre ellas, con pocas herramientas para tomar conciencia de los códigos que caracterizan la diversidad de nuestra sociedad y la forma en que estos se expresan y se materializan en el aprendizaje de niños y jóvenes, en el seno del grupo familiar, a través de los medios de comunicación, en la calle y en los espacios convencionales de educación.

Abordar esta problemática implica la capacidad de reconocerla, valorarla y transformarla en acción y práctica pedagógica, incorporando entre ellas la capacidad de reconocer las formas de socialización (incluidas las formas de aprender) que caracterizan a las aulas escolares y universitarias en nuestro país; demanda recuperar los sentidos, volver a instalar en las aulas escolares y universitarias los aportes de la ciencia y la tecnología en forma crítica y constructiva e impulsar un movimiento que permita conocer más a niños y jóvenes chilenos y a sus educadores, sus formas de aprender y desarrollarse, y educar en consecuencia.

La formación de los niños y de sus maestros

Las necesidades de los niños de hoy - hijos de la tecnología y del cambio - y la presencia de profesionales preparados para satisfacerlas, son temas urgentes de abordar en la educación de niños entre 0 y 8 años. La brecha existente entre la educación parvularia y básica, su impacto en los procesos de alfabetización inicial, desarrollo del lenguaje y pensamiento lógico y matemático, el problema del tránsito de niños y niñas de un nivel a otro, la debilidad que atribuyen los estudios de evaluación realizados por el Ministerio de Educación a la Educación Parvularia sobre el desarrollo cognitivo, constituyen barreras que afectan el desarrollo de la educación de los niños y niñas pequeños y de sus maestros.

Los procesos de reforma de la educación en desarrollo en Chile, y en la mayoría de los países del mundo, nos remiten a la educación de calidad para todos y con equidad, especialmente en ambientes adversos al desarrollo humano y social. El avance tecnológico, los cambios experimentados por los sistemas económicos y los consecuentes ajustes sociales y culturales, señalan la existencia de transformaciones importantes en los ambientes en que crecen y se desarrollan los niños y niñas menores de 8 años. Somos espectadores de un contexto que pone en evidencia el enorme potencial del desarrollo humano en la infancia y la insuficiencia de la educación para promoverlo.

Según Jacques Delors (1996), "el avance del conocimiento y la experiencia acumulada en las últimas décadas, desde las diversas disciplinas de la educación muestran que en la etapa inicial de la escolaridad de niños y niñas, el aprendizaje no puede reducirse al aprendizaje de contenidos elementales, sino que requiere de un proceso que realmente cree condiciones, además, para la maduración y el desarrollo de aspectos psicosociales: pensamiento, identidad, autoestima, entre otros" (pág. 55).

Los aportes de las ciencias renovadas sobre el desarrollo humano en la infancia enriquecen y amplían los enfoques pedagógicos actuales, haciendo presente la necesidad de abrir las puertas de acceso a ese conocimiento a los educadores desde su formación inicial y terminar con el círculo de la repetición de un discurso pedagógico, muchas veces ajeno al mundo de los educadores y del aula, frenando las posibilidades de cambio. Para Graciela Messina (2000) la formación docente, como todo proceso educativo, debe ser entendida también como un proceso permanente de reflexión y problematización sobre uno mismo, el conocimiento y la propia práctica. En este proceso de análisis crítico de la práctica y de regresar a ella para mejorarla, es fundamental propiciar una reflexión del maestro sobre su papel, las visiones sobre sí mismo, su proceso de aprendizaje, sus modos de enseñar y de relacionarse con sus alumnos, sus colegas y el conocimiento acuñado por la ciencia y la investigación.

En la actualidad existe creciente conciencia y comprensión de la envergadura de la tarea de los educadores; su complejidad requiere de habilidades, conocimientos y actitudes que no se obtienen en forma automática e irreflexiva. La función docente abarca tareas que implican la convergencia de varias disciplinas, una alta dosis de sentido común y un marcado interés por el servicio; la formación del educador debería garantizar las condiciones para abordar con éxito la multiplicidad de exigencias de su complejo rol.

Trátase de educación parvularia, básica o universitaria, el papel del educador se perfila como sujeto clave; su poder como modelo y como mediador protagonista del proceso educativo es indiscutible, y la influencia que ejerce sobre los alumnos, especialmente en el desarrollo de capacidades consideradas cruciales para el pensar, conocer y crear, cobran fuerza a través de la calidad del contacto humano y las interacciones que logra establecer con ellos, de allí que su tarea sea insustituible y deba revalorarse.

Desde esta perspectiva, los informes sobre la formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina, realizados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, plantean que formar recursos humanos, en

cualquier campo de la educación, requiere de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo; los educadores lo necesitan para llegar a manejar los conocimientos, desarrollar habilidades, valores y actitudes que les permitan asumir protagonismo en la profunda transformación educativa que se requiere y que demandan las modernas políticas y reformas educativas. La formación docente exige pasar de una visión del proceso como bloques estancos (plan, programa, proyecto, determinado período, determinado número de cursos y horas) a una visión estratégica en la cual la propia formación docente pase a ser diseñada como una estrategia. Es precisamente la falta de visión estratégica y de estrategia la que ha alimentado la visión dicotómica y las falsas disyuntivas que aún persisten en el campo de la formación docente (1998).

La estimación de la infancia como tema crucial para la educación

La idea de infancia como una categoría específica ha sido poco valorada históricamente como tema propio de la educación. Recién a fines del siglo XVIII se comienza a estimar a los niños pequeños como algo diferente o separado de los adultos; surge así el concepto de niñez como un período de inocencia y desamparo. Es este concepto el que más ha destacado en los últimos 300 años y a partir de él se desarrolla una gran cantidad de literatura sobre la psicología del niño y su desarrollo. (Alarcón, 1996).

A partir del siglo XIX y gracias a la proliferación de estudios sistemáticos sobre los niños, la infancia comienza a visualizarse como una etapa de vida del ser humano con características propias, diferentes a las del adulto, dando origen a una larga tradición racionalista en la manera de concebir la niñez. Sin embargo la filosofía, en la actualidad, muestra como el significado de ser "niño" o "adulto" cambia en relación con los tiempos y lugares, roles y derechos asignados a uno y a otro; niños y adultos se diferencian significativamente de acuerdo a las sociedades a que se pertenezca.

En la modernidad se acuña el concepto infancia como el espacio de la ajenedad, de la otredad, de la exclusión en los ámbitos de lo cultural, lo económico, lo epistémico, lo estético, lo jurídico, lo político. Esta realidad ha llevado a cuestionar esa categorización en niños y adultos y a preguntarse por los supuestos e implicancias que la fundamentan, tanto como por el límite que existe entre ambas. En la última década -tanto en los espacios formales como no formales- la categoría infancia se convierte en un tema crucial para la educación, fundamentando así la importancia que se ha asignado en nuestros días a la educación de la niñez.

Desde la filosofía crítica surgen grandes aportes tanto para los niños como para la pedagogía. Estudios como los realizados por Walter Kohan en la Universidad de Brasilia (2000) cuestionan la lectura que se ha hecho de la experiencia humana desde sus categorizaciones de normalidad o naturalidad. Este hecho ha permitido que en la vida diaria expresiones como niño o adulto aparezcan como naturales; del mismo modo, el relacionar ciertos comportamientos y modos de interactuar con cosas de niños o cosas de grandes.

Filósofos como Kennedy (1995) reconocen que el adultismo ha excluido la voz de los niños. El presupuesto de esta normatividad es que la edad, tanto como el género o la raza, no pueden legitimar relaciones de exclusión y/o dominación de un campo del pensar. Desde esta perspectiva, y desde hace menos de 30 años, se viene desarrollado el movimiento 'filosofía para niños' promovido por filósofos como Matthew Lipman quien pretende incorporar niños y niñas al campo de la filosofía. La experiencias que promueve enriquecen - por un parte - la experiencia educativa de los niños dado que la filosofía es un pensamiento en, acerca de y entre las otras disciplinas; y - por otra - transforma la filosofía en un medio, en una herramienta que posibilita a los niños acceder a un pensar autónomo y de calidad, que conlleva el desarrollo de una mejor capacidad de juicio.

Desde esta perspectiva, la filosofía se transforma en un agente de educación democrático pues estaría generando, entre otros, una relación reflexiva de conceptos tales como justicia, libertad, personas presentes en la vida cotidiana de los niños, como también estaría promoviendo un enriquecimiento en las comunicaciones a través de espacios de diálogo y reflexión sobre aquellas cuestiones. A través de su práctica filosófica, muchos niños están desarrollando hoy su conocimiento, comprensión y valorización de ser niños; están aprendiendo a preguntarse lo que significa ser niño en el aquí y el ahora; qué lugar ocupan en el ambiente social que están viviendo; muchos adultos están conociendo a los niños y niñas. Cabe entonces preguntarse: ¿son ellos una versión incompleta de los adultos?.

Kohan (2000) señala que, por una parte, la filosofía para niños ha provocado una ruptura en el adultocentrismo que ha monopolizado la filosofía por más de veinticinco siglos de historia, y por otra, que es gracias a esta opción que se han generado condiciones para la gestación de filosofías creativas de la niñez, movimientos que "han defendido el derecho de la niñez de constituirse en un área de interés para la filosofía,... en la actualidad existe necesidad de este campo" (pág. 5). No se trata de que los niños puedan razonar como adultos sino que, de acuerdo a Kohan, "deberíamos prepararnos para escuchar una voz diferente como expresión de una filosofía diferente, una razón diferente, una teoría del conocimiento diferente, una ética diferente y una política diferente: aquella voz históricamente silenciada por el simple hecho de emanar de personas estigmatizadas en la categoría de no adultos" (pág. 6). Las argumentaciones de Lipman buscan legitimar para los niños y para la niñez un lugar en la filosofía, su obra ha logrado hacer visible a los educadores una dimensión hasta ahora implícita en la educación infantil.

Según Lipman, la discusión filosófica que propone la filosofía para niños puede llegar a constituirse en un medio idóneo para que

ellos expresen sus ideas y actúen con un nivel más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente. Posibilita a niños y niñas constituirse en una genuina comunidad de indagación, una comunidad que dialoga basada en el respeto mutuo y en el compromiso voluntario por parte de sus integrantes, que emprenden juntos una búsqueda común; y a los educadores, según lo expresa Olga Grau (1995), nos permite darnos cuenta que "esa tierra de ocupación que suelen ser los niños para los adultos - padres y educadores -, donde creemos que podemos dejar nuestras huellas, es un mundo propio, lleno de sentidos y relaciones peculiares, de gran frescura y poesía" (pág. 11).

Los aportes de las ciencias y los desafíos para la educación

La formación de educadores del 2001 requiere de la búsqueda de nuevos antecedentes emanados de diversas disciplinas, como también de la revisión y/o reinterpretación de ideas ya manejadas.

Con el propósito de clarificar, en parte, lo ya conocido y de incorporar nuevos aportes, se recordarán algunos conceptos ya aceptados por la comunidad profesional de la educación y se hará referencia a visiones gestadas en ciencias sociales las que, desde nuestro particular punto de vista, enriquecen los soportes de nuestro quehacer educacional.

De acuerdo a Victor Molina (1997) la neurociencia y los enfoques actuales de las Ciencias Humanas, proponen dos nuevas tesis importantes a la educación, específicamente en lo que respecta a las formas como aprender y a las condiciones que hay que considerar en este proceso. Ellas son: la construcción de la mente y la construcción de la realidad.

La mente humana es construida por el sujeto en su interacción con el medio en un proceso, que comienza antes del nacimiento, a nivel de desarrollo intrauterino. La realidad es una construcción de la mente, es decir, a través de los procesos mentales que cada sujeto construye por su propia actividad, en su interacción con el medio, se construye la realidad. Esas interacciones comienzan con los niveles iniciales de la vida. No es extraño entonces que las grandes teorías de desarrollo sean teorías del desarrollo de la infancia. Científicos como Piaget y Vigotski han iluminado el campo de la educación con teorías que priorizan esa etapa en su investigación sobre la mente y la realidad. Para Piaget la mente, la inteligencia, la realidad son todos procesos de relaciones. Por otra parte, siendo la educación también una realidad de relaciones -dentro de las cuales la más importante es la relación pedagógica- y al estar supeditada a los procesos simultáneos de desarrollo y aprendizaje, es una realidad multicentrada.

Piaget diferencia aprendizaje de desarrollo y caracteriza a su teoría como una teoría de desarrollo. Lo curioso es que en el lenguaje pedagógico se habla de la educación como un proceso de enseñanza y de aprendizaje, excluyéndose generalmente el concepto de desarrollo.

Recordemos que el concepto de aprendizaje que postula Piaget es el de la reinención que implica un aprendizaje con comprensión. Cuando el niño aprende por reinención aprende no sólo el resultado sino también el proceso necesario a la construcción de ese conocimiento.

El desarrollo de la inteligencia es producto de la interacción sujeto - objeto. El entorno tiene una importancia vital para el sujeto, es indispensable conquistarlo. Desde esta perspectiva, según Molina, el educador no es un facilitador sino más bien alguien que perturba, que produce conflictos a quien aprende, desafiándolo a interactuar con un mundo desconocido y, a veces, desconcertante.

Para Vigotski, el aprendizaje se basa en un proceso social, y constituye un acceso a la vida intelectual de la especie, de quienes rodean al sujeto. Estima que el desarrollo de la inteligencia es el resultado de un diálogo del sujeto con otros y con los productos culturales de otros. El desarrollo de la mente es el resultado de los procesos de mediación que se producen en esas relaciones dialógicas donde el lenguaje juega un papel importante. El profesor es un mediador que ejerce su rol en el contexto de procesos de significación relacionados con el lenguaje. Conocer implica otorgar significados. La significación es un proceso social de inserción en mundos de significados que el niño va compartiendo con adultos próximos y con la sociedad.

El rol de los significados en la construcción de la realidad ha sido tema preferente de las teorías sociológicas interpretativas. Derivadas de estas fuentes y a partir del plano microsocioal, se han generado teorías específicas cuyo objetivo es captar el significado elaborado por los actores, lo que sólo puede lograrse en grupos pequeños, en situaciones de interacciones concretas, como es el caso de las producidas en el aula y en el establecimiento escolar. Las personas aprenden símbolos y significados durante el proceso de interacción social. La asignación de significados, entonces, no depende de los procesos mentales, sino de los procesos de interacción.

Tal como se plantea en los enfoques psicológicos, las teorías sociológicas interpretativas también plantean que existe un proceso de creación de la realidad a través de los propios pensamientos y acciones. El ser humano es capaz de reflexionar sobre lo que hace y lo explica considerando el contexto específico, lo que -en oportunidades- significa tener que asumir el lugar del otro, para comprender lo que este dice y hace.

Se acepta la existencia de un cuerpo de conocimientos de sentido común, con su correspondiente variedad de procedimientos y consideraciones usadas por los miembros corrientes de una sociedad para dar sentido a las circunstancias que viven y para encontrar el camino a seguir en esas determinadas situaciones. En consecuencia, interesa conocer lo que hacen las personas, como se manejan y como explican su actuar, como describen, critican e idealizan situaciones específicas. Para algunos científicos sociales, el fenómeno sociológico fundamental lo constituyen los hechos sociales, los cuales, a diferencia de las macroposturas, corresponden al resultado del esfuerzo de las personas en el vivir de cada día. Se reconoce también la existencia de un conjunto de prácticas que regulan la comunicación y la realización objetiva de la vida social, como también la aceptación de la ambigüedad con que ciertos hechos o situaciones se presentan cotidianamente en el entendido que se aclararán más adelante.

Las construcciones hipotéticas recordadas en los párrafos anteriores permiten una lectura más enriquecida del hecho educativo y de las posibilidades de ayuda, de una mejor manera, a quienes aprenden. Su extrapolación en cuanto a lo que podría o debería ser la formación de educadores nos permiten cuestionar nuestro quehacer pedagógico, en un intento de reflejar mejor la teoría que lo sustenta, en el entendido que por sus características no hay una sola forma de hacerlo.

La reiteración de la idea de procesos en las visiones planteadas traspasa la educación en sus diferentes instancias y manifestaciones: la construcción de estructuras lógicas, de la inteligencia, de la mente, de la realidad. Implica que los resultados de ellas no pueden ser simplemente aprendizajes de cosas. Por el contrario, fundamentan la postura de que el educador debe formarse para realizar su acción mediadora de manera que quienes aprendan comprendan los sistemas de relaciones entre objetos, entre los fenómenos, entre las personas, entre las personas y las cosas, tomando conciencia de las interacciones que subyacen en la construcción de cada conocimiento. No obstante lo anterior, en el actuar pedagógico habitual se postulan más bien resultados y no se otorga suficiente importancia a los procesos, aún cuando se hagan declaraciones de adhesión al respecto.

Por otra parte, debe haber una conciencia clara en cuanto a no reducir el proceso de construcción de la mente y de la realidad a la aplicación de estrategias de evaluación (mapas conceptuales, técnica uve) las que, si bien ayudan en la identificación de los posibles logros, no reflejan la riqueza total del proceso, no lo reemplazan.

Una de las grandes limitaciones en la formación de educadores en nuestro país consiste en capacitarlos en la postura de lo que ellos deben hacer con los niños, sin darles la posibilidad de vivenciar ellos mismos lo que tal postura significa. Un enfoque constructivo debe dar a los estudiantes la posibilidad de construir sus conocimientos y no simplemente inculcarles lo que hay que hacer con los aprendientes. ¡En la formación de educadores de la infancia es tan fácil caer en preparar a las profesionales en la implementación y elaboración de recursos pedagógicos atractivos (materiales, canciones, actividades) y olvidar el fundamento que los justifica!. Ser un mediador del aprendizaje cuyo rol es precisamente remover las estructuras cognitivas del aprendiente implica, entre otras cosas, tiempo y compromiso por parte del educador. Sin embargo hay momentos en que el mismo sistema educativo entraba las posibilidades para este actuar, al demandar, por ejemplo, un determinado número de calificaciones de resultados, y no dar el tiempo necesario para la apreciación del proceso mismo.

El conocimiento de la vida cotidiana y del contexto

Investigaciones desarrolladas en la década pasada, como es el caso del proyecto Costa Atlántica liderado por José Amar en Colombia (1995-1999), nos remiten a la importancia de que los actores involucrados en la educación conozcan como los niños construyen su mundo (sociocultural, temporal, espacial), mediante sus propias actividades y en interacción dialéctica con el quehacer cotidiano de la sociedad en que viven. El resultado de este proceso es el conocimiento individual que afecta y modifica también al entorno en que el niño vive y se desarrolla; las variaciones individuales, a su vez, se expresan y evolucionan ligadas a las diferentes formas de interacción con el medio y a las diferencias existentes en los distintos medios (mundo del sentido común).

Los espacios de cultura y del mundo de la vida cotidiana en que se desarrollan niños y niñas, constituyen fuentes de información y puntos de referencia importantes para orientar los procesos de aprendizaje y desarrollo, permiten adquirir y fabricar herramientas para acceder al mundo infantil y potenciar a la comunidad. Conocer lo que le ocurre a los niños, a sus familias como entidades individuales y en relación con su entorno: su mundo interior, nos permite ayudar a transformar debilidades en fortalezas, los ambientes y las condiciones de vida en que crecen los niños.

Según Amar (1999), para estudiar y trabajar con niños es condición necesaria "partir de la realidad en que ellos viven; cada niño es una expresión única del género humano. Por eso, los planes de acción para los niños deberían basarse en un conocimiento lo más exacto posible de la realidad, tratando de superar la idea de niño imaginario y abstracto, producto de datos estadísticos sobre nutrición, morbilidad, educación, con que suelen aborarse" (pág.18). Para este autor los aportes de las diversas disciplinas son importantes, "los niños ideales que describen los textos no existen, y para comprender al niño de carne y hueso es necesario manejar también los aportes de la investigación sobre las prácticas de crianza y la visión que los adultos que los acompañan tienen de ellos y la visión de los mismos niños". Estos investigadores afirman que, "en el momento que abandonemos la falsa aseveración de que el conocimiento popular, de sentido común, es antagónico al conocimiento científico, nos daremos cuenta que son saberes

complementarios" (pág. 21).

Además de las prácticas de crianza, es necesario conocer también las habilidades que los niños desarrollan en su ambiente de origen, para lograr integrarlas naturalmente a su educación. Según Amar los niños establecen entre ellos redes sociales de apoyo que tienen un inmenso poder educativo. Desde los tres años, aproximadamente, ellos se apoyan emocionalmente y se desarrollan a través del juego y del lenguaje, fuente inagotable de aprendizajes; a través del juego los niños continuamente ordenan y vuelven a ordenar los símbolos que les permiten incrementar su comprensión del mundo.

A través de la pauta siempre cambiante del lenguaje y de la acción corporal, ellos asumen y asimilan su entorno inmediato y su lugar dentro del mismo. Esto puede permitirles comprender gradualmente, no solamente su propia situación, sino, y esto es crucial, su posición en relación con los demás. Les permite mirar a su mundo desde distintas perspectivas. A través del juego interactivo con otros, pueden incorporar a su conocimiento práctico la experiencia personal de otros niños y adultos, con independencia de las características y antecedentes etnosociales,

El juego muchas veces sirve para preservar identidades en culturas minoritarias. "Las redes sociales más sólidas entre los niños se dan a través del juego, por ello el educador debe mostrarse especialmente sensible a los factores socioculturales y psicológicos que allí intervienen porque, además, a partir de los tres años y en la interacción cotidiana con otros niños se crean vínculos emocionales que no sólo sirven de apoyo al desarrollo, sino también al intercambio de aprendizajes". (pág. 21)

El conocimiento de la vida cotidiana también presenta ventajas para los educadores: hace posible desarrollar alternativas pedagógicas que aseguren una formación integral de los niños y colaborar en la liberación plena de sus potencialidades con el propósito fundamental de que trasciendan a una vida mejor. El trabajo con los niños debe también buscar como fin último ayudar a mejorar la calidad de la educación y también la calidad de vida de las comunidades en desventaja socioeconómica. Teniendo como eje motivador un adecuado desarrollo infantil; se da así una relación dinámica y dialéctica entre Calidad de Vida y Desarrollo Infantil.

A pesar de lo ya señalado, estudios realizados en Chile por G. Batallán y equipo en 1999, plantean que a través del análisis de algunas investigaciones es posible descubrir que "la atribución de pobres para un sector de la población infantil, conlleva atribuciones sobre una cultura supuestamente compartida"... por esa población. Vemos entonces que, a pesar de que los estudios confirman y describen la vida cotidiana de los niños como un espacio realmente lleno de posibilidades y también de dificultades rutinarias a las que ellos se enfrentan diariamente, la forma como estas son a veces calificadas por los investigadores dan como resultado "una forma homogénea de calificar hábitos, prácticas y usos cotidianos de vastos sectores de la población, dejando oculta la gran heterogeneidad de prácticas y experiencias que viven los niños" (pág. 13). Los educadores tenemos que estar conscientes de que, si bien es cierto, existen factores que son comunes a poblaciones de niños, no es menos cierto que dentro de esas poblaciones se pueden observar grandes diferencias valóricas, actitudinales, culturales, referidas a contextos específicos de crianza, de enorme riqueza e importancia para una práctica pedagógica en el aquí y el ahora.

Consideraciones acerca de la alfabetización en la infancia

En el campo de la pedagogía, la alfabetización de niños y niñas surge también como un tema pendiente para la formación escolar y profesional. Ya en 1935 Vygotski planteaba que la educación infantil ha enseñando a los niños a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha enfatizado más en la mecánica de la lectura y se ha olvidado el lenguaje escrito como tal. A diferencia de lo que ocurre con el lenguaje hablado, en el que los niños avanzan espontáneamente, el autor afirma que la enseñanza de la lectura y escritura se basa en una instrucción artificial, que no se compadece con la naturaleza de este objeto cultural, ni de la forma como este sistema es construido por cada niño.

Para Vygotski, un rasgo importante del sistema de escritura es que posee un simbolismo de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo. El dominio de este complejo sistema de signos no puede realizarse de modo puramente mecánico y externo, sino que más bien es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño. Únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el pequeño y el lugar que en ella ocupa la escritura, puede uno acceder a una solución correcta de la pedagogía de la escritura.

Según Vygotski (1988), comprender la historia del lenguaje escrito en los niños conduce a tres conclusiones importantes:

1. Desde edades muy tempranas los gestos, dibujos y juegos de los niños pequeños contienen en sí la futura escritura en el niño, hacia los tres años ellos ya son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura; entonces la enseñanza debería iniciarse también en forma temprana.
2. La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos la inquietud intrínseca y ser incorporada como una tarea importante y básica para la vida, solo entonces se desarrollará, no como una habilidad que ejecuta con manos y

dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.

3. Siguiendo a Montessori, Vygotski plantea que la escritura y la lectura deberían enseñarse de modo natural; el aspecto motor de su aprendizaje incluirse en el juego de los niños y la escritura cultivarse, más que imponerse. La historia de su evolución así lo aconseja. (pág. 175-176)

A partir de estos planteamientos es posible afirmar que el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo, no como entrenamiento desde afuera (pág. 177); los niños se acercan desde edades tempranas a la escritura y la lectura no a través del mejor método, sino incluyendo estas dos actividades de manera natural y en forma lúdica. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y a escribir; ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus actividades y juegos, en su vida cotidiana.

En 1996 Nora Elichiry se refiere a los estudios realizados por Emilia Ferreiro, discípula de Piaget, y sus seguidores en Latinoamérica, y puntualiza que la forma como se ha abordado la enseñanza del lenguaje oral y escrito tanto en la educación parvularia como básica no ha considerado el cambio conceptual producto de investigaciones fundamentadas en los postulados de la psicología (Piaget, Vygotski y otros) y de la psicolinguística contemporánea (Chomsky).

Según Emilia Ferreiro (1996), la lengua escrita es un objeto particular de conocimiento con características vinculadas a lo socio-cultural. Para esta autora, la escritura puede ser conceptualizada desde dos aproximaciones diferentes: "la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de unidades sonoras, lo cual repercutirá en las implicancias pedagógicas que se asumen" (pág. 15). Según Elichiry, Ferreiro retoma los ejes socio-históricos planteados por Vigotsky, también desarrollado por otros historiadores de la ciencia como Gelb y Cohen, quien señala que "la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación y no de un proceso de decodificación" (1958, pág. 15). La escuela y las instituciones formadoras de docentes deberíamos reflexionar sobre esto al momento de analizar los problemas de rendimiento académico y determinar nuestras opciones pedagógicas.

La práctica Pedagógica como instancia de formación de profesionales reflexivos

En este reflexionar sobre temas cruciales para la formación de educadores, cabe destacar algunas ideas centrales que se han planteado en los últimos años sobre la práctica pedagógica. Se caracteriza por ser una práctica social que, como tal, se contextualiza en un espacio y un tiempo cultural dados. Tiene como finalidad la formación del ser humano tanto en su dimensión individual como social, visualizándolo como protagonista de su actuar, creador de su historia y, desde nuestra perspectiva, como un sujeto profesional.

Tal finalidad implica, por parte de quien pretenda educar, la organización y creación de ambientes de aprendizajes mediadores de la construcción de conocimientos sobre la vida cotidiana que, a su vez, favorezcan, en quienes se están formando, la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias personales y la conformación permanente de una teoría para la acción en aula y fuera de ella.

Esta postura posiciona a la práctica pedagógica como el gran trasfondo de la formación y la caracteriza como investigativa, reflexiva y crítica.

Es investigativa, porque requiere de la indagación colectiva, rigurosa y sistemática para seleccionar los criterios que fundamentan tanto las alternativas en relación a lo que es enseñable, como las normativas para el actuar de los sujetos del aprendizaje, en un contexto específico. Además, aclara la coherencia y pertinencia de los medios y recursos en función de la acción formadora intencional, que propicia la autonomía individual y colectiva y la integración social.

Es reflexiva, porque debe hacer posible la consolidación de un marco de referencia común que sea coherente con las exigencias sociales y los ideales institucionales, desde donde se pueda configurar un modelo pedagógico que - por una parte - identifique al colectivo y - por otra - le dé identidad al mismo. La reflexión es indispensable para transformar la escuela en un proyecto educativo y cultural único, en cuya conformación están presentes las intenciones de formación del establecimiento educativo, las cuales - como producto de acuerdos colectivos, instituidas y asumidas por la comunidad educativa, - han sido el resultado de un proceso indagativo, consciente, elegido libremente por los participantes. Esto permite que la propia comunidad se vaya construyendo, en la medida que identifique sus necesidades y elabore una propuesta creativa para responder a ellas, ratificando la identidad del colectivo y generando un sentido de pertenencia y lealtad.

Es crítica, porque la construcción de la escuela como un proyecto educativo, tanto como la formación de un profesional de la educación, requieren crear un ambiente formativo innovador, de búsqueda de los elementos necesarios y suficientes que constituyan el andamiaje conceptual de la construcción, elementos que se extraerán del análisis y apreciación de las ideas y acciones disponibles, cuya vigencia, funcionalidad y/o pertinencia, serán objeto de discusión y filtro por parte de los participantes, creando un clima organizacional caracterizado por la autonomía, tolerancia y solidaridad de los participantes en la búsqueda de la comprensión y participación de todos.

La práctica docente incorpora en un conjunto, elementos interdependientes, contextualizados, los que logran articularse a través de la investigación, la que conduce a reconstruir las acciones y a generar teoría pedagógica o a clarificar los fundamentos de una acción docente informada científicamente.

Desde la perspectiva de la formación profesional, la práctica pedagógica reflexiva juega un rol fundamental. Reconocida es la situación actual en cuanto a la limitación existente para captar y elaborar toda la información disponible en el momento: Podría decirse que la proliferación de conocimientos y saberes, asequibles a través de redes comunicacionales y sistemas tecnológicos, recomiendan desarrollar en el futuro educador la flexibilidad necesaria para una adecuada y racional autoformación.

Tradicionalmente los profesores han sido formados en un modelo de racionalidad técnica el cual consiste, básicamente, en que los expertos planteen al candidato a profesor los hallazgos del conocimiento científico y su experimentación, pero la aplicación de los descubrimientos o nuevos conocimientos y su transferencia a la acción educativa es básicamente un problema del estudiante y no es abordado en su proceso formativo.

En consecuencia, es necesario preparar al profesor no sólo para una práctica pedagógica inicial, como requisito de una titulación, sino formarlo para que se convierta en un estudioso de su propia práctica pedagógica durante toda la vida. Esto implica formar al educador para reflexionar sobre lo que hace y explicarse por qué lo hace.

La reflexión conlleva al planteamiento de preguntas sobre uno mismo. La pregunta fundamental que surge al tomar conciencia y analizar cualquier situación vivida es ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué hago esto? De hecho este cuestionamiento refleja una instancia de autoevaluación, donde se enfatiza el juicio por sobre la información, donde la reflexión asume las características de un monitoreo personal y donde se evalúan las necesidades individuales. Para cumplir tales propósitos, la reflexión debe ser formativa, periódica, constructiva y deliberada.

Este tipo de reflexión favorece el desarrollo de destrezas cognitivas de alto nivel, de gran efecto en la enseñanza. Colabora, además, en la formación de un profesional no sólo altamente calificado sino también destacado por su capacidad para tomar decisiones sabias e informadas.

La formación en la reflexión del hacer pedagógico considera que el agente primario de conocimiento profesional es el mismo profesor en formación. Los esquemas conceptuales, actitudes, creencias, etc., que trae consigo al iniciar su formación profesional son factores a considerar en el proceso de reflexión, pues ellos moldean su comportamiento en forma típica y consistente. En esta postura se privilegia todo lo que el aprendiz pueda aportar al proceso. Las fuentes de estas ideas, actitudes, son variadas e incluyen factores culturales, entre otros.

El investigador o el experto cumplen el rol de mediadores de conocimiento. Debido a esto, el plan de formación de los educadores debe incluir un espacio y una metodología destinada a analizar los constructos que están presentes en el estudiante al inicio de su formación para así involucrarlo en su proceso formativo a través de técnicas específicas de toma de conciencia, autoevaluación, introspección, entre otras. Cada educador debe elaborar su propio conocimiento profesional.

Valderrama, citando a Schon (1983), expresa que el conocimiento profesional se construye a través de dos tipos de conocimiento. Uno es aquél promovido por investigadores o expertos (informaciones aportadas por teorías e investigaciones) y, el otro es el conocimiento experiencial construido por el aprendiz en la práctica a través del saber en la acción y la reflexión. El primero identificado como conocimiento recibido se traduce en los juicios que quien practica una profesión realiza cotidianamente al enfrentar fenómenos y situaciones aún cuando no puede realizar una descripción razonada y precisa de éstos, pero que le van dando un soporte para la acción, algo así como un saber como actuar. El segundo implica la creación de un tiempo, un espacio, una metodología específica y otras actividades en la administración del plan de estudios y no requiere necesariamente ser trabajado a través de asignaturas.

La mayoría de los planes conducentes a la formación de educadores no consideran una instancia de reflexión sobre lo ocurrido en la práctica pedagógica. Lo lógico sería reflexionar sobre aquello que salió bien o mal, de tal modo que se pueda reiterar lo que dio resultado y evitar lo que no, al mismo tiempo que - al reflexionar sobre el hacer - pueden crearse nuevas y variadas formas de actuar. La reflexión puede asumir diferentes formas y técnicas. Su riqueza radica en la experiencia compartida de la práctica en los cursos de formación o en los establecimientos y en la discusión y el análisis también compartidos del quehacer pedagógico. Toda reflexión debe contar con parámetros bien seleccionados.

Podría decirse que la práctica profesional es considerada indispensable en todos los planes de formación de educadores. Sin embargo, una práctica por el actuar, por cumplir un requisito, sin la oportunidad de una reflexión específica, carece de valor. Muchas veces se estima que la reflexión se cumple al depender los alumnos de un supervisor que informe sobre sus yerros y aciertos.

Podríamos decir al respecto que tal situación cautela la reflexión del supervisor, pero no la del aprendiente. Así, la sola práctica no tiene la misma validez para los efectos del actuar profesional que si va acompañada de la reflexión de quien la ejerce.

La reflexión constituye un proceso continuo, en espiral, que implica consideraciones sobre el conocimiento construido sobre la base de las informaciones aportadas por los expertos e investigadores, el propio actuar que representa el conocimiento experiencial y las transformaciones que se producen en éste, fundado en las mismas experiencias.

Una práctica docente reflexiva favorece el desarrollo de competencias profesionales (entendidas éstas como habilidades para usar el conocimiento profesional en la solución de problemas profesionales). Valderrama, citando a Madley expresa: "Cuando el profesor adquiere el conocimiento y la comprensión de sus acciones, cuando sabe por qué está haciendo lo que hace, entonces ha avanzado hacia un estado de profesionalismo". (pag. 10)

Las competencias profesionales son cambiantes y progresivas, se evidencian a través de toda la vida profesional. Van más allá de la adecuación a las circunstancias y se convierten en una verdadera experiencia (expertice) o sabiduría en la profesión.

El Plan de Estudios de los Educadores de Párvulos y Escolares Iniciales de la Universidad de Chile incluye la práctica reflexiva como una de sus estrategias básicas de formación. No sólo está integrada por los cursos que contactan con la realidad chilena en esta área, sino que también constituye una instancia de registro de experiencias y el ejercicio constante de actividades propias de la reflexión, tales como: toma de conciencia de los problemas, elaboración de hipótesis, selección de supuestos, reconocer temores y expectativas, análisis compartido del quehacer pedagógico, proposición de soluciones, verificación de alternativas, autoevaluación, ejercicio del pensamiento crítico.

En síntesis, algunas de las ideas que fundamentaron el reasumir la formación de educadores de la infancia en la Universidad de Chile, fueron las siguientes:

§ El rol histórico de esta Casa de Estudios en el desarrollo e innovación del sistema educacional infantil chileno, y sus actuales ventajas institucionales para incursionar en el campo de la innovación en la formación profesional de educadores para la niñez.

§ El desafío de abordar las necesidades de los niños de hoy (hijos de la tecnología y el cambio) y las necesidades sociales, desde una nueva perspectiva.

§ La urgencia de poner en discusión temas aún pendientes en la educación de niños entre 0 y 8 años, y los nudos centrales que dificultan su desarrollo.

§ Las condiciones socio-políticas de la Universidad de Chile, del país, del sistema educativo (en especial las demandas de la reforma educacional en marcha), y la preocupación que se observa a nivel internacional sobre este tema.

§ Los aportes de las ciencias renovadas sobre el desarrollo humano en la infancia que enriquecen y expanden los enfoques pedagógicos actuales, y la necesidad de abrir puertas de acceso a ese conocimiento a los educadores desde su formación inicial.

§ La necesidad existente en América Latina de contar con antecedentes propios sobre los niños y niñas de la región; como también de terminar con el círculo de la repetición de un discurso pedagógico, muchas veces ajeno al mundo de los educadores y de los niños.

La aspiración de desarrollar un proyecto educativo para el país integrando la labor de las diferentes facultades, el carácter interdisciplinario y la visión de la formación profesional como misión compartida con las áreas afines a la educación en la Universidad de Chile, es el rasgo más distintivo de esta propuesta.

Bibliografía

Alarcón, Dina "Evolución del concepto de Educación Parvularia en Chile desde 1906 a 1956". En REVISTA PERSPECTIVA N° 2/1996. Universidad Central.

Amar Amar, José Educación de los niños en América Latina. Conferencia realizada en el encuentro Diálogos III: Desafíos Curriculares para la Educación Parvularia: un aporte a la Reforma. Ministerio de Educación 1999.

Batallán, Graciela y equipo *El "prekinder" para los Niños de Cuatro años: demanda social y respuesta precaria. Informe. Ministerio de Educación/PIIE, Santiago de Chile, 1999.*

Bloom, Benjamín *Taxonomy on Educational Objectives. Longman, Green and Co., New York 1956.*

Briones, Guillermo *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación. Centro Iberoamericano de Educación a Distancia. Santiago de Chile, 2000.*

Casassus, Juan *Tareas de la Educación. Editorial Kapeluz, Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires, 1996.*

Delors, Jacques *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. UNESCO 1996.*

Díaz Alondra, Llaña Mónica y Molina Víctor *Aprendizaje significativo del alumno y mediación del aprendizaje: teoría y práctica en la escuela y en la formación de educadores. Informe de investigación. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, 2000.*

Elichiry, Nora *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1991*

García-Huidobro, Juan Eduardo (Editor). *La Reforma Educacional Chilena, Editorial Popular, Madrid, España, 1999.*

Grau, Olga *Cosas y Palabras. Manual de Filosofía para Educadoras de Párvulos.. Editorial San Pablo. 1995.*

Kohan, Walter O. *Filosofía y niñez: Posibilidades de un encuentro. Universidade de Brasilia. 2000.*

Messina, Graciela *Cómo se forman los maestros en América Latina, UAHC/PIIE, Santiago, Chile 1999.*

Ministerio de Educación *Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos, Santiago de Chile, 1998.*

Molina, Víctor "La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento". en *DOCENCIA, Colegio de Profesores de Chile A.G.. Santiago de Chile, Año III, N° 12, Diciembre 2000.* Los Aportes de las Ciencias Renovadas a la educación de los Niños. Conferencia. Encuentro DiálogosII: Desafíos Curriculares para la Educación Parvularia, Ministerio de Educación, 1998

Ritzer, George *Teoría Sociológica Contemporánea. Editorial Mc Graw Hill, México, 1993.*

UNESCO-IIEP *La formación de recursos humanos para la gestión educativa en América Latina. Informe del Foro realizado en el IIEP- Buenos Aires Argentina 11 y 12 de noviembre de 1998.*

Universidad de Chile *Proyecto Plan de Estudios de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, 2000.*

Vygotski, Lev "La prehistoria del Lenguaje Escrito". En *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores, Editorial CRITICA, Grupo editorial Grijalbo, 1988.*

Valderrama, Hortensia *El Modelo Reflexivo en la Formación de Profesores para el Siglo XXI. CPU, documento de trabajo N° 60/92. Santiago de Chile, Nov. 1992.*

Dina Alarcón Quezada

Magíster en Educación, Universidad de Chile

Profesora Titular del Programa de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa,

Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Chile.

Directora de la Escuela de Postgrado, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Area e Especialización: Creatividad y Evaluación Educativa

Alondra Díaz Castillo

Magíster en Planificación y Desarrollo, Universidad Autónoma de Morelos, México.

Jefe de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial y Coordinadora del Diplomado "Desarrollo Cognitivo en la Infancia" del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencia Sociales de la Universidad de Chile.

Area de Especialización: Currículo y Gestión en Educación de la Infancia.

EDUCACION: UN ENFOQUE ANTROPOLOGICO EN LA PROVINCIA DE LOS ANDES, CHILE. *

*R. Hernández Aracena
C. Thomas Winter*

Los cambios producidos en las sociedades latinoamericanas producto de la globalización y la modernidad, y las visiones críticas de los sistemas educativos y sus intentos reformistas, obligan a repensar la educación, revisar sus orientaciones, contenidos y metodologías. Se requiere un nuevo modelo educativo que sea capaz de responder a los nuevos requerimientos que nos imponen las nuevas realidades sociales. Estamos presenciando la imposición de un estilo de desarrollo que privilegia lo económico sobre lo humano, la imitación de modelos de desarrollo foráneos sin discusión ni reflexión, de un desarrollo de las poblaciones sin considerar sus patrimonios culturales y su identidad, de imposición de valores relacionados con el individualismo y la competencia en oposición a la solidaridad y la cooperación. Ante esta situación, necesitamos una educación formadora y capacitadora de las nuevas generaciones. Formadora en valores que fortalezcan la solidaridad de los grupos y poblaciones locales, y capacitadora de los individuos para poder comprender las nuevas realidades sociales, su situación ante ellas y el desarrollo de sus potencialidades.

La globalización ha sido un proceso que en las dos últimas décadas del siglo XX ha afectado a todas las sociedades, provocando profundos cambios económicos, políticos, sociales, ecológicos y culturales. Particularmente notables han sido sus repercusiones sobre las diversas sociedades del Tercer mundo, y en especial sobre las sociedades latinoamericanas, mediante un proyecto de imposición de una cultura global proveniente de los países desarrollados, la cual ha penetrado principalmente a través de nuevos medios de comunicación como la televisión por cable e Internet, y las redes de informática. Su impacto se puede constatar en el estado en que se encuentran las culturas nacionales y locales de las poblaciones latinoamericanas, y en los cambios de sus estilos de vida que tratan de imitar a los patrones provenientes de las sociedades del Primer Mundo.

La globalización ha generado nuevas realidades socioculturales en las sociedades latinoamericanas, las cuales hay que reconocerlas y comprenderlas en su real dimensión. Esto parte por un reconocimiento del fuerte impacto que han tenido la globalización y la modernidad sobre las diversas poblaciones latinoamericanas. Ver cómo sus identidades se han debilitado por los efectos de una cultura global avasallante que se impone sobre las culturas locales. Síntomas de este fenómeno son por ejemplo, los procesos de subvaloración de lo tradicional, de lo local., de lo rural, de lo étnico, en definitiva, de lo propio. Hoy se valoriza más lo ajeno que lo nuestro.

Chile como parte de este continente latinoamericano, participa de los fenómenos generales señalados anteriormente. El tema de la búsqueda de nuevas identidades de sus poblaciones locales frente al fenómeno de la globalización es un problema principal que ocupa a las Ciencias Sociales, y a la Antropología en particular. También interesa preferentemente analizar las respuestas de las poblaciones locales en su búsqueda de hacer viables a sus culturas locales ante un fenómeno globalizador que se impone sin contrapeso. En relación a esto, interesa el rescate y valorización del patrimonio histórico y cultural, y la preservación de la diversidad cultural de los sectores sociales menospreciados socialmente, como es el caso de las minorías étnicas (mapuches, aymaras, atacameños, rapa-nuí), campesinos criollos, pequeños mineros ("pirquineros"), sectores urbanos marginales y grupos de inmigrantes (peruanos, bolivianos, ecuatorianos) (Thomas y Hernández, 2000).

Frente al fenómeno globalizador y las nuevas condiciones económicas, sociales y culturales impuestas a las poblaciones latinoamericanas, sólo queda el camino de la recuperación y revalorización de lo local. Esto pasa fundamentalmente, por la defensa de su patrimonio histórico y cultural, única base para poder asegurar la continuidad cultural y el fortalecimiento de las identidades locales. El conocimiento y la valorización del patrimonio cultural local permiten a sus comunidades poder crear filtros que posibiliten la discriminación y la adopción de los elementos del proceso globalizador que consideren pertinentes para su desarrollo en el contexto de sus realidades locales.

La experiencia chilena señala que frente a los procesos impositivos de la globalización, los diversos sectores sociales han comenzado a reaccionar con respuestas de diversa naturaleza. Obviamente, ante la entrada de elementos de la cultura global, se han producido fenómenos de percepción y reinterpretación de aquellos, de acuerdo a sus sistemas cognitivos y valorativos, a fin de lograr la adopción e integración de elementos culturales ajenos a sus sistemas culturales locales. También se observa un incremento en las demandas de los diversos sectores sociales ante las instituciones y organismos del Estado Chileno. Pero el fenómeno más interesante lo constituye el surgimiento de organizaciones reivindicativas de las minorías étnicas, principalmente mapuches. Estas organizaciones han demandado

al Estado Chileno y a los últimos gobiernos, el acceso a la tierra de sus antepasados, a los beneficios sociales que tienen el resto de los chilenos, a una educación bicultural, a la protección de sus ecosistemas, mayores derechos políticos, respeto a sus culturas e identidades como pueblo originario, y en el caso de las organizaciones más radicalizadas, la creación de un Estado Mapuche dentro del Estado Chileno. Otras organizaciones menos radicalizadas como las aymaras y atacameñas, demandan un desarrollo con identidad, rescate y preservación de su patrimonio ecológico y cultural. Los gobiernos chilenos tienen conciencia de la deuda histórica que hay con estos grupos étnicos, pero sus respuestas a sus demandas no han sido pertinentes ni satisfactorias, ya que no hay un conocimiento socioantropológico ni histórico suficiente de sus diversas realidades ni metodologías de validación de las políticas ejecutadas. Sin embargo, los problemas relacionados con la identidad de las poblaciones locales, y su patrimonio ecológico y cultural no es monopolio de las minorías étnicas. Hay muchos sectores sociales que dentro del contexto de una cultura chilena no bien definida y que para algunos constituye un mito, muestran una gran diversidad cultural, basada en historias y visiones de mundo locales, los cuales se encuentran amenazados en su identidad local y su patrimonio cultural.

El pasado histórico de Chile desde la colonia, muestra una tendencia hacia la imposición de elementos culturales ajenos a nuestras realidades. Al emanciparse de España, las necesidades impuestas por la constitución y fortalecimiento de la nación chilena, obligaron a acentuar los procesos de homogeneización cultural de su población con base a modelos y valores culturales provenientes principalmente de Europa. Las posiciones nacionalistas postulaban la existencia de una raza chilena producto del mestizaje del español y el indio. Estas tendencias históricas prosiguen en la primera mitad del siglo XX, desconociendo la existencia de una diversidad cultural y la presencia de minorías étnicas y grupos locales con sus derechos y aspiraciones sociales.

Los sistemas educativos latinoamericanos en general, se constituyeron en instrumentos eficaces para lograr la homogeneización cultural de las diversas poblaciones, a través de la aplicación de currículum cuyos contenidos y metodologías de enseñanza, provenían de una cultura académica o universal, originaria de países europeos principalmente (Magendzo, 1986). Esta educación se llevó a todos los sectores sociales, sin reconocer ni adaptarse a la diversidad cultural, sin rescatar ni incorporar a los currículum las culturas locales. La experiencia y sabiduría vital del estudiante es ignorada y negada por la escuela, y consecuentemente, la de su familia y su comunidad (Esté, 1994). Esto significó desechar todas las experiencias de vida acumuladas por las poblaciones locales en sus relaciones con su entorno natural y social, los conocimientos y saberes populares, las historias locales, los sistemas valóricos y cognoscitivos, los sistemas simbólicos, las cosmovisiones y creencias, los sistemas tecnológicos tradicionales, las tradiciones folklóricas (cuentos, leyendas, adivinanzas, mitos, poesías populares, música, bailes, literatura oral, etc) y sobre todo, los estilos de aprendizaje y los patrones de socialización.

Los sistemas educativos en América Latina se han caracterizado por ser rígidos, verticales, monoorientados e impositivos. Esa rigidez se manifiesta en el hecho que al docente se le entrega todo ya estructurado y definido, incluso cómo debe hacerlo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto tiene un espacio muy reducido para poder desarrollar su creatividad. Estas condiciones infantilizan al profesor (Valdivia, 2000). Los currícula se construyen en forma vertical, desde el centro burocrático donde reside el poder. Los grupos dominantes de las sociedades latinoamericanas han impuesto un tipo de educación que reproduce al sistema social y sus relaciones de poder (La Belle, 1980, Magendzo, 1989, Soler, 1991). La propuesta escolar es obligatoria y compulsiva para el educando. "Si no vas a la escuela, no eres persona, no eres ciudadano" (Esté, 1994). El estudiante se ve obligado a asumir la cultura de la escuela que le imponen, o se mimetiza o huye. Ellos crean mecanismos de mimesis o supervivencia para pasar los filtros que la escuela tiene. Los currícula entregan una sucesión interminable de abstracciones que resultan poco válidas y significativas para el estudiante, ya que no se corresponden con los significados de su mundo familiar y comunitario. El profesor es un transmisor de saberes absolutos. Estos antecedentes permiten comprender la existencia de una cultura de resistencia a la educación formal.

En las últimas décadas del siglo XX han ocurrido cambios importantes en los procesos de socialización de los individuos. Los cambios en los roles que juegan los diversos agentes sociales tradicionales de socialización y el surgimiento de nuevos agentes son notables. La familia ha perdido fuerza como agente fundamental de socialización. Las modificaciones en su morfología y funciones explican este fenómeno. El incremento significativo del número de familias con ausencia de uno de los progenitores (principalmente el padre), el número elevado de disoluciones matrimoniales, el acceso masivo al mundo laboral de la mujer, la drogadicción y la delincuencia en aumento, los valores impuestos por la modernidad, el empobrecimiento de las relaciones entre padres e hijos, son fenómenos sociales importantes que explican la baja en el perfil de la familia como agente socializador. Ya hemos expuesto la realidad de los sistemas educativos que se expresa en una escuela como centro burocrático y cultural ajeno a las realidades socioculturales y a los problemas y necesidades de los educandos. El niño y el joven, ante este cuadro expuesto, donde la familia y la escuela han perdido fuerza como agentes socializadores, busca a sus pares para poder socializarse, creando sus propios códigos éticos. En el caso de los sectores sociales pobres, la calle o el vecindario son los espacios principales de socialización. Muy importantes son los medios masivos de comunicación (televisión y radio principalmente), y los instrumentos de la globalización como es el caso de la televisión por cable, Internet y las redes de informática, que entregan información de una cultura global, transmitiendo valores que se contraponen a las culturas locales.

Ante las nuevas condiciones socioculturales expuestas, los sistemas educativos se han quedado atrás. No se han previsto los cambios profundos que han ocurrido en las sociedades latinoamericanas. El padre y la madre ya no son gravitantes en la formación de los hijos. Son otros los agentes fundamentales. La figura del profesor se ha deteriorado notablemente, ya que ha quedado en la obsolescencia. Su oferta educativa no satisface a las expectativas y necesidades de las comunidades locales. En la última década del siglo XX, surgen en Chile intentos significativos de renovación del sistema educativo a fin de revertir los procesos históricos. Esto implica reconocer un pasado lleno de imposiciones de elementos ajenos a nuestras realidades y de desconocimiento o subvaloración de nuestro patrimonio cultural. Ello significa asumir que somos diferentes a los países del Primer Mundo. Somos una nación joven que tiene una historia muy reciente y un pasado prehistórico poco conocido. Todo esto implica resolver el problema de la identidad nacional y su expresión básica en los diversos contextos locales. Ello pasa por reconocer también que somos diversos en un mismo país y debemos rescatar esa diversidad cultural. Conocer y valorizar "al otro" que también vive con "nosotros" en un mismo territorio y pertenece a un mismo país. Pero también significa reconocer y aceptar que tenemos que globalizarnos pero a nuestra manera, respetando nuestras singularidades.

La Reforma Educacional chilena iniciada en 1997, es un intento importante de cambiar esta realidad educacional. Ella está basada en una filosofía constructivista, la cual plantea que la construcción del conocimiento es un proceso mental personal. La validez del conocimiento no se basa en su correspondencia con un mundo exterior real, sino que en la posibilidad de que sea funcionalmente útil, o sea, en cuanto permita conseguir los fines que el sujeto se propone. En este sentido, la relación entre conocimiento y realidad es de naturaleza instrumental y no verificativo. La filosofía constructivista fortalece las tendencias hacia el individualismo. Este individualismo es nefasto para las poblaciones rurales y urbanas pobres, que se encuentran en una débil posición ante una sociedad altamente competitiva.

Entre los objetivos que se busca con la Reforma Educacional chilena se destaca la flexibilización de los currícula, dándole al docente un rol fundamental en la construcción de esquemas curriculares a nivel local que sean pertinentes a las diversas realidades locales. Pero este objetivo encuentra dificultades para poder alcanzarse ya que el profesor no se encuentra capacitado para asumir esta tarea tan compleja como es la construcción de un currículum pertinente, y tampoco está acompañado por las comunidades educativas, las cuales se encuentran ajenas al proceso educativo. La escuela es para las comunidades asistidas, un centro educativo extraño a sus mundos locales.

Se puede afirmar que los intentos reformistas del Estado chileno con respecto a la Educación Formal, a pesar de basarse en algunos principios innovadores y pertinentes, chocan con un sistema educativo que sigue siendo rígido, impositivo, vertical y desfasado de las nuevas realidades socioculturales, con un cuerpo docente no capacitado para los nuevos roles docentes y sobre todo, que no cree en la filosofía y objetivos de la Reforma, incrementando las formas de resistencia ante el sistema educativo. Muchos de los docentes plantean que la Reforma Educacional es más de lo mismo (Valdivia, 2000). A esto se suman las posiciones de las comunidades educativas, ausentes o críticos ante los cambios.

Los procesos reformistas de los sistemas educativos en América Latina han sido vistos en forma muy crítica (Magendzo, 1986; Soler, 1991, Esté, 1994). Se considera que ellos han acentuado las diferencias sociales. La educación ha sido vista como una institución donde se produce un cruce de múltiples interdependencias sociales. En su definición ideológica y su concreción, la educación y lo educativo es un campo privilegiado para la confrontación de grupos de poder. La educación además, es un instrumento de control por parte de los grupos de poder en una sociedad. El dominio de estos grupos que controlan el sistema educativo les permite imponer sus opciones ideológicas y políticas. En el sistema educativo se reproduce el sistema social con sus contradicciones y diferencias sociales.

La primera tarea de la nueva educación es trabajar por el fortalecimiento de las identidades locales a través de acciones en pro del rescate, valorización y preservación del patrimonio histórico-cultural y ecológico de sus comunidades y su inclusión en los currículum. Esta es una tarea que debe emprender el docente como agente principal de socialización, con el apoyo de los otros agentes socializadores que actúan en las comunidades urbanas y rurales. El profesor debe transformarse en un animador y un director de esta gran tarea en cada realidad local. La segunda tarea de la educación es contribuir significativamente al proceso de asimilación del fenómeno globalizador. Una vez que las poblaciones locales han descubierto y revalorizado lo propio están en capacidad de poder enfrentarse al proceso globalizador con una posición crítica y selectiva para adoptar los elementos pertinentes a sus realidades locales. Actualmente, el estudiante que sale del sistema educativo no está capacitado para integrarse a una sociedad cada vez más competitiva. No sabe ni pegar un clavo como algunos críticos lo han expresado en forma gráfica, y tampoco comprende las nuevas realidades. Es un sistema que sigue pensando en formar a individuos que pretenden llegar a la Universidad.

Buscando concretizar estas ideas sobre la educación hemos iniciado el año 1999 en la provincia de Los Andes un proyecto orientado en su primera parte, hacia el rescate, preservación y valorización del patrimonio arqueológico referido al Arte Rupestre, y a su inclusión en los currículum de los colegios de educación media de Los Andes. El Arte Rupestre nos permite el privilegio de acceder al mundo

espiritual del hombre prehistórico. Conocer sus formas de pensamiento y el sentido que le dieron a su existencia. Conocer cómo ordenaban su mundo natural y sobrenatural. En definitiva, acceder a sus elementos simbólicos que les permitieron comunicarse. Los estudiantes de educación media, además de conocer estos aspectos del patrimonio cultural, pueden analizar y reflexionar sobre las experiencias de vida del hombre prehistórico, sus aspectos cognitivos, éticos y estéticos, sus visiones del Hombre, la Naturaleza y lo Sobrenatural. Luego, relacionar estas vivencias de sus antepasados con los problemas actuales de su propia experiencia y sus proyectos de vida. En definitiva, se trata de reflexionar sobre la existencia de la especie humana en el pasado, presente y futuro.

Para alcanzar estos objetivos, primero se realizó un relevamiento de 12 sitios de Arte Rupestre de la provincia de Los Andes. Luego una clasificación, tipología y hermenéutica de las pinturas y grabados. Posteriormente, una exposición itinerante de fotografías y textos sobre el Arte Rupestre de esta provincia para difundir y motivar sobre el tema en los colegios. Luego la confección de una cartilla docente que contiene información sobre el Arte Rupestre. Después la realización de un taller de capacitación de los docentes para poder tratar este tema en los programas del 2º Año de Educación Media.

Bibliografía.

Arnaldo Asté *La educación en Venezuela y el sentido del cambio en El Desarrollo Humano en Venezuela, PNUD. Monte Avila Editores, Caracas, 1994.*

R. Hernández y C. Thomas "Educación, Modernidad y Desarrollo Rural" en *REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES*, Vol. N° 2, N° 1, pp.. 35-45. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile. 1999

T. La Belle *Educación no formal y cambio social en América Latina, Editorial Nueva Imagen, México, 1980.*

Abraham Magendzo *Curriculum y Cultura en América Latina. PIIE, Santiago, Chile, 1986.*

Miguel Soler *Acerca de la Educación Rural, Oficina Regional de Educación de la UNESCO (OREALC), Santiago, Chile, 1991.*

C. Thomas y R. Hernández *Arte Rupestre, Educación e Identidad en la provincia de Los Andes, Chile, Ponencia presentada al Simposium "Rock Art, Education and Ethics", Alice Spring, Australia, julio de 2000.*

René Valdivia *Cultura de Resistencia Docente en el Proceso de Construcción de un Liceo de Anticipación en la Comuna de La Florida, Santiago, Chile, tesis presentada para obtener el título de Magíster en Educación con mención en Curriculum y Comunidad Educativa. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile, agosto de 2000.*

Roberto Hernández Aracena

Magister en Desarrollo Rural, Universidad Central de Venezuela

Profesor Asistente y Jefe de Carrera del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile.

Especialista en Antropología Rural

Carlos Thomas Winter

Profesor Titular y Director del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. de Chile.

Especialista en Arqueología y Ecología Cultural

G. B. VICO Y LA EDUCACIÓN

Mario Orellana Rodríguez

El napolitano Juan Bautista Vico (1668-1744) en su obra, publicada en 1709 *De nostri temporis studiorum ratione*(1), a escasos 50 años de la publicación de Descartes de su *Discurso del Método*, tal como lo escribe E. Grassi, "ya había tomado conciencia de todas las consecuencias funestas de aquella manera de filosofar"(2) . Además estamos seguros que Vico no sólo tuvo en cuenta esta obra, puesto que en 1701 se publicó en Amsterdam "Las Reglas para la Dirección del Espíritu", junto a otros trabajos, bajo el título *Opuscula Posthuma*, sino que, muy posiblemente tuvo acceso a ella.

El fin del trabajo sobre *la razón de los estudios en nuestro tiempo*, es averiguar "¿cuál sistema de estudios es más correcto y mejor, el que se practica en los tiempos de Vico o el de los antiguos", Vico piensa que este asunto es nuevo. Sin embargo, como es conocido, en el siglo XVII hubo una interesante discusión sobre el valor de lo moderno y de lo antiguo. Sin embargo, nuestro autor explica que él no quiere comparar "nuestras ciencias y artes con los antiguos" sino que pregunta "hasta qué punto nuestro método supera el de los antiguos", que es la propuesta de F. Bacon en su *Novum Organum*(3) .

Así, en el aforismo 31 escribe: "Es en vano esperar gran provecho en las ciencias, injertando siempre sobre el antiguo tronco; antes al contrario, es preciso renovarlo todo, hasta las raíces más profundas, a menos que no se quiera dar siempre vueltas en el mismo círculo y con un progreso sin importancia y casi digno del desprecio".

Y esta superación del conocimiento antiguo, de las nociones falsas (los ídolos) que han invadido la inteligencia humana, no significa despreciar el valor de los antiguos estudiosos, en el aforismo 32 afirma categóricamente: "no combatimos en modo alguno la gloria de los autores antiguos, dejámosle todo su mérito; no comparamos ni la inteligencia ni el talento, sino los métodos; nuestra misión no es la del juez, sino la del guía".

La primera afirmación del texto de Vico, que comentamos, se refiere a que el conocimiento humano es limitado e imperfecto, lo que sitúa a nuestro autor como opositor a Bacon en cuanto éste cree en las posibilidades de alcanzar a través de sus métodos científicos un saber completo. Pero también el reconocimiento de la limitación de la ciencia humana nos entrega las bases epistémicas mínimas del aporte Viciano que, a través de su escrito, irá creciendo.

Para hacer el estudio sobre el método educacional de su época y las críticas que le hace, Vico define los conceptos de *instrumentos, los medios auxiliares y el fin*(4) .

"De los nuevos instrumentos de las ciencias, algunos son, a su vez, también ciencias, otros son artes y otros meros productos del arte o de la naturaleza". A todas las ciencias y artes sirve como instrumento común la nueva crítica (se refiere al modelo racional cartesiano)... "Por los nuevos medios auxiliares comprendo los numerosos tratados referentes a los distintos objetos que en los antiguos tiempos solían quedar entregados a la experiencia práctica, la abundancia de excelentes modelos, la imprenta y los establecimientos de las universidades". Como el fin está presente en todas partes y debe ser entonces observado por los estudiosos, hay que precisarlo con rigor: "El fin de todos los estudios que se persigue hoy en día exclusivamente, que se venera y celebre, es la verdad.

Vico organiza su oposición a la *nueva crítica*, es decir, al modelo cartesiano, oponiendo al concepto de *verdad*, el concepto de *verosímil*. Y lo verosímil (lo parecido, lo semejante a la verdad) es lo único que puede alcanzar el ser humano (la verdad absoluta sólo la conoce Dios); puesto que lo que obtendría la Física gracias al método geométrico no serían *verdades* sino *verosimilitudes*. Demostramos lo geométrico porque lo producimos; si pudiésemos demostrar lo físico, lo produciríamos. Así solamente en Dios están las verdaderas formas de las cosas, cuya naturaleza está configurada por ellas. Estas ideas coinciden, bastante con algunas afirmaciones de T. Hobbes, escritas en su *Leviathan*(5), tales como la geometría es la única ciencia que, hasta el momento Dios ha concedido al género humano. El geometra, como lo hace Dios con la naturaleza, une conocimiento y creación (Verum-Fadum).

La crítica del conocimiento, sostenida por los Cartesianos, deseaba *expulsar de la mente toda verdad secundaria como también lo verosímil al igual que lo falso*. En cambio para Vico, aunque lo verosímil se encuentra en *el medio entre lo verdadero y lo falso, en la mayoría de los casos es verdadero y sólo muy rara vez es falso*.

A continuación insiste en que la formación racionalista y crítica no debe impedir el sentido común, la prudencia y la fantasía. "Por tanto, mientras que deberíamos hacer el mayor esfuerzo para desarrollar en los adolescentes el *sentido común*(6), es de temer que nuestra ciencia crítica lo ahogue. Además, es el sentido común la norma para toda prudencia y, por ende, también para la elocuencia.

La filosofía crítica coloca su verdad primera delante, enfrente y por encima de todas las imágenes sensibles. Con esto transmite a los adolescentes *un precepto prematuro y riguroso*.

Vico, que les habla a los jóvenes de la Universidad, (en 1708) recuerda que así como la senectud tiene su fuerza en la razón, así la

juventud la tiene en la fantasía; y ésta no debe ser ahogada en el niño, ni en el joven, de ninguna manera.

Esta apertura hacia la fantasía, conduciría a los jóvenes a las artes, la pintura, la poesía, la oratoria, la jurisprudencia.

Por lo tanto, la formación crítica que es, entre nosotros, el instrumento general de todas las ciencias y artes *no debería ser un impedimento para nadie*.

Lo anterior lleva a Vico a afirmar un ideal de educación integradora, pero ordenador de acuerdo a las capacidades de los niños y de los adolescentes.

"Pienso que se deberían enseñar a los adolescentes todas las ciencias y artes, pero sin anticiparse a su juicio, con el fin de que puedan llenar de rico contenido los lugares comunes de la Tópica(7) y para que, mientras tanto, crezcan y adquieran, por medio del sentido común, prudencia y elocuencia y se vigoricen, mediante el desarrollo de la fantasía y la memoria, para aquellas artes cuya fuerza radica en estas facultades de la mente, después deberían aprender el pensamiento crítico y sólo entonces deberían empezar a formarse un juicio propio sobre aquello que les ha sido enseñado y a ejercitarse a hablar tanto a favor como en contra de ello.

Pero los mayores inconvenientes que tiene el sistema de estudios apoyados en la filosofía racional crítica es que "estudiaremos con la mayor diligencia las disciplinas científico naturales, mientras que no damos tanta importancia a las disciplinas morales, ante todo, a aquella parte que trata de la naturaleza del espíritu humano y de sus pasiones referentes a la vida civil y a la elocuencia, de las características de las virtudes y los vicios, de las buenas y malas aspiraciones, de las diferencias de los caracteres morales según la edad, el sexo, la posición, la fortuna, el origen, el sistema político y de la regla del decoro, que es de todas la más difícil; y la disciplina más extensa y excelente, la del Estado, yace entre nosotros casi completamente yerma e incultivada". Y así ocurre, según nuestro autor, la paradoja más grande: como el único fin de los estudios es la verdad, se investiga la naturaleza de las cosas, porque ella parece cierta; y no se investiga la naturaleza del hombre porque parece, por el arbitrio, totalmente incierta. Se trata de una contradicción epistemológica que Vico lamenta y que indudablemente trata de superar. Todas estas ideas que se encuentran en el capítulo VII(8) de su disertación son pruebas de que la exposición hecha en 1708 tiene conciencia de que la Educación de los jóvenes debe tener como objetivo "hallar en cada caso lo más probable y verosímil". Entonces la formación del moderno método crítico es perjudicial a los adolescentes, puesto que "ellos no podrían actuar prudentemente en la vida civil..." En lo que se refiere a la Prudencia (9), "cabe decir que las cosas humanas están sujetas al dominio de la ocasión y de la elección, que son ambas sumamente inciertas y que son dirigidas, en la mayoría de los casos, por la simulación y el disimulo". Lo que ocurre en la vida civil está regido por las circunstancias, extrañas, incongruentes, adversas u opuestas. "Por este motivo las acciones de los hombres no pueden ser medidas con la regla rectilínea de la razón que es rígida, sino que deben ser examinadas con la flexible regla lesbia que no dirige los cuerpos hacia sí, sino que se adapta a los cuerpos". Por estas razones Vico piensa que la ciencia es distinta de la prudencia "en que, en la ciencia se destacan aquellos que de una sola causa deducen mayor número de efectos en la naturaleza, mientras que en la prudencia sobresalen los que buscan para un hecho el mayor número de causas con el fin de indagar luego cual es la verdadera". La ciencia contempla las verdades supremas; en cambio, la prudencia, las ínfimas. Los prudentes siempre determinarán las verdades supremas según las ínfimas. "Los doctos imprudentes que se dirigen directamente de la verdad general a la particular, rompen los enlaces de la vida. Los prudentes, en cambio, que alcanzan la verdad eterna a través de las irregularidades e incertidumbres de la práctica, hacen un rodeo ya que no es posible por el camino recto; y los pensamientos que ellos conciben prometen, en cuanto la naturaleza lo permite, una utilidad por largo tiempo".

Así, para Vico "no actúan acertadamente quienes transfieren el método del juicio científico a la práctica de la prudencia, pues juzgan las cosas con el pensamiento racional puro; más los hombres son, en su mayor parte, necios que no se guían por la reflexión, sino por la gana y el apetito y por la casualidad". Los que usan el método del juicio racional, científico "juzgan las cosas así como estas debieran haber sido, mas las cosas mismas, en la mayoría de los casos, han ocurrido azorosamente". Continuando con sus críticas al método racional que sirve de fundamento a la educación de su tiempo (comienzos del siglo XVIII), recomienda que dejando de lado a los físicos o mecánicos, los que van a servir a la comunidad no deben formarse en *los estudios del moderno método*, sino que aprendan la geometría por figuras concretas, que cultiven la tónica, que discuta con libertad y nitidez, hablando a favor y en contra, sobre la naturaleza, el hombre, el Estado, para hallar en cada caso lo más probable y verosímil".

De igual modo el método crítico, o filosofía racional, es perjudicial *para el arte poético*, siempre que se enseñe en la infancia, pues aquel "ofusca la fantasía y obstruye la memoria". Cuando las facultades de la fantasía y la memoria se han afirmado en los adolescentes, entonces se puede enseñar la filosofía crítica, siendo, incluso, útil a la poesía *pues los poetas miran la verdad en la idea o según el género*.

Ahora bien, pasando al análisis de los medios auxiliares, Vico teme, también, que los métodos de enseñanza de su tiempo que se emplean en muchos ramos correspondientes a la prudencia "signifiquen, más bien, un perjuicio y no una ventaja para nuestro sistema de estudios". Quien trate de someter las cosas de la prudencia a un método de enseñanza racional fracasará, pues "la prudencia se guía en sus decisiones por las circunstancias cuyo número es infinito".

La *prudencia* debe ser enseñada a través de la *oratoria*, el *arte práctico*, de la historia, disciplinas estas que deben señalar a dónde y por cuál camino se ha de ir, es decir, el camino de la filosofía.

Cuando se refiere a la imprenta, sostiene que es "un poderoso instrumento auxiliar para nuestros estudios". Reconoce que "ahora se encuentran los libros en enorme cantidad y variedad en todas partes... a bajo precio". Pero tiene temores: "temo que por causa de la abundancia y baratura, nos volvamos menos estudiosos". Reconoce el valor de copiar a los antiguos escritores pues se medita mejor a estos autores, hay, igualmente, un trato prolongado y una identificación más completa con ellos.

Piensa también Vico que, a veces, ocurre que algunos autores durante algún tiempo *pasaban inadvertidos* y abandonados y que luego son celebrados.

Comentemos que algo así le ocurriría al propio Vico por casi dos siglos de relativo silencio.

Termina sus reflexiones relacionadas con la imprenta, los libros y los antiguos escritores con una respuesta que da a los comentarios de Descartes hechos en las reglas para la dirección del espíritu, publicadas en 1701: "Por este motivo, ordenemos la lectura según el juicio de los siglos y coloquemos nuestros estudios bajo la dirección de una cierta tutela: leamos primero a los antiguos, puesto que su formalidad, su seriedad y autoridad ya han sido comprobadas; y que ellos nos sirvan de norma para seleccionar en el futuro a los nuevos autores".

Recordemos que en la regla tercera, Descartes había recomendado leer a los antiguos "para conocer lo que de bueno inventaron, y para saber lo que resta por descubrir en todas las ciencias". Pero a continuación hacía la siguiente severa advertencia: "no obstante, ha de temerse que una lectura demasiado atenta introduzca en nuestro espíritu, sin que nos demos cuenta por grande que sea nuestra desconfianza, algunos errores de estas obras"⁽¹⁰⁾.

Otro importante medio auxiliar son las universidades. ¿Por qué surgieron éstas?. Porque el conocimiento se ha multiplicado, se ha diversificado. "En consecuencia y en vista de que aquello que nos es necesario saber está contenido en tantos libros cuyas lenguas están muertas, cuyos estados destruidos, cuyas costumbres ignoradas y cuyos códigos están corrompidos, cada arte y creencia se ha hecho tan difícil que la fuerza de una sola persona casi ya no es suficiente para cultivar ni aun una sola. Por este motivo, han sido instituidas para nosotros las universidades; ellas han sido dotadas de disciplinas de todos los géneros y en ellas enseña cada uno otro ramo, siendo en el suyo, un destacado hombre de ciencia".

Pero frente a esta gran ventaja se levanta un gran inconveniente: "hoy en día se ha dividido y disgregado las artes y ciencias que solamente la filosofía había llenado y unido, por decirlo así, con un espíritu único". Los profesores pueden ser muy doctos en su parte, pero no conocen nada de la totalidad: así su enseñanza es torpe y errada. "Para evitar este inconveniente desearía que los profesores de las universidades compusieran un sistema único de todas las disciplinas que considerase la religión y el Estado y que impusiese una doctrina universalmente conforme y que ellos representasen este sistema por orden del Estado".

En las conclusiones de su disertación insiste en que Bacon "no actuó irreflexivamente cuando dio al rey Jacobo de Inglaterra, para la organización de una Universidad, el consejo de no admitir a los adolescentes al estudio de la elocuencia mientras no hubiesen recorrido todo el mundo de las ciencias. Pues ¿qué es la elocuencia sino un saber que se expresa en forma honrosa, copiosa y conforme al sentido común?". Por esta razón Vico se vio obligado a "invitar a los adolescentes a todos los géneros del saber". A los jóvenes les advierte que "quien ata toda su alma a un solo género del saber y le consagra toda su vida, considera esta ciencia y arte como la primera de todas y la más provechosa en todo sentido y la aplica a un asunto cualquiera y completamente ajeno: tal vez por una debilidad de nuestra naturaleza que hace que nos enamoremos nosotros y de todo lo nuestro".

En resumen, podemos concluir que Vico tenía muy claro los siguientes conceptos relacionados con las posibilidades del hombre de alcanzar conocimiento sobre las cosas naturales y las acciones civiles, y del papel de la Educación a comienzos del siglo XVIII.

1. El hombre sólo puede saber en forma limitada e imperfecta
2. El hombre puede, sin embargo, alcanzar un tipo de conocimiento semejante al verdadero (verosímil) tanto de los fenómenos naturales como de las acciones civiles.
3. La Educación, para lograr formar a los jóvenes debe apoyarse en el sentido común, que nace de lo verosímil, y que es la norma de toda prudencia. Esta Educación debe desarrollar la fantasía y la memoria en los niños y jóvenes.
4. Para lograr un conocimiento parecido al verdadero (que es el ideal de todos) hay que formar también en la tópica, enseñanza que debe ser previa a la de la crítica.
5. La Filosofía crítica piensa que el hombre puede alcanzar verdad sobre la naturaleza, pero no es así, puesto que sólo alcanza verosimilitud. Si el hombre produjera las cosas de la naturaleza podría conocer en forma absoluta. Solo se obtiene verdad (demostración) en los temas geométricos porque el universo de lo geométrico lo hace el hombre.
6. Debemos darle importancia a las disciplinas morales como le damos a las disciplinas científico-naturales. Porque sólo investigamos la naturaleza de las cosas, y no la naturaleza del hombre, formamos deficientemente a los adolescentes en la vida civil.
7. La Educación debe formar en la elocuencia, en el arte de la argumentación para que se renueven "las fuentes de toda oración verosímil, rica, aguda, bella, explicativa, grandiosa, íntegra y entusiasta".
8. La verdad, que parece imposible de lograrse por los hombres, puede ser abordada a través de la igualdad Factum-Verisimillis.

posteriormente, en su Ciencia Nueva (ediciones de 1725-1730-1744), Vico (siguiendo a Hobbes) construirá el binomio Verum-Factum no sólo para el mundo de las matemáticas sino también para el mundo civil. Introduciendo así el concepto que sólo aquello que es hecho por el hombre le puede ser intelegible, y por lo tanto puede ser enseñado.

Ahondando en este concepto Vico postula que lo que no es hecho por el hombre sólo puede describirse y clasificarse pero no puede entenderse, es decir no se puede comprender por qué algo fue hecho. Concepto este que adquirirá en los siglos posteriores una fuerza extraordinaria. Autores como Dilthey, Windelband, Weber, Cassirer, Collinwood y otros, insistirán en el concepto de comprensión para las ciencias humanas y sociales, en donde la reconstrucción imaginativa y la empatía de los hechos históricos y culturales serán tan valiosas como el conocimiento explicativo.

NOTAS

- (1)J.B. Vico: "Crítico del ideal de la formación humana de nuestro tiempo", (págs. 39-91), en Colección Tradición y Tarea, Universidad de Chile, 1955. Trad. de R. Krebs; introducción de Ernesto Grassi.
- (2)E. Grassi: "De lo verdadero y de lo verosímil en Vico", en ob.cit, (págs. 9-37)
- (3)Biblioteca Económica y Filosófica; Madrid, 1892
- (4)Todas las citas corresponden al texto citado.
- (5)Cap. II, pág. 37, Ed. Alianza Universitaria, Madrid, 1992
- (6)Recuérdese que el sentido común es para Vico "un juicio sin reflexión alguna, generalmente sentido por todo un grupo, todo un pueblo, toda una nación o todo el género humano", Ciencia Nueva, (pág. 271-272), Libro Primero, sección segunda: De los Elementos, Colección Tradición y Tarea; Universidad de Chile, 1955.
- (7)Disciplina de encontrar argumentos; el médium escolástico. La tópica tiene que ver con el ingenio y con el hallazgo de situaciones distintas; situaciones que pueden suceder de manera tal que se posible tomar la mejor decisión en un determinado caso. Los topos son estos argumentos o situaciones posibles.
- (8)Vico, ob.cit., (págs. 60-71)
- (9)Virtud intelectual que permite predecir; conocer a partir de muchas cosas; buscar el mayor número de causas para explicar un hecho, escogiendo la mejor.
- (10)Descartes Obras Completas"; Librería El Ateneo, Editorial Buenos Aires, 1945; (págs. 626-627).

Mario Orellana Rodríguez

*Premio Nacional de Historia, 1998 Profesor titular del
Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias
Sociales, Universidad de Chile*

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA: DESCUBRIENDO EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

.Cecilia Quaas

Paula Astroza, Ximena Castillo, Hellen Cisternas,
María Soledad Cortés, Jessica Morales,
Pablo Orrego, Paz Pincheira, Laurence Rastello

El presente enfoque recopila el trabajo realizado por los alumnos de la asignatura "Metodología de la Investigación Cualitativa" que se imparte a nivel de tercer año en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Dentro de las estrategias diseñadas para el logro de los objetivos de la asignatura y como una forma de descubrir los orígenes y desarrollo de este tipo de investigación, se propuso la elaboración de un trabajo que permitiera desentrañar desde la base (la narración del autor) el proceso de investigación cualitativa. Es así, como de la lectura de ciertos clásicos, principalmente del siglo XIX y comienzos del siglo XX, cuyos relatos dan cuenta de aspectos de la vida de grupos sociales específicos, marginados, rurales, pobres y "sin voz" entre los que se destacan, los Hermanos Grimm, Lévy-Bruhl, William Holding, Margaret Mead, Charles Dickens y otros, se realizó un estudio analítico interpretativo, que permitió desentrañar el proceso de investigación cualitativa seguido muchas veces intuitivamente por el autor.

Notas Introductorias.-

1. Teoría y Metodología

Fenomenología

Las raíces de la fenomenología hay que situarlas en la escuela de pensamiento filosófico de Husserl (1859-1939). Según Husserl, la tarea de la fenomenología es construir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales, pero diferenciándola de éstas por su carácter puramente contemplativo.

Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativas, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: La fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad (Bullington y Karlson, 1990 en Tesch, 1990).

Por su parte, Van Maanen (1990) en Mèlich (1994); plantean que el sentido y las tareas de la investigación fenomenológica se pueden reunir en los siguientes puntos:

- Es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad, que corresponde a la experiencia no conceptualizada o categorizada.
- Es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transividad, una intencionalidad. Toda conciencia es conciencia de algo.
- Es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es un universal, es un intento sistemático de develar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
- Es la descripción de los significados existenciales, procura explicar los significados en los que estamos interesados en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.
- Es el estudio científico-humano de los fenómenos. La fenomenología puede considerarse ciencia en sentido amplio, es decir, un saber sistemático, autocrítico e intersubjetivo.
- Es la práctica atenta de las meditaciones, este estudio del pensamiento tiene que ser útil e iluminar la práctica de todos los días.
- Es la exploración del significado del ser humano.
- Es el pensar de la experiencia originaria.

La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define el mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando.

El método fenomenológico podría desarrollarse en varias fases:

La fase de descripción supone partir de la experiencia concreta y describirla de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero trascendiendo lo meramente superficial. Al reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos, se pueden obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de los agentes externos. Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso cuando son contradictorias.

La fase de estructuración, a partir de la reflexión, el investigador intenta captar las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, y las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas. Es el momento de encajar las piezas del puzzle, establecer las categorías y las relaciones existentes entre ellas.

Luego, tenemos la fase de constitución de significados, donde el investigador profundiza en el examen de la estructura, centrándose en cómo se forma la estructura de un fenómeno determinado en la conciencia.

La fase siguiente, se caracteriza por la suspensión de los juicios, mientras se recoge la información y el investigador se va familiarizando con el fenómeno objeto de estudio, se trata de distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las constricciones teóricas o las creencias que determinen una u otra forma de percepción.

Por último, llegamos a la fase de interpretación, donde se trata de sacar a la luz los significados ocultos, se trata de extraer de la reflexión una significación que profundice los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

Etnografía

Existe una gran controversia en torno a cuáles son las características distintivas de la etnografía. Así, se puede entender como: un registro del conocimiento cultural; el detalle de patrones de interacción social o el análisis holístico de las sociedades. En ocasiones la etnografía se define esencialmente como descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales y ocasionalmente pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías.

La etnografía, puede entenderse como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de ella, se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Atkinson y Hammersley (1994) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza del fenómeno social concreto, antes de ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- Una tendencia a trabajar con datos no estructurados, es decir, datos que no han sido codificados, hasta el punto de recoger datos a partir de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad.

El análisis de datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, adquiriendo el análisis estadístico un plano secundario.

Un requisito fundamental de la etnografía radica en la observación directa, no importa con qué instrumentos, sistemas de codificación, aparatos de registro o técnicas de abordaje de la información, lo principal es que el etnógrafo debe permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción.

Otro requisito, es la permanencia en el escenario, debe pasar un tiempo suficiente en el escenario, lo importante aquí es la validez de la observación etnográfica, que se consigue con la permanencia en el lugar el tiempo necesario que permita ver lo que sucede en repetidas ocasiones. Descubrimientos significativos se pueden lograr en dos o tres semanas, pero es necesario permanecer en el campo mientras se siga "aprendiendo"; en el momento que la ocurrencia sucesiva no nos aporte nada nuevo, podemos alejarnos.

Por otra parte, el contar con un gran volumen de datos registrados, ya sea a través de notas de campo o utilizando recursos tecnológicos, ayuda al etnógrafo a realizar una buena observación y por ende a transformarse en un buen observador.

Otra condición necesaria es el carácter evolutivo que debe tener un estudio etnográfico. El etnógrafo debe introducirse en el campo con un marco de referencia lo suficientemente amplio que le permita abarcar con una gran amplitud el fenómeno objeto de estudio.

La utilización de instrumentos es pertinente y se justifica en la medida que el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir y cuando estos instrumentos se hayan elaborado específicamente para un escenario concreto y se juzgue el foco de indagación como significativo.

La utilización de la cuantificación, si bien es cierto no es el punto de inicio, ni el objetivo último de la etnografía, puede constituirse en una condición necesaria para reforzar ciertos tipos de datos, interpretaciones o comprobaciones de hipótesis de distintos grupos.

Finalmente, es preciso considerar un holismo selectivo y una contextualización determinada en la realización de la etnografía. El holismo es un ideal deseable, siempre y cuando lo reduzcamos operativamente al entorno inmediato donde se centra la investigación. Desde la misma perspectiva, el análisis del contexto físico y las características del mismo aportarán información necesaria para contextualizar el trabajo etnográfico en el tiempo.

Sin perjuicio de lo anteriormente expuesto, Spindler y Spindler (1992) proponen los siguientes criterios para realizar una buena etnografía:

- Las observaciones deben ser contextualizadas, tanto en el lugar inmediato en que se observa la conducta como en otros contextos más alejados.
- Las hipótesis emergen in situ en la medida que el estudio se desarrolla en el escenario seleccionado para la observación. El juicio en torno a lo que es relevante para estudiar en profundidad se aplaza hasta que la fase de orientación del estudio de campo haya finalizado.
- La observación es prolongada y repetitiva. Para llegar a establecer la confiabilidad de las observaciones es preciso observar en varias ocasiones las cadenas de sucesos.
- El punto de vista nativo de la realidad se atiende a través de las inferencias realizadas a partir de las observaciones y por medio de las diferentes formas de indagación.
- El conocimiento cultural guardado por los participantes constituye la conducta y comunicación apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes.
- Los instrumentos, códigos, esquemas, cuestionarios, agenda de entrevistas, etc., deberán generarse in situ, como resultado de la observación y la indagación etnográfica.
- Una tarea significativa de la etnografía es hacer explícito a los lectores lo que es implícito y tácito para los informantes.

Finalmente, se pueden destacar como rasgos distintivos de la etnografía: el problema objeto de investigación, nace en el contexto, donde el tiempo, el lugar y los participantes desempeñan un papel fundamental. La observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico y la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los datos.

Teoría fundada (grounded theory o teoría desde la base)

La teoría fundada tiene sus raíces en el interaccionismo simbólico, donde el investigador intenta determinar qué significado simbólico tienen los artefactos, gestos y palabras para los grupos sociales y cómo interactúan unos con otros. Desde esta perspectiva, el investigador espera construir lo que los participantes ven como su realidad social. El enfoque principal de este método es el descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no haciendo uso de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes.

Las fuentes de datos son la entrevista y las observaciones de campo, así como los documentos de todo tipo y las grabaciones audiovisuales. Así mismo, pueden utilizarse tanto datos cualitativos como cuantitativos, o una combinación de ambos. El investigador cualitativo que hace uso de la teoría fundada asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee.

La principal diferencia que existe entre este método y otros métodos cualitativos reside en su énfasis en la generación de teoría. A través

del proceso de teorización el investigador descubre, manipula categorías abstractas y relaciones entre ellas, utilizando esta teoría para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y porqué de los fenómenos.

Glaser y Strauss (1967) diferencian dos tipos de teorías: las sustantivas y las formales las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de la investigación, las segundas, en cambio, se refieren a áreas conceptuales de indagación.

Por su parte, los mismos autores proponen para desarrollar la teoría fundada dos estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico.

A través del método de comparación constante, el investigador codifica y analiza los datos en forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos o contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: comparación de datos, integración de los datos en categorías y sus propiedades, delimitación de la teoría que comienza a desarrollarse y redacción final de la teoría producto de la saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría.

El muestreo teórico, por su parte, permite al investigador seleccionar nuevos casos a estudiar según su potencial para refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrolladas. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área de estudio.

· Etnometodología

La etnometodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestro discurso y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Los etnometodólogos refuerzan la idea que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. No obstante, a partir de la década de los 70 se comienzan a diferenciar dos grandes tendencias dentro de la etnometodología.

Por una parte, nos encontramos con aquellos que se mantienen en la línea original de estudiar los objetos más tradicionales, tales como organizaciones, la educación, la justicia, a través de estudios de instituciones y procesos sociales sobre la asunción de que las acciones de las personas sólo pueden explicarse en referencia al contexto donde tuvieron lugar.

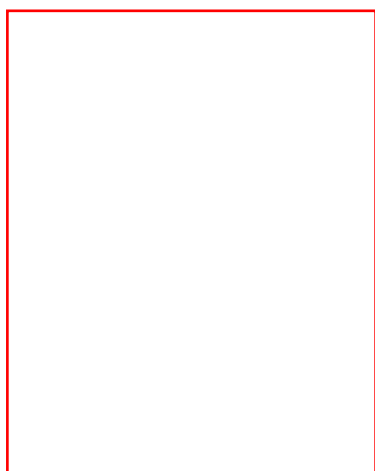
Por otra, están aquellos, que han puesto el énfasis en el análisis conversacional, centrado en la organización del diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en los intercambios conversacionales.

2. Proceso y Fases

Sabido es que la investigación cualitativa se caracteriza por ser holística, recursiva, dinámica, naturalista e interpretativa. Del mismo modo que fundamenta su quehacer en la realidad, se orienta a los descubrimientos, es exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva, estas características y fundamentos hacen que la sistematización del proceso de investigación no haya sido un tema prioritario entre los investigadores, ya que tanto los procesos y los diseños están interrelacionados encontrándose una forma de adecuación entre ellos. Sin embargo, Denzin y Lincoln (1994), definen el proceso de investigación cualitativa a partir de ciertas actividades genéricas dinámicas e interconectadas entre sí, que incluyen teoría, método y análisis, ontología, epistemología y metodología. Según los autores citados, tras cada una de estas actividades encontramos la biografía personal del investigador, que parte de una clase social, racial, cultural y étnica determinada. Es así que, podría decirse que, para enfrentarse al mundo, desde un conjunto de ideas, un marco, necesitamos de la - teoría - que determina una serie de cuestiones - epistemología - que serán examinadas de una manera peculiar - metodología y análisis - para definir y comprender la realidad - ontología.

Siguiendo a los mismos autores es posible plantear que el proceso de investigación cualitativa se desarrolla en cuatro grandes fases que graficamos a continuación:

Fase Preparatoria



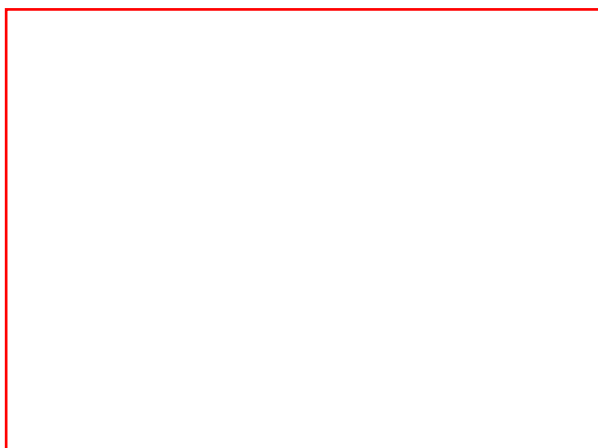
Fase Trabajo de Campo



Fase Analítica



Fase Informática



Cada una de estas fases con características y procesos muy peculiares de abordaje. Es así como en la fase preparatoria o inicial de la investigación cualitativa, se pueden diferenciar dos grandes etapas: la reflexiva y la de diseño. En la primera de ellas, el investigador en base a su propia experiencia, intenta establecer el marco operativo - conceptual identificando el problema, determinando las cuestiones de investigación, realizando una revisión documental y estableciendo una perspectiva teórica; en la etapa de diseño, el investigador se dedicará principalmente a la planificación de las actividades, seleccionando el escenario, la estrategia de investigación y determinando en definitiva el problema o cuestión de investigación.

La fase trabajo de campo corresponde a la recolección de información propiamente tal, donde es necesario distinguir a lo menos tres etapas: etapa referida a la entrada en escenario e inicio del estudio, recolección y análisis de la información y retirada del escenario. La entrada en escenario, se caracteriza por la negociación del acceso y decisiones referidas al muestreo (selección de participantes e informantes claves). Al respecto, cabe señalar, que en la investigación cualitativa, se trabaja con un muestreo teórico que utiliza técnicas como el muestreo de casos extremos, el muestreo intensivo, el muestreo por máxima variedad, el muestreo de caso crítico (Patton,1990). Por su parte, la etapa de recolección y análisis de la información incluye las estrategias de recolección (observación participante, observación persistente, entrevistas en profundidad, cuestionarios, etc.) y las estrategias de análisis centradas principalmente en el análisis del discurso y el análisis de contenido. La etapa de retirada del escenario, está marcada por el término del levantamiento de la información, situación que ocurre cuando el investigador considera que la información está saturada, momento en que negocia con los involucrados su retirada, para desarrollar la tercera fase del proceso, denominada fase analítica

La fase analítica, consiste en el análisis intensivo de la información caracterizado por la reducción de los datos, la disposición y transformación de los mismos y la obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Finalmente, la última fase corresponde a la fase informativa, donde se elabora el informe final, la decisión a tomar en esta fase, está referida a la presentación y difusión del informe final, donde el investigador comparte la comprensión del fenómeno estudiado con los involucrados y el mundo científico. El tipo de informe a elaborar va a depender del tipo de audiencia y contexto al cual está dirigido, así se pueden elaborar informes: formales, críticos, analíticos, fundamentados, narrativos o simplemente ofrecer un resumen de los principales hallazgos, presentando ya sea los resultados o una discusión de los mismos (Van Maanen, 1988).

3. Descubriendo el Proceso

TEXTO 1: Adolescencia y Cultura en Samoa Mead, M. (1973) cáp. II; cáp.VII .

1. Estrategia de Investigación

Podemos mencionar tres estrategias utilizadas en la investigación: la fenomenología, la etnografía y fundamentalmente la observación participante.

La fenomenología es la estrategia conducente a contribuir a la dependencia de la investigación, pues la causa de que las características se den en un sujeto u otro, nos dice que hay algo esencial en cada una de las actividades que realizan y en la educación que reciben que hace que ese patrón se repita en varios individuos. La fenomenología en este caso es el primer paso para escapar del naturalismo de las situaciones de campo, esto es que lo que se observa sólo lo ocurre en aquel lugar, y contribuir al establecimiento de un marco teórico que de una explicación amplia al fenómeno. Esto no significa analizar la información como datos inconmensurables unos de otros, sino que a través de la observación sin interferencias se puedan establecer determinadas categorías a analizar posteriormente. En el capítulo VII, la autora presenta un gran acervo de conceptos para poder capturar la esencia de las actividades que describe, por ejemplo conceptos como individualista, constituye algo más que bailar sólo, ello constituye la esencia de la danza en Samoa.

Respecto a la etnografía, su importancia radica en que es la mejor manera de describir una situación globalmente libre de prejuicios que nos dará una visión amplia del escenario de investigación, a través de las distintas técnicas de observación, sobre todo por las notas de campo.

Es este relato etnográfico, la estrategia más plausible de indagación de los eventos expuestos en los capítulos escogidos. Así es como en el Cap. II, la narración de los aspectos relacionados con la crianza son relatados de una manera descriptiva, de una forma externa. No hablamos aquí de eventos, pues según Schwartz y Schwartz (1995) en Anguera (1989), "éstos no tienen límites localizables, ya que pueden ser ensanchados o restringidos según la forma en que el observador los abarque y comprenda". En otro capítulo en cambio, como es el Cap. VII "El papel de la danza", el relato se entiende a la luz de una observación participante, describiendo de este modo eventos, a pesar que estén relatados como algo externo al observador, pues su comprensión va más allá de comprender a la danza como actividad. Se trata de entender esta manifestación artística en el marco de los significados que todos comparten de ella.

Por último, es la observación participante la que contribuye a explorar los patrones conductuales a gran escala y a pequeña escala, y describir desde una perspectiva personal y sobre todo experiencial los aspectos a destacar.

2. Técnica de Investigación Utilizada

- Observación Participante

Los procesos de observación durante el estudio de campo, constituyen en último término el instrumento de investigación con el que se recogen adecuadamente los datos a analizar posteriormente. Este mecanismo sistemático se compone de percepción e interpretación que recorre todo el proceso observacional. A este sentido interpretativo, Mead le confiere poca importancia, sin embargo, en el informe final una apreciación interpretativa incitando al lector a elaborar sus propios juicios respecto al dato recogido, además del mencionado por la propia autora. En este mismo proceso, la autora muestra gran destreza para rescatar sucesos, sobre todo distinguir lo crítico de lo natural y lo fundamental de lo secundario, sobre todo por su condición de observadora participante, que facilita este trabajo en una cultura tan poco conocida.

En este análisis preliminar de la observación, debemos considerar al objeto de observación como producto de un proceso de indagación deductiva, pues en la observación general y sobre todo en los aspectos fundamentales siempre está presente la intención de la investigadora por rescatar los aspectos más relevantes en cuanto a la educación y la formación del carácter adolescente, relacionados con una hipótesis preliminar que permite a la observadora "realizar discriminaciones activas en el complejo interjuego de los factores que tiene ante sí" (Anguera, 1989). No debe pensarse, sin embargo, que existe una predisposición a observar sólo lo que interesa para los fines de la investigación. Tal como se explicará más adelante, los hechos siempre tienen un significado conceptual, es parte de un proceso hermenéutico-dialéctico.

En cuanto al contexto de observación, el énfasis está centrado en todos los contextos de observación. Para efectos de este informe, se señalan los aspectos relacionados con la educación, que pertenecen a un contexto social, y por otra parte sucesos relacionados al papel de una de las actividades simbólicas más significativas, la danza, que corresponde a un contexto cultural.

En resumen, la autora a través del presente relato, logra dar una muestra clara de una realidad, la realidad de los habitantes de Samoa.

Más allá de un análisis detallado del proceso de observación, nos interesa hacer algunos alcances acerca de la técnica de observación preponderante en la investigación: la observación participante (Anguera, 1989). En el texto, Mead nos cuenta:

"Me dediqué a las jóvenes de la comunidad. Pasé la mayor parte del tiempo con ellas. Estudié muy atentamente las casas donde vivían las adolescentes. Consagré más tiempo a los juegos de los niños que a las reuniones de los adultos, hablando su idioma, comiendo sus alimentos sentada, descalza con las piernas cruzadas sobre el suelo guijoso, hice todo lo posible por reducir al mínimo las diferencias existentes entre nosotras y aprender a conocer y comprender a todas las jóvenes de tres aldehuelas situadas sobre la costa de la pequeña isla de Tau,..."(Mead,1993:44)

- Otras técnicas

- Entrevistas con informantes cuidadosamente elegidas.

- Verificación de las manifestaciones con otros informantes.

- Descripción de la estructura sociocultural: jerarquía, riqueza, ubicación de casas, contigüidad de viviendas. Edad sexo, parentesco, estado civil, número de hijos, residencia anterior, etc., de cada habitante.

- Descripciones individuales profundas (según criterio de la investigadora).

- Aplicación de tests.

- Cuestionarios.

- Observación individual y grupal.

3. *Identificando las Fases del Proceso*

- Fase exploratoria de reflexión

La investigación antropológica surge desde la interrogante del origen del carácter adolescente, a saber, las actitudes de idealismo, conductas rebeldes ante la autoridad y características que van dando forma a la identidad personal durante este período que se extiende mas o menos entre los 13 a los 18 años, y que culmina con el paso a una etapa de madurez. Con respecto a estas características tan comúnmente conocidas como conflictivas e inevitables, Mead desea dar respuesta a una pregunta central: "las perturbaciones que afligen a nuestros adolescentes ¿se deben a la naturaleza de la misma o a los efectos de la civilización?" Mead (1973:45). En aquel tiempo, las características esenciales de esta etapa del ciclo vital, llamaba la atención sobre todo a científicos sociales, con el objeto de enfrentar la educación de los adolescentes en la sociedad.

Margaret Mead decide dedicarse al estudio de los adolescentes valorando el método antropológico por sobre el psicológico (en aquel tiempo behaviorista), sociológico o la misma educación, pero por otro lado, centrado en la civilización norteamericana, por considerar la inestabilidad de las creencias sociales determinadas por sucesivas oleadas migratorias, impregnándola de otros patrones culturales. Una de las primeras contribuciones que hacen estos estudios es el de afirmar que "ni la raza ni la común naturaleza humana pueden ser responsables de muchas de las formas que asumen, en diferentes circunstancias sociales, emociones humanas como fundamentales como el amor, el miedo y la ira" Mead (1973:40). De esta forma no podemos determinar una revisión documental y un marco teórico claramente, pues se trata de una civilización no estudiada, y por otra parte, las escuelas de estudios sociales de la época aún son muy emergentes, y se disputan espacios de verdad con disciplinas ya más validadas, como en ese tiempo eran los estudios psicológicos.

Sin embargo, a pesar que esta interrogante constituye la principal orientación y sentido en la investigación, tal como nos dice su autora, "tal descripción anhela algo más que esclarecer este problema social. Debe dar al lector también cierta noción de una civilización diferente y contrastante, de una manera distinta de vivir que otros miembros d la raza humana han hallado satisfactoria y grata". Mead (1973:46). Esta apreciación recoge una de las características de la investigación cualitativa, como es el recoger la información en su globalidad más allá de lo que nos interesa como investigador.

- Fase de planificación

Una de las decisiones preliminares en esta etapa es la de seleccionar el escenario de investigación. Para tales efectos, Mead escoge una civilización muy sencilla, primitiva, cuya sociedad no ha alcanzado nunca la complejidad de la nuestra. La sociedad que reúne estas características es Samoa, isla del Mar del Sur situada a unos trece grados del Ecuador, habitada por un pueblo polinesio moreno, específicamente sobre la costa de la pequeña isla de Tau, del archipiélago de Manus. Con respecto a este proceso, Margaret relata, específicamente al grupo a estudiar:

"Resolví dedicarme al estudio de la adolescente de Samoa porque, siendo yo mujer, podía lograr una mayor intimidad al trabajar con muchachas que con varones, y porque debido a la escasez de etnólogas, nuestro conocimiento de las jóvenes primitivas es mucho más superficial que el de los muchachos." Mead (1973:42).

Es necesario decir que desconozco las referencias que Mead tenía de tal civilización para escogerla, pero lo que se sabe, es que decide escogerla en vez de otras civilizaciones de América del Sur, así como tampoco de otras zonas aisladas de Europa o Rusia, todas ellas por su nivel de civilización.

A partir de la cuestión de investigación que recorre la experiencia de la antropóloga en las islas de Samoa, los principales aspectos a rescatar son de carácter conductual y de significado. La primera por una razón obvia, es necesario percatarnos de los rasgos conductuales del grupo observado y de su medio, de manera de tener un referente claro de sus vivencias compartidas, descritas desde una estrategia de observación participante. Además una cuestión de investigación de significado, dará respuestas a la pregunta de investigación, en cuanto esta conducta descrita debe ser explicada a partir de un aspecto sustancial y esencial que conduzca a establecer relaciones entre las prácticas socioculturales concretas y la formación del carácter adolescente. Por último, no debe dejar de considerarse las cuestiones de investigación descriptivas planteadas en el texto, pues es la observación de los valores, creencias y prácticas de las jóvenes y su medio, las que en el fondo son lo directamente observable.

- Entrada al escenario e inicio del estudio

El escenario de investigación al cual se tienen acceso es el grupo de jóvenes adolescentes, que para objeto de la investigación, se requiere desde un principio un acercamiento estrecho para lograr obtener la mayor cantidad de información y comprenderla desde el conocimiento y vida de los informantes.

En cuanto la selección de los participantes, es conveniente conocer algunas cifras, aunque no tengan mayor relevancia en la investigación cualitativa. La población de la Samoa norteamericana está compuesta de 8.000 habitantes, pero la zona específica donde Mead desarrolla la investigación está compuesta de 600 personas de las cuales son estudiadas 50 jóvenes de las 68 que se encuentran entre los nueve y los veinte años. Este es el grupo de atención en la investigación, por los datos que se desean recoger acerca de este grupo. Sin embargo, aunque la información recolectada es particularmente de las componentes de este grupo, sólo es comprensible analizarlo a la luz de la información de otros informantes, sobre todo a los pertenecientes a su grupo familiar, grupo de pares y vecinos. Podemos decir que el muestreo que caracteriza al estudio es el muestreo comprensivo, pues son investigados todas las jóvenes pertenecientes a este grupo étnico (o bien 50 de las 68) y miembros de ese escenario.

Tal como se menciona en el apartado sobre las técnicas de observación, el rol del investigador es un rol dentro de la comunidad en estudio, puesto que participa durante los nueve meses que dura el trabajo de campo, en las actividades de los habitantes de Samoa, y sobre todo comparte las tareas y vivencias del grupo en estudio.

Por último, en lo que respecta a la entrada al escenario, la observación participante determina un proceso de resocialización en que la investigadora cuenta con una manera más o menos informal de entrevistar a los componentes de la civilización en estudio, ganándose su confianza de tal manera que su presencia no perturbe o interfiera de algún modo en el curso natural de los sucesos.

- Retirada del escenario

Esta etapa de la investigación no está caracterizada por la solución de algún problema en particular, pues no es la finalidad de la investigadora. Lo que sí es posible rescatar, son los intensos procesos analíticos y reflexivos de la información recogida posteriormente a través de tablas de ubicación geográficas, escala de linajes familiares y los eventos más relevantes que formarán parte del informe final.

- Elaboración del informe

Aunque la observación está deliberadamente dirigida hacia las situaciones que pueden aportar datos para responder las cuestiones de investigación, éstos no tendrán el significado que merecen si no son contextualizadas en una descripción general y global, y no por ello menos minuciosa, de la sociedad en estudio. De esta forma no sólo interesan por ejemplo algunas de las actitudes y creencias de los adolescentes hacia los adultos, sino también e igualmente importantes son las respuestas del medio hacia estas actitudes. Sin embargo, en el momento de elaborar el informe final, todas las descripciones de la cultura que no interesan directamente se omiten en la discusión, pero no se omitieron en la investigación original. Su falta de conexión, por tanto, ha sido definitivamente determinada, para configurar un informe que lleve al lector a analizar el texto siempre en función de las cuestiones fundamentales de investigación, sin

perder la óptica de la situación global.

4. Criterios de Regulación de la Investigación

- Credibilidad

El proceso de credibilidad en el estudio de Adolescencia y Cultura en Samoa, se realiza a través de la triangulación homogénea, comparando la información recogida mediante distintas técnicas de recolección. De esta manera los datos vertidos en las entrevistas de los informantes claves, se contrastan y comparan con otras manifestaciones de otros informantes usando muchos ejemplos y casos de pruebas. Por otra parte, puesto que Mead trabaja analizando las prácticas sociales subyacentes, no sólo debe atenderse a los relatos del grupo en cuestión, sino que también, y es posible que sea de mayor utilidad, a la percepción del grupo social y los significados que se establecen en el resto de la comunidad local. A su vez esta información proveniente desde distintos grupos debe ser comparada para no ver en ella percepciones personales, sino que, significados colectivos ampliamente aceptados.

- Transferabilidad

La generalización de los resultados en la investigación cualitativa pierde sentido, primero porque se trabaja con toda la población, en este caso con todas las jóvenes que viven la etapa de la adolescencia, y por otra parte porque todos los patrones culturales son comprensibles en y desde la cultura en estudio, y por ello no están presentes en otras, y de hecho no lo están, pues es sabido que en aquel tiempo las dificultades de la adolescencia se consideraban en casi todas las sociedades como una edad intrínsecamente dramática y conflictiva.

Con respecto a los conflictos de la vida de las adolescentes, Mead afirma: "dado que estas partes menos mensurables de sus vidas eran tan similares y la existencia de una muchacha tan parecida a la de otra en la cultura uniforme y nada compleja como la de Samoa, considero justificada mis generalizaciones a pesar de haber estudiado solamente cincuenta jóvenes en las tres pequeñas aldeas vecinas" Mead (1973:45). Más allá de hacer esta afirmación conforme a un criterio muestral, lo que Mead desea transmitir es que dada la simplicidad de la sociedad en estudio, los patrones culturales no van a depender en gran medida del sujeto en particular.

- Dependencia

En este punto debemos atender a la pregunta que recorre el presente estudio de campo. La principal causa que debe explorarse en el presente estudio es por qué se desarrolla un carácter adolescente con las conductas conflictivas y rebeldes que todos conocemos. Si éstas, tal como los plantea la autora tienen una génesis en las prácticas socioculturales, de qué manera el individuo las internaliza. Estas son algunas de las preguntas que deben ser respondidas durante la investigación. Específicamente el estudio cuenta con algunos claros donde esta hipótesis preliminar puede ser correcta. En Samoa, la edad de una persona nunca se puede determinar con claridad, así sólo se puede saber que alguien es mayor que otro, pero nunca puede determinarse con exactitud. Por lo tanto cada vez que hablamos de adolescencia en Samoa, no nos estamos refiriendo a un intervalo de edad que lo caracteriza. La importancia de este alcance, no es hacer énfasis en el factor tiempo, sino que establecer una relación entre las características del medio sociocultural y el adolescente, que en Samoa, como se menciona en el texto, no existe como tal pues el joven o la joven especialmente ya ha experimentado varias situaciones cuando niñas que podrían considerarse como adecuada para adolescentes en nuestro tiempo.

Tal como lo mencionaba en otro apartado, la similitud entre las características de uno u otro sujeto es un hecho muy visible en las culturas muy simple, y es por esta razón que al momento de enunciar una causa al fenómeno es bastante probable que demos respuesta al fenómeno en general y no a casos parciales.

- Confirmabilidad

Tal como Mead lo menciona en una de las notas introductorias, este estudio se presenta como un precedente empírico para posteriores investigaciones del ámbito educacional de niños y adolescentes. Lo primero es considerar el estado de dependencia que existe entre el carácter adolescente de Samoa, las prácticas sociales que lo posibilitan a una determinada edad y su formación. Otro aspecto es, confirmar que en toda sociedad hay algunos rasgos de la personalidad de los adolescentes, fundamentalmente los componentes conflictivos, que tienen una base en el proceso de socialización de acuerdo a patrones culturalmente establecidos.

En todo caso, la real dependencia o confirmación del estado de dependencia, que tenga una situación de investigación, debe ser determinada con precisión en una etapa de análisis de la información, aunque no obstante pueda llegar a ser visible en el mismo trabajo de campo

TEXTO 2: Las Prácticas Adivinatorias

Lévy- Bruhl, J. (1957) La mentalidad primitiva; cáp. VI

1. Estrategia de Investigación

La estrategia usada por Lévy-Bruhl en el texto analizado, es la etnografía. Con esto hacemos referencia al interés que manifiesta el autor por describir y analizar las comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado. En otras palabras, el autor, mediante su investigación, intenta comprender la configuración única de la mentalidad primitiva con el mínimo de ideas preconcebidas. A lo largo del texto, observamos una actitud de interpretación explícita de los significados y funciones del grupo en cuestión. El trabajo de campo es la base de ésta metodología, por eso, el investigador denota haber pasado largos períodos de tiempo en situaciones naturales de la comunidad a estudiar; a esto se suma la observación participante que realizó con el fin de hacer más efectiva la investigación. En resumen, esta estrategia parece no estar concebida a priori, sino que comienza con una exploración, es decir, el diseño se configura y progresa a partir del análisis y la observación. Al parecer, se le da vital importancia al reunir, directa y personalmente, información a través de la inserción en el medio. Se le da importancia también a lo que los propios investigados pueden comunicar verbalmente, de modo que quede totalmente clara la percepción del mundo que tienen.

2. Técnica de Observación Utilizada

Como técnica de observación, identificamos la entrevista no estructurada, la observación participante y las notas de campo.

Decimos que el autor utiliza entrevistas no estructuradas ya que los datos revelados en el transcurso de la lectura no denotan una simple transcripción de los hechos concretos observados, sino que, proporcionan una información que necesariamente debió ser transmitida verbalmente. Nuestra impresión es que el autor realizó preguntas que le ayudaron a clarificar ciertas costumbres del grupo investigado; esto se ve reflejado en observaciones como la siguiente: " Un dayak, conocido mío, levantó una especie de hermoso monumento sobre la tumba de su madre de un modelo poco común (...). Me dijo: - Hice para mi madre un hermoso lugar de reposo, y ahora que estoy enfermo, y que pido su ayuda, no me presta ninguna atención." (Lévy-Bruhl, 1922: 158).

Por otra parte, sugerimos que Lévy-Bruhl utiliza la observación participante porque, de acuerdo con lo dicho anteriormente, es casi indispensable utilizar esta técnica; además las características de su investigación, la hacen necesaria para que le sea más fácil comprender las actuaciones de los sujetos en estudio, sus experiencias y procesos mentales. En otras palabras, notamos que lo que hace el autor es recoger datos de forma sistematizada directamente del contexto y situación específica en la cual se desenvuelve el grupo en observación; en este sentido Lévy-Bruhl debe optar por la observación participante para dilucidar la significación y el contexto en el cual se dan las prácticas adivinatorias, en tribus de diferentes partes del mundo, reconociendo las situaciones que se presentan en común.

Por último, nos atrevemos a afirmar que se utilizaron las notas de campo, en cuanto éstas representan la cristalización de la observación que necesariamente debió hacer el investigador. Estas notas son las que finalmente le permiten recordar y discriminar las ideas, información e impresiones que experimentó durante la observación, para luego extraer el material y realizar el informe.

3. Identificando las Fases del Proceso

En este punto intentaremos inferir el trabajo que se dio Lévy-Bruhl para realizar su exhaustiva investigación acerca de las practicas adivinatorias en la mentalidad primitiva; para esto analizaremos detenidamente cada paso que debió desarrollar para delimitar y profundizar su trabajo. Es importante confesar que no todas las fases están claramente evidenciadas en el capítulo que hemos analizado, sin embargo es posible inferir escuetamente algunas características del proceso.

- Fase Exploratoria o de Reflexión

Respecto a las prácticas adivinatorias, creemos que la focalización del problema se definió una vez comenzada la investigación; esto sostiene además el carácter descriptivo del trabajo de Lévy-Bruhl; asimismo las cuestiones de investigación fueron emergiendo con el transcurrir de las observaciones. Sin embargo, se nos ocurre que de algún modo existió una revisión documental que contextualizó al autor para introducirse en los grupos de estudio, así como también una revisión realizada después de la retirada del escenario para contrastar las conclusiones de su análisis. Esto queda explicitado en las innumerables citas que se detectan en el texto, cada una avalando la tesis que propone el autor (importante aporte de los escritos jesuitas del siglo XV).

Como perspectiva teórica, nos inclinamos a pensar que el autor se basa en un enfoque interaccionista simbólico, principalmente, porque esta escuela de pensamiento recalca el carácter social como determinante de los significados que las personas le dan a las cosas o sucesos, lo que sería el caso de las tribus primitivas investigadas, en las que influye el legado cultural y el modo en que las otras personas actúan frente a determinadas situaciones.

- Fase de Planificación

Sin duda que el autor escogió culturas que aún mantenían sus costumbres y ritos ancestrales para desarrollar su investigación. Estas

parecen estar sin la contaminación de la urbe ni de una civilización occidental ajena a su ambiente.

El trabajo de Lévy-Bruhl es netamente descriptivo, ya que se refiere principalmente a valores, creencias y prácticas de grupo. De éste modo, la estrategia con la cual se trabaja es la etnografía, mediante la cual se puede determinar la forma de vida de los sujetos y los significados que le otorgan a ciertos símbolos. Una vez establecido todo lo anteriormente señalado, el investigador estuvo capacitado para iniciar el trabajo de campo con los indígenas escogidos para su estudio.

- Entrada al escenario e inicio del estudio

No tenemos antecedentes claros para identificar cómo fue la negociación del acceso, la selección de participantes ni el tipo de muestreo (si es que lo hubo). No obstante inferimos que el investigador asumió el rol de observador mixto, esto es, suponemos que se interiorizó en el funcionamiento del grupo donde observó activamente, y luego tuvo que ponerse en un lugar externo, alejado del contexto tribal, para realizar un análisis acabado, utilizando principalmente la comparación con otras investigaciones en grupos de características similares.

- Recolección y análisis de la información

Para la recolección de datos se utilizaron los medios ya mencionados, recordemos que consideramos la observación participante, las entrevistas no estructuradas y las notas de campo. Para analizar la información, dilucidamos que Lévy-Bruhl hace un análisis comparativo, recurriendo a escritos preexistentes que constatan la existencia de rituales y costumbres específicas para cada cultura en situaciones análogas a las observadas en su contexto de investigación. Luego, el investigador debe determinar críticamente el rigor de su análisis para que su investigación adquiera un carácter realmente válido como investigación seria.

- Retirada del escenario

En este caso esta fase no se hace tan compleja ya que el investigador no debe solucionar ningún problema debido al carácter descriptivo de su trabajo. Por lo tanto, creemos que recolectó la información que le fue suficiente para elaborar su informe, para luego comenzar la negociación de su retirada; sobre este punto no tenemos datos que nos permitan establecer si esta se realizó con dificultad o no. En este punto, Lévy-Bruhl tuvo que realizar el análisis intensivo de la información para darle la forma definitiva a su tesis, entonces, en consecución al análisis que tuvo que realizar anteriormente (que era más bien diversificado), el investigador tiene que hacer una construcción final, donde compara su tesis con la de otros autores que finalmente avalan su estudio llegando a conclusiones similares en contextos análogos.

- Elaboración del informe

El informe final adquiere la forma de libro, bajo el título de "Mentalidad Primitiva"; por lo tanto, el estudio que se centra en las prácticas adivinatorias forma parte de un estudio mucho más amplio. La elaboración del informe final está escrito en forma descriptiva, la cual constituye un sistema más bien abierto que además, se encuentra apoyado en la observación participante. No tenemos información respecto a si el autor realizó o no un informe dirigido a los investigadores, sin embargo, sabemos que esto es imprescindible en cualquier investigación cualitativa.

4. Criterios de Regulación de la Investigación

- Credibilidad

En cuanto al criterio de credibilidad, el autor ha utilizado diversas estrategias para acceder a este criterio, como son la triangulación, el contraste y, tal vez, la saturación.

Creemos que Lévy-Bruhl realizó una triangulación de forma homogénea por que reúne mucha información desde distintos puntos de vista en el sentido que utiliza 3 distintas técnicas: entrevistas, observación participante y notas de campo, hechas por un mismo investigador (el autor), que sería el factor constante que le da la homogeneidad. También el autor pudo haber utilizado una triangulación de espacio, tomando como un mismo grupo a todas las culturas estudiadas, con el denominador común de la "mentalidad primitiva", y siendo cada una de éstas etnias un sub-grupo estudiado, evidentemente, en un espacio diferente. Una forma heterogénea de triangulación es que el informe es una convergencia de distintos investigadores (misioneros, antropólogos, etc.) realizada además en momentos muy distintos, incluso en siglos diferentes.

Nos parece que Lévy-Bruhl para aprobar el criterio de credibilidad utilizó el contraste. Esto porque en el texto se cita muchas veces a los mismos indígenas investigados con la finalidad de corroborar lo dicho por el autor. Ahí hay una confirmación, la cual se hace más evidente aún cuando el investigador se refiere y cita a otros autores que hablan acerca de las prácticas adivinatorias, incluyendo así relatos de los jesuitas, datos de la Asociación Antropológica Americana y de institutos etnológicos entre muchos otros. No obstante, es

necesario señalar que al autor no le fue posible negociar con otros investigadores por que éstos hicieron sus estudios en distintas épocas. Además, no queda claro en la lectura qué grupo específicamente fue el que el autor investigó ni si fue posible una negociación directa con los investigados con respecto a la descripción dada.

La saturación está dada por el intento del investigador de reunir la máxima cantidad de pruebas observadas posibles para corroborar su información. Con la lectura del texto, no nos queda claro si éste mecanismo fue usado por el autor, ya que no hay evidencia suficiente para decir que Lévy-Bruhl observó de manera exhaustiva cuando se encontraba inmerso en el espacio a investigar.

· Transferabilidad

Tomando en cuenta que en la investigación cualitativa no existe ningún nivel de generalización, sino de transferencia, y por lo mismo este tipo de trabajo se muestra bastante más flexible que en la investigación cuantitativa; consideramos que el criterio correspondiente al nivel de transferencia se cumple. Para sostener tal afirmación nos basamos principalmente en el hecho que el autor recoge detalladamente información proveniente de diversas culturas; observamos que se preocupó de hacer referencia a grupos de diferentes continentes (véase Africa, América, Oceanía); con esto queremos fundamentar nuestra apreciación, ya que todas estas características reflejan que el texto está capacitado para transferirse a otras investigaciones, esto es, si bien no podemos decir a ciencia cierta que todas las tribus del mundo con características similares a las expuestas en este estudio obedecen los mismos patrones de comportamiento inevitablemente, sí podemos confiar en que el trabajo aquí expuesto por Lévy-Bruhl sirve como marco de referencia para orientar próximas investigaciones sobre temas compatibles al aquí desarrollado.

· Dependencia

No es explícito, ni nos resulta inferible qué tipo de estrategia pudo haber ocupado Lévy-Bruhl para cumplir con éste criterio, por lo tanto, tampoco podemos saber si lo cumplió o no. Todo lo que podemos decir al respecto es que hay una serie de conductas por parte de los investigados que reflejan una concepción del mundo y del significado de sus costumbres. En otras palabras, las prácticas adivinatorias son conductas que se deben a determinadas causas que las conducen, como es la creencia en potencias místicas que producen ciertos acontecimientos.

· Objetividad

Para fundamentar sobre cómo se hizo accesible para el autor éste criterio, nos basamos en la forma en que fue escrito el documento, en el cual no existe ningún juicio de valor y se evita la exposición de sanciones o de creencias por parte del autor. El informe parece ser neutro. Existe una comparación a lo largo del texto, de la mentalidad primitiva con la occidental, pero esto con la finalidad de esclarecer mejor el significado de las prácticas adivinatorias, en ningún momento se sugiere una postura como más positiva o válida que la otra. Esto nos hace inferir que el autor no tenía ninguna idea preconcebida, prejuicio o precepto con respecto a lo investigado.

TEXTO 3: El Señor de las Moscas William Golding (1967)

1. Estrategia de Investigación Utilizada

La estrategia de investigación utilizada por el investigador es la etnografía, ya que en su relato el investigador narra las formas de vida adoptadas por los sujetos, la organización grupal, las creencias, las prácticas de grupo, las actividades cotidianas, la problemática del tema liderazgo, entre otros.

2. Técnica de Observación Utilizada

En este texto creemos que se ha utilizado como técnica de observación las notas de campo, dado que hay un registro de todo lo que observa el investigador, y lo ha definido Pérez (1994) como "... una forma narrativa-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones ... además impresiones e interpretaciones subjetivas...".

El texto emplea notas de campo donde aparecen dos tipos de contenidos: uno descriptivo donde se narran situaciones, conversaciones lo más fiel posible. Esto queda en evidencia en el siguiente trozo del texto: "...Los niños que se acercaban por la playa, solos o en parejas, se hacían visibles al cruzar la línea que separaba la bruma cálida de la arena cercana..."; y el otro, reflexivo que incorpora interpretación y reflexión del observador. Como por ejemplo, lo acaecido en el siguiente párrafo: "...Ralph pensó en el jabalí que había roto la línea de muchachos con tanta facilidad. Si fuese necesario, cuando los cazadores se aproximasen demasiado, podrían lanzarse contra ella, romperla y volver corriendo. Pero, ¿volver corriendo a dónde?. La línea volvería a formarse y a rodearle de nuevo. Tarde o temprano tendría que dormir o comer... y despertaría para sentir unas manos que le arañaban y la caza se convertiría en una carnicería."

3. Identificando las Fases del Proceso

- Exploratoria de reflexión

El texto comienza narrando las aventuras y sucesos acaecidos a un grupo de niños. Donde no es posible reconocer la identificación de un problema propiamente tal. Debido a esto, no se plantean las cuestiones de investigación correspondientes. Tampoco se evidencia, a lo largo del relato, la realización de alguna revisión documental, como por ejemplo documentos sobre la historia del lugar de trabajo o la revisión de otras investigaciones sobre el tema. Las perspectivas teóricas que sirven de antecedentes para la investigación tampoco son planteadas. Sin embargo, dentro de la narración, ésta etapa se presenta como un diagnóstico psicosocial de la realidad observada, que se constituye como una exploración de la situación que servirá para la identificación del problema.

- Planificación de la investigación

El escenario seleccionado por el investigador es una isla, de la cual no se sabe ni siquiera la ubicación. La investigación se centra en un sector de ella, donde se encuentran un grupo de niños que no saben cómo ni por qué llegaron a ese lugar.

Con respecto a la redefinición del problema y de las cuestiones de investigación, creemos que es en este momento donde se hace una definición del problema, que se focalizaría en la observación de una parte del grupo de niños, específicamente en el grupo de los niños mayores, para finalmente orientar su relato desde lo ocurrido al líder del grupo de niños conocido como Ralph.

- Entrada al escenario e inicio del estudio

El investigador no tuvo necesidad de negociar el acceso al escenario debido a su rol de observador desde fuera, en la cual no participa activamente, manteniéndose al margen de la situación y procurando no ser visto por los observados.

La selección de los participantes la realizó el investigador al elegir como objeto de observación a un grupo de niños en ciertas condiciones específicas, tal como el hecho de estar solos en una isla desierta sin ningún adulto que los supervisase. Realizó, además un muestreo intencional al elegir como protagonistas a los niños de mayor edad, discriminando a los más pequeños. Nosotras creemos que esto se debió a que este grupo seleccionado podría entregar mayor información de las vivencias allí suscitadas, que el resto del grupo.

- Recolección y análisis de la información

La estrategia utilizada para la recolección de información fue las de notas de campo.

- Retirada del escenario

Con respecto a la retirada del escenario, la recolección de información se circunscribe al lugar determinado para la observación, por lo que la recolección de la información es finalizada cuando los muchachos se marchan de la isla, siendo innecesaria la negociación de la retirada.

El análisis intensivo de la información, a nuestro juicio, se realizó de manera superficial, predominantemente descriptivo, sin realizar una análisis profundo de las situaciones, que permitieran una mayor comprensión de lo acaecido. Pese a esto el investigador, en su narración, realiza pequeñas interpretaciones que ayudan al lector a una comprensión más acabada de los sucesos, las que sin embargo, se vuelven insuficientes para una visión general de la investigación.

- Elaboración del informe

El tipo de informe elaborado, el libro en sí, consistió en un registro narrativo, definido por Pérez (1994) como "...los registros narrativos reflejan eventos conductuales tal y como han ocurrido, intentando describir la conducta objetivamente en su contexto y de forma suficientemente comprensivo...".

4. Criterios de Regulación de la Investigación

- Credibilidad

Este criterio busca la exactitud de los hechos, la correspondencia de lo observado con la realidad. Con respecto a esto, creemos que el autor realizó una triangulación de tiempo, ya que se realiza la observación con un observador pero en distintos momentos, combinándolo además con una triangulación de espacios, ya que se realizan observación en determinados lugares donde el grupo solía reunirse.

Debido a que la investigación fue realizada por un solo observador, la triangulación como negociación no es viable. Por lo que el aporte a la credibilidad puede darse a través de la observación de por ejemplo de un determinado ritual: por lo que se realiza la observación en un determinado lugar, a una hora determinada a través de varios días. Si el ritual se realiza periódicamente, esto corroboraría la existencia de tal hecho.

Además, existe otro aporte, de parte del autor, a la credibilidad de la investigación lograda a través de la saturación de la información. El autor en su narración realiza detalladas descripciones de los lugares, de las situaciones. Narra con mucha prolijidad lo ocurrido, para que no se escapen detalles y el lector puede hacerse una idea más acabada de los hechos. Sin embargo, esta narración se focaliza mucho en los lugares y situaciones descuidando el lado interpretativo que significaría un aporte mayor y más completo a la investigación.

- Transferabilidad

Este criterio busca la posibilidad de transferencia de los resultados de la investigación a otros contextos. Con respecto a este criterio, creemos que el autor realizó un muestreo teórico intencional al seleccionar al grupo de niños mayores definiendo un grupo de trabajo. Además se realiza una descripción detallada de los sucesos acontecidos, con una abundancia de datos, que a pesar de no ser completa, constituye un gran aporte para la investigación.

- Consistencia

Este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos si es que se repitiese la investigación. Al no existir otra forma de corroboración de conductas o información anexa, más que el relato. Este criterio lo analizamos dentro de la narración misma. Con respecto a este criterio, existen algunas tendencias de personalidad de los observados que favorecerían la coherencia de sus conductas en el caso de que la investigación se repitiese. Como lo son por ejemplo: Ralph que, a lo largo del relato, mantiene la firme posición de retornar a su lugar de origen, por lo que sus actos se enfocan siempre a ello. Su conducta es continua y coherente en todo el texto. Por otra parte, Jack enfoca su actuar en la supervivencia, en la obtención de alimento, la cacería y es coherente en ello en el texto.

- Confirmación

Este criterio se refiere a la neutralidad con que los investigadores asumen el proceso de investigación. Al respecto, el investigador realiza su relato de manera descriptiva con un bajo nivel de inferencia por lo que, a nuestra apreciación, los prejuicios no se hacen evidentes. Además las triangulaciones empleadas para la credibilidad, sirven como apoyo al criterio confirmatorio.

Destacan las etnocéntricas alusiones realizadas por el autor con respecto a los ingleses. El autor discriminó al grupo de los menores, al no prestarles mayor atención. Aquí existiría un prejuicio escondido que consistiría en que los grandes son valiosos para aportar información y los pequeños no. Pero, ¿cómo se está seguro de esto?.

TEXTO 4: Hansel y Gretel Grimm, H. (1986) Cuento de los Hermanos Grimm

1. Estrategia de Investigación Utilizada

La estrategia de investigación utilizada por los Hermanos Grimm en su libro de cuentos, es la etnografía. Es un tipo de investigación descriptiva de trabajo de campo, y tiene como objetivo llegar a una "comprensión" de lo que sucede en un determinado momento. En este tipo de estrategia, se utiliza como metodología la entrevistas en profundidad con personas claves (representativas).

2. Técnica de Observación Utilizada

En toda investigación, cada observación pasa por un sistema de codificación cuya estructuración es elegida y seleccionada por el investigador. En el cuento de Hansel y Gretel, el autor utilizó una técnica de observación de tipo narrativo por las siguientes razones:

- Hansel y Gretel es un cuento, y por lo tanto el autor registró toda la información bajo la forma de un relato.
- Los sistemas narrativos son sistemas abiertos ya que no tienen un número finito de categorías o unidades de observaciones prefijadas, dando al autor toda la libertad para investigar. Con frecuencia, en los sistemas abiertos, las categorías se generan a partir de la información obtenida. Desde el punto de vista del prólogo, los hermanos Grimm partieron a recorrer distintos pueblos con la idea de ir a escuchar directamente de los labios de los campesinos, los cuentos que habían escuchado cuando eran niños. Pudieron recoger información a lo largo de sus excursiones, generando poco a poco categorías respecto a lo escuchado.
- Los sistemas narrativos son "reproducciones exactas de la conducta aunque no todo lo que ocurre puede ser registrado." (Pérez

Serrano, 1994:48). En este cuento, no aparece la descripción de todas las acciones de los niños, en cada momento del día, sólo aquellas pertinentes al relato de la historia y a su comprensión.

- La técnica de observación de tipo narrativo permite reflejar "estados conductuales tal y como han ocurrido, intentando describir la conducta objetivamente en su contexto y de forma comprensible."(Pérez Serrano, 1994:49). Por ser un cuento, Hansel y Gretel es una historia dedicada principalmente a los niños, y por lo tanto, el autor se preocupó de relatar su cuento de una manera que sea accesible y entendible para todos. Además, desde el prólogo, los hermanos Grimm obtuvieron la mayoría de su información de Kate Wiehmannin, su principal informante. Al respecto, Alicia Morel expresa: "Los hermanos anotaron al pie de la letra sus narraciones (...). La nueva traducción hecha directamente de los originales por el escritor Fernando Emmerich nos trae la renovada alegría de leerlos y contarlos tal como ellos los escucharon de los labios de la mágica Kate." (Grimm,1986 : 9 -11).

- Los principales sistemas narrativos son los registros anecdóticos y las notas de campo. Tomando en cuenta las declaraciones de Alicia Morel, el cuento de Hansel y Gretel pertenece a esta segunda categoría. Estas últimas intentan "captar la imagen de la situación, personas, conversaciones y reacciones observadas de la manera más fiel posible." (Quaas, 1996:132).

3. Identificando las Fases del Proceso

- Identificación del problema

El tema de investigación de los hermanos Grimm se puede entender por el contexto en el cual estaban sumergidos. En esa época, Alemania estaba invadida y bajo el control de los franceses, lo que tuvo como consecuencia un elevado patriotismo y nacionalismo. Además, en este periodo de esplendor intelectual, las artes se inspiraban, en su mayoría, de los mitos y las leyendas para desarrollar sus temas. Así, según lo que cuenta Alicia Morel en el prólogo, los hermanos Grimm, inspirados por su interés por el pasado, sus raíces, decidieron iniciar unas excursiones con el principal propósito de "recoger de los labios de los campesinos, así como de viejecitas aldeanas, los cuentos que habían oído en su infancia."

Cuestión de investigación: Suponemos que el principal interés de los hermanos Grimm, consistió en verificar si los cuentos que les habían contado en su infancia, habían sufrido algunas variaciones con el tiempo, y, así poder tener alguna base segura y conocer un poco más sobre su pasado. Orientaron su investigación a un nivel descriptivo-interpretativo, indagando entonces:

¿Qué revelan esos cuentos antiguos?

¿Dónde acontecieron?

¿Quiénes están involucrados en esas historias?

Revisión documental: A pesar de no haber realizado una revisión documental, los hermanos Grimm tenían de antemano ciertos conocimientos que les podrían haber sido útiles para su investigación. En el prólogo del libro, se llega a saber que dichos hermanos "se entusiasmaron con la poesía y las leyendas de Alemania medieval; se dedicaron a investigar, en las bibliotecas, leyendo y traduciendo antiguos libros de los que nadie hacía caso."(Grimm, 1986:8). Además, tenían en mente todas las historias y cuentos que se les contaron en su infancia, lo cual les permitían tener una idea general sobre el tema de su investigación.

Perspectiva teórica: Cada cuento refleja creencias y prácticas de una comunidad, en un tiempo determinado, por lo tanto, suponemos que dicha investigación debe haberse apoyado en la Antropología, la cual desarrolla algunos principios tales como:

- Dejar de lado los estereotipos propios con el fin de conocer como las situaciones son vistas por los propios participantes: El interés de los hermanos Grimm consistió en conocer la versión de los campesinos en cuanto a los cuentos populares de su infancia.

- Convertir lo familiar en extraño para así poder cuestionar su existencia: la investigación de dichos hermanos se inició bajo este principio.

- Comenzar la investigación sin categorías específicas, ni cuestionarios predeterminados o hipótesis. Los Grimm recorrieron los pueblos para recoger información, y no creemos que llegaron en cada uno de ellos con un cuestionario predeterminado ya que no conocían la versión de los campesinos al respecto. Pensamos que, a través de, conversaciones cotidianas, llegaron a conocer más sobre el tema de su investigación.

- Selección del escenario de investigación

De acuerdo a su interés por los cuentos, los hermanos decidieron realizar su investigación en los pueblos, villorrios y aldeas de Alemania, donde podrían obtener la información que deseaban. El tema de su trabajo se refiere al pasado, y por lo tanto, orientaron su búsqueda hacia personas de edad, campesinos, viejecitas. Por ejemplo, su principal informante "era una mujer de cincuenta años(...) podía contar las historias más extraordinarias y maravillosas."

- Entrada al Escenario e Inicio del Estudio

Negociación del acceso: Suponemos que Jacob y Wilhelm no encontraron mayor dificultad para acceder a la información que deseaban conocer. El contexto en el cual se encontraba Alemania posiblemente ayudó a estos dos hermanos para recoger dicha información, ya que el elevado patriotismo llevaba a la gente a una mayor disposición para relatar cuentos del pasado. Además sólo eran dos personas realizando esta investigación, lo cual les permitían fundirse más fácilmente dentro del pueblo, y, a través de conversaciones cotidianas, lograban escuchar los diferentes cuentos y leyendas.

Selección de los participantes: A lo largo de sus excursiones, los dos hermanos se encontraron con un informante muy importante e útil para su investigación: la Sra Kate Wiehmannin. La seleccionaron ya que conocía las historias más extraordinarias y maravillosas. "Los hermanos Grimm descubrieron su importancia y gracias a ellos se hizo famosa la recolección de sus cuentos." (Grimm, 1986:11).

Rol del investigador: El investigador es el principal instrumento de medida en este tipo de investigación, en cuanto su objetividad, su habilidad social, su atención y perseverancia, adquieren mayor importancia.

Muestreo: El muestreo utilizado fue el muestreo teórico, definido respecto a la intencionalidad y necesidad de información, y no respecto a resultados estadísticos. En el cuento de Hansel y Gretel, se eligió un muestreo individual, de tipo intencional por casos, es decir, que se trabajó con los casos típicos, extremos y únicos. Dicho cuento narra la historia de un caso único de una familia pobre dentro de la comunidad.

- Recolección y Análisis de la Información

La recolección de información de dicha investigación se realizó a través de diferentes conversaciones y anotaciones de los relatos de los varios campesinos y viejecitas, encontrados a lo largo de sus excursiones. Se recolectó la mayor cantidad de información por medio de las narraciones de la señora Kate. Deducimos que estos dos hermanos pudieron lograr despertar en esta señora un sentimiento de confianza, ya que les entregó una enorme cantidad de historias con las cuales realizaron posteriormente dos tomos al respecto.

- Retirada del Escenario

El finalizar la recolección de información necesaria para elaborar su informe, puede haber generado cierta alegría en los hermanos Grimm. Sin embargo, pensamos también, que pueden haberse sentido un poco triste por dejar a esta señora de 50 años, quien les contó tantas historias y con la cual debió surgir una cierta afinidad. Por su lado, la señora Kate puede haber sentido agrado al tener dos personas tan interesadas en su relato.

- Elaboración del Informe

La investigación realizada por los hermanos Grimm se presenta bajo la forma de un libro, en el cual se recopilaban los diferentes cuentos, entre los cuales se encuentra el de Hansel y Gretel.

4. Criterios de Regulación Detectados

- Credibilidad

La entendemos como el "isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad" (Serrano, 1994). Para lograrlo se recurre a diversas técnicas como:

a) Triangulación: En el caso del cuento de los Hermanos Grimm se puede constatar una triangulación de datos pues recolectaron la información en diversas fuentes, especialmente en distintos sujetos (o grupos), para luego contrastar los resultados. "...Cuando encontraban diferencias entre uno y otro, les interesaban doblemente, anotando todas las variantes, como las llamaron..."(Grimm,1986:9).

b) Saturación: en relación con éste criterio, sólo podemos inferir que no saturaron suficientemente la información recogida debido a que, se basaron principalmente en los relatos de la señora Kate.

c) Contraste: Como inferencia podemos señalar que, entre observadores pudo haber una cierta negociación de los resultados pues sabemos que ambos eran hermanos muy avenidos. Cabe señalar, que carecemos de información para suponer si hubo o no negociación con los informantes.

· Transferabilidad

En nuestra opinión, los resultados obtenidos por los Hermanos Grimm en su investigación cualitativa no son transferibles a otras situaciones. Primeramente porque sólo están referidos a un caso puntual, el de la familia de Hansel y Gretel, y por el hecho de ser un cuento, es decir, que tiene connotación de inusual.

· Dependencia

En el cuento de Hansel y Gretel observamos situaciones en las cuales había una relación directa entre determinadas circunstancias y una conducta, en especial, algunas de éstas son:

- a) Carencia de alimentos > madrastra desea deshacerse de los niños > los niños son echados de su hogar
- b) Ante insistencias de la madre > el padre acepta
- c) Situaciones difíciles > ayuda recíproca entre Hansel y Gretel

· Confirmación

Pensamos que los resultados logrados (el cuento de Hansel y Gretel) por los Hermanos Grimm no están influidos por prejuicios, motivaciones, preconcepciones, etc. pues se dedicaron a escribir textualmente los relatos proporcionados por los informantes, especialmente, Kate. Así, lo expresa Alicia Morel en el prólogo: "...los hermanos anotaron al pie de la letra sus narraciones..." (Grimm, 1986:9).

TEXTO 5: El Señor de la Ciudad Charles Dickens (1984) Historia de dos ciudades; cap. VII

1. Estrategia de Investigación

La estrategia de investigación utilizada por el autor se enmarca dentro de la etnografía, puesto que hace una descripción de los valores, creencias y prácticas más habituales de un grupo de sujetos en particular. Además, aunque relata algunas conductas del sujeto principal y el grupo que lo rodea, no se podría afirmar claramente que el autor haya utilizado como estrategia la observación participante o la etología cualitativa, puesto que al narrar el cuento lo hace en tercera persona, lo que no permite inferir que el autor haya estado realmente involucrado con el grupo observado.

2. Técnica de Investigación Utilizada

La técnica de investigación utilizada por el autor, se enmarca en el sistema narrativo, ya que las observaciones se presentan en forma de relato (cuento). Incluso es posible distinguir que el personaje principal recibe un nombre ficticio "el señor", que corresponde a un caballero de la alta sociedad, a quién todos respetan en demasía. En el escrito, se observa el sistema del embudo, es decir, comienza con la descripción de una situación general, pero que al ser comparada con el resto del relato se vuelve particular, puesto que muestra sólo algunas de las características de la vida diaria del sujeto en cuestión; más adelante continúa con la descripción de ciertos hechos que permiten aclarar algunas de las creencias de los individuos que rodean al "señor". Finalmente, el suceso descrito al término del cuento (el niño que muere arrollado por el carruaje del Marqués) revela situaciones más particulares aún, como características personales, pensamientos y reacciones del personaje principal, transfiriendo algunas de estas conductas al resto de las personas que pertenecen a la clase social que Dickens intenta presentar.

3. Identificando las Fases del Proceso

· Fase Exploratoria o de Reflexión

Se puede decir que el autor no poseía una idea definida de su problema de investigación, ya que se dedica a indagar (a través de observaciones específicas hechas al personaje principal) sobre las creencias, actividades frecuentes, valores e ideas de un grupo que en aquel entonces tenía gran cantidad de bienes y riquezas. A pesar, de que Dickens elige un grupo determinado de sujetos, describe de ellos varios episodios que podrían soslayar problemas de investigación. Probablemente el autor, aunque sin explicitarlo, haya pretendido dar a conocer un problema, el que se reflejaría en la forma en que este grupo aparentaba, a través de grandes festines y elegancia en el vestir, no reconocer la pobreza y miseria que enfrentaba el otro lado de la vieja Francia "los caballeros de elevada alcurnia y de educación refinada ostentaban prodigiosa profusión de joyas de rico oro que dejaban oír un tintineo delicioso al compás de sus lánguidos pasos, y ante el tintineo del oro y el crujir de la seda y de los brocados, el hambre y la miseria no tenían más remedio que ir a esconder sus amarillentas caras en los hediondos barrios pobres de la ciudad" (Dickens, 1984:93). Sin embargo su trabajo no se abocó completamente a saturar la información respecto de este hecho en particular, el autor lo deja planteado en varias partes de su relato, se

da cuenta de que existe, pero no por ello se puede afirmar que partió con intención de investigar aquello, sino más bien, lo expone.

En esta misma fase exploratoria y considerando lo relativo a las cuestiones de investigación, a pesar que Dickens, aparentemente detecta un problema, no da respuesta al cómo ni al porqué de este, más bien se limita a describir en forma exhaustiva la situación, haciendo de su relato un documento descriptivo - interpretativo y logrando así un diagnóstico de lo que sucedía en Francia en esa época.

- Planificación

En relación a la selección del escenario, se puede decir que el autor alcanza en cierto modo lo estipulado en este punto metodológico, debido a que no solamente elige un lugar físico, sino también selecciona los sujetos con quienes trabajará, fijando su atención en uno de ellos, el denominado "señor".

- Entrada al Escenario

Aparentemente, el autor realizó esta etapa, ya que describe ciertos episodios referidos al personaje principal en forma detallada, a saber: "... cuatro hombres exigía operación tan importante... Un lacayo conducía la chocolatera a la sagrada presencia del señor; otro picaba el chocolate con un instrumento reservado para tan importante función, otro, el tercero, presentaba la favorecida servilleta, y el cuarto (el de los dos relojes de oro) vertía el chocolate en la taza" (Dickens, 1984:90). Además, plantea en su relato que no cualquiera podía estar presente en los eventos que ofrecía el "señor", ya que estaban reservados para cierto tipo de personas.

Otra situación que debe ser resuelta en esta fase es la selección de los participantes, se supone por el texto que se utilizó un muestreo por casos, ya que más que observar al grupo completo, dirige su atención a un caso único y típico a la vez. Único en el sentido que el relato sólo lo que ocurre con respecto al personaje principal; típico, porque el autor describe los comportamientos más significativos de este personaje, por ejemplo, la forma en que este solía dar sus paseos en carruaje: "por el mismo sitio cruzaron en carrera desenfadada y sucesión rápida muchas otras carrozas. la del ministro, la de los arbitristas del Estado, la del operador general, la del doctor, del abogado, la del eclesiástico (Dickens, 1984:97).

En relación, al rol del investigador, este es un observador desde fuera. El autor no se incluye en las actividades que realiza el grupo. Con respecto al muestreo intencional, el autor fija su interés en un grupo particular de personas, probablemente porque piensa que este es el representante más fiel de la clase social alta que investiga y por ende, el que podrá brindarle toda la información necesaria para su investigación.

- Recolección y Análisis de la Información

En relación a las estrategias de recolección de información, estas son acordes a la estrategia de investigación elegida por el autor (etnografía), por lo tanto se puede inferir que se utilizaron notas de campo, situación que se confirma en la transcripción que hace el autor de algunas frases dichas por los sujetos observados "¿cargue al infierno contigo!" Dickens (1984:94).

También es posible afirmar que se utilizaron entrevistas no estructuradas, un ejemplo de esto son las razones que Dickens asegura tuvo el señor marqués para contratar al operador general: "...el señor no entendía en asuntos tan vulgares como los referentes a la Hacienda Pública y como consecuencia, debía confiarlos a manos que en ello entendiesen, y en segundo, relacionado con la hacienda Particular, porque los operadores generales son ricos, mientras que el señor, vástago de señores que vivieron muchas generaciones de esplendoroso lujo y boato, empobrecía de día en día" Dickens (1984:91).

En relación a las técnicas de análisis de la información y el rigor de este, se puede decir, que el autor plantea en el texto algunas interpretaciones de los hechos descritos, manifiesta sus pensamientos al respecto, y no queda claro que las personas se sentían tal cual como él lo presenta: "¿No es posible que ninguno de los felices mortales que asistieron a la recepción quincenal ... pusiera en tela de juicio la perdurabilidad de un sistema fundado sobre la base tan sólida como un verdugo primorosamente peinado, artísticamente rizado..." Dickens (1984:93).

- Retirada del Escenario

Da la impresión que la retirada se produjo cuando el autor consideró que la situación estaba lo suficientemente descrita, por lo demás, no queda claro en el texto el grado en que el autor se involucró con la situación, esto permite una retirada más natural.

- Elaboración del Informe

Es un hecho que Dickens construye un informe con las características de relato. Sin embargo, considerando las críticas que se fueron formulando a través del análisis, como la pobreza de entrevistas, el interés focalizada en una sólo persona, el relato selectivo de hechos, la emisión de algunos juicios de valor y la observación desde fuera, es probable que el informe no haya sido conocido por los actores.

4. Criterios de Regulación de la Investigación

- Credibilidad

Se puede inferir de la lectura que el autor utilizó algún sistema de triangulación, ya que utilizó a lo menos dos técnicas de recolección de información. Con respecto a la saturación, si se toma desde la perspectiva de la observación persistente, también cumple con este principio, ya que detalla con exhaustividad las actividades que el marqués realizaba, demostrando, el autor, un gran conocimiento del personaje principal, objeto de su estudio. Sin embargo, al autor, le faltó saturar la información en cuanto al resto del grupo, ya que hace descripciones superficiales y generales de ellos.

En relación al principio del contraste, este es que aparece más débil en el escrito: primero, porque Dickens, trabajó sólo, y las descripciones están basadas en sus propias creencias "¿qué de sumisión, qué de adulaciones rastreras, qué de servilismo, qué de humillaciones, llevadas hasta los límites más inconcebibles de lo abyecto!" Dickens (1984:94). Aunque el autor no haya estado lejos de describir con aquellas palabras lo que realmente sucedía allí, no existe ninguna descripción de los pensamientos que los invitados tenían del marqués, de su trato, de su forma de actuar, etc. En segundo lugar, tampoco se encuentran debidamente relatadas las opiniones del grupo sobre sí mismo, no hay evidencia de una negociación del relato con los actores, más bien, se puede inferir que sólo se hizo la transcripción de los hechos desde la perspectiva del autor.

- Transferabilidad

En el caso presentado, no es posible aventurar que se cumpla este criterio, ya que utiliza sólo una observación y algunas de ellas parecen teñidas por las creencias del autor.

- Dependencia y Confirmación

En este caso, tampoco es posible inferir el cumplimiento de estos criterios, ya que el autor no busca, ni deja de manifiesto la causa que permite que estos sujetos actúen de una manera determinada, como tampoco logra entregar un relato objetivo, sin estar permeado por sus creencias y opiniones.

A manera de conclusión de este trabajo, vale la pena destacar cómo, a través del desarrollo de una estrategia didáctica particular, es posible generar una relación dialéctica entre práctica pedagógica e investigación. Creo que este trabajo, aporta a la renovación de la forma de aprender y acercarse al conocimiento de una manera efectiva. El crear espacios de indagación, reflexión y aplicación permite al alumno hacer suyo el conocimiento desde una perspectiva personal sin encasillamientos de tiempos ni espacios. Por otra parte, se desarrolla el arte de la interpretación, permitiendo el estudio crítico de la ciencia a fin de determinar su origen, su valor y su dominio, es decir, se produce una interrelación entre hermenéutica y epistemología.

Bibliografía

Anguera, M. *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas.* Madrid: Cátedra. 1989

Atkinson, P. y M. Hammersley "Ethnography and Participant Observation" en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH.* Thousands Oaks, CA: Sage. 1994

Denzin, N.K. y Y.S. Lincoln "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research". en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH.* Londres: Sage. 1994

Glaser, B.G. y A.L. Strauss *The Discovery of Grounded Theory: Qualitative Research.* Chicago: Aldine. 1967

Grimm, H. *Cuentos de los hermanos Grimm.* Santiago de Chile: Andrés Bello. 1986

Kottak, P. *Antropología: una exploración a la diversidad humana.* Madrid: McGrawHill. 1994

Lévy-Bruhl, I. *La mentalidad primitiva.* Buenos Aires: Leviatán. 1922

Mead, M. *Educación y cultura.* Buenos Aires: Paidós. 1962

Mélich, J.C. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Barcelona: Anthropos. 1994

Patton, M:Q. *Qualitative evaluation and research methods (2ªéd.)* Newbury Park,CA:Sage. 1990

Pérez, G. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. tomo II: Técnicas y análisis de datos.* Madrid: Muralla. 1994

Spindler, G. y L. Spindler "Cultural process and ethnography: An antropological perspective" en M.D. LeCompte; W.L. Millroy y J. Preissle (eds.) *THE HANDBOOK OF QUALITATIVE RESEARCH IN EDUCATION.* Nueva York:Academic Press. 1992

Tesch, R. *Qualitative Research: Analysis types and software tools.* New York: Falmer. 1990

Taylor,S.J. y R. Bodgan *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Buenos Aires:Paidós. 1987

Van Maanen, J. *Tales of the field: on writing ethnogafhy.* Chicago: University of Chicago Press. 1988

Cecilia Quaas

*Doctor en Ciencias Humanas, Universidad René Descartes, París V, Sorbonne, Francia.
Profesor Titular, Escuela Psicología, Universidad Católica de Valparaíso.
Profesor Adjunto, Programa de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad
Educativa, Departamento de Educación, Universidad de Chile.
Especialista en Evaluación y Metodología de la Investigación*

**Paula Astroza, Ximena Castillo, Hellen Cisternas, María Soledad Cortés,
Jessica Morales, Pablo Orrego, Paz Pincheira y Laurence Rastello**
Alumnos Tercer año de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso

METACOGNICIÓN , METACOMPRENSIÓN Y EDUCACIÓN

Nina María Crespo Allende

Metacognición y Educación

Es una verdad evidente que todo hombre realiza una serie de procesos mentales que le permiten interactuar con realidad en la cual está inmerso. Sin embargo, los límites de la cognición humana van más allá. Por una parte, puede pensar acerca del mundo e, incluso, crear mundos imaginarios y, por otra, pueden hacer una reflexión sobre dicha vida mental y ¿a partir de allí? regularla o replantearla de acuerdo a los fines que una determinada tarea les imponga. Este conocimiento reflexivo ha sido denominado por Flavell (1985) metacognición y ha sido definido en los siguientes términos:

"What is metacognition? It has usually been broadly and rather loosely defined as any knowledge or cognitive activity that takes as its object, or regulates, any aspect of any cognitive enterprise. It is called metacognition because its core meaning is cognition about cognition". (Flavell, 1985:104)

No obstante, es necesario señalar que estas ideas no eran totalmente nuevas; ya en la teoría de Vigotsky (1934/1968) aparece esbozado -aunque con otras palabras- el concepto de que el desarrollo cognitivo de un sujeto implica su desarrollo metacognitivo (Riviére, 1988; Branten, 1991). El autor ruso (Vigotsky, 1991) plantea la idea central sobre la que gira todo el problema de la cognición humana: a medida que un individuo crece y es instruido (tanto en la educación formal, como en la espontánea), sus funciones cognitivas superiores (memoria, percepción, atención, comprensión) sufren una serie de transformaciones. Dichas transformaciones no implican necesariamente un aumento en la capacidad del procesamiento sino más bien en la destreza, por parte del sujeto, de controlar y regular dicha habilidad.

Al considerar los alcances de esta afirmación es necesario tener en cuenta los puntos propuestos por Wertsch (1988) para diferenciar las funciones superiores de los procesos básicos dentro de la teoría vigotskyna. El autor establece que las funciones superiores se diferencian de las básicas o elementales en el hecho de que ellas implican un mayor control o autoregulación por parte del sujeto. El niño pequeño utiliza una memoria eidética atada al estímulo inmediato, pero -a medida que crece- cada vez va empleándola de forma más consciente. De esta manera, decide cuándo va utilizar su memoria y qué estrategias nemotécnicas pondrá en juego (Vigotsky, 1991 y Díaz et al., 1995). En una perspectiva filogenética del tema, Vigotsky lo plantea en estos términos:

"Las investigaciones teóricas han confirmado la hipótesis de que históricamente el desarrollo de la memoria humana ha seguido en lo fundamental la línea de memorización mediada, es decir, que el hombre creó nuevos procedimientos, con ayuda de los cuales logró subordinar la memoria a sus fines, controlar el curso de la memorización, hacerla cada vez más volitiva, convertirla en el reflejo de particularidades cada vez más específicas de la conciencia humana.(....)" (Vigotsky 1991 b, 378)

En esta cita, el autor ruso pone énfasis también en otra característica básica (Wertsch, 1988) de las funciones superiores: el hecho de que ellas son fruto de una acción mediada por el uso de instrumentos o procedimientos creados por el hombre. Ahora bien, al reflexionar sobre estos puntos en el plano de lo ontogenético, es necesario realizar dos aclaraciones. Por un lado, estos instrumentos no son el producto de una acción individual y aislada por parte de un sujeto, sino que su origen es social. Es el entorno sociocultural del sujeto el que impulsa su desarrollo y le provee de estos recursos para concretarlo. Por otro, al referirse específicamente al desarrollo cognitivo, Vigotsky no está pensando en instrumentos materiales sino en sistemas semióticos y particularmente en el lenguaje.

Flavell (1987), por su parte, reflexiona sobre la utilidad de este desarrollo en el hombre y se pregunta cuál es su valor adaptativo. Su respuesta no es simple sino que refiere a diversos motivos fundamentales. Por un lado, la metacognición está desarrollada en un organismo que piensa mucho y que es susceptible de cometer errores cuando piensa, por lo cual necesita poseer algún tipo de mecanismo que le permita regular estos errores. Además, este organismo, para poder convivir con los otros, necesita considerarlos como seres dotados de cognición igual que él y podría verse en la necesidad de explicar estos estados mentales internos. Finalmente, señala el autor, la metacognición permite planear de antemano y tomar decisiones fundadas en lo que respecta a la vida del hombre en general. En otras palabras, la habilidad metacognitiva sirve a las esferas del mundo mental íntimo del individuo, a su conexión con el mundo social y, finalmente, a su supervivencia en un plano más general. Sternberg (1992) llevará esta teoría a sus últimas consecuencias y sostendrá que esta capacidad de autogobierno mental debe ser considerada como sinónimo de inteligencia humana. Así, ser más inteligente es sinónimo de ser más metacognitivo.

Tanto la explicación colectivista del desarrollo de lo metacognitivo que nos ofrece Vigotsky, como la valoración individualista de su capacidad adaptativa que nos da Flavell tienen puntos en contacto que nos llevan a hacer una reflexión sobre cómo puede conectarse el fenómeno de lo metacognitivo con las propuestas, los fines y los alcances de la educación en nuestras sociedades

occidentales contemporáneas. Específicamente dentro de los ámbitos escolares, educar implica transformar al individuo, instruirlo en los conceptos y valores que se manejan en la vida de su sociedad y -de alguna manera- capacitarlo para sobrevivir en forma óptima en el horizonte cultural del cual forma parte (Gimeno et al. 1999). En las sociedades primitivas era indispensable que el niño aprendiera a cazar o pescar para sobrevivir como miembro útil de su sociedad, en la Edad Media la enseñanza de los oficios a los niños y jóvenes en las pequeñas ciudades era considerada la práctica más recomendable por parte de los artesanos. Es decir, cada sociedad y cada tiempo ha tomado decisiones sobre qué es aquello que debe ser formado y desarrollado en sus sujetos. Educación y sociedad no son términos separados sino que se encuentran unidos de tal manera que la primera sirve a la segunda.

En nuestro mundo construido con palabras e informaciones, existen voces que vienen de los espacios más diversos y que apuntan a la necesidad de formar una capacidad de saber hacer cognitivo dentro de nuestra sociedad y nuestra cultura (Lomas, 1999). El niño debe

aprender los conocimientos sobre lengua, matemática, historia y ciencias que nuestra sociedad le transmite, así como de valores y creencias; no obstante, debe también ser capaz de enfrentar una realidad impregnada de tecnología en la cual el uso inteligente de la información es fundamental (Gimeno et al. 1999). Ahora más que nunca, la visión de Vigotsky de un sujeto capaz de manejar y dirigir en forma consciente las facultades superiores que conforman su mente, adquiere un valor fundamental; y su propuesta filogenética cobra sentido si se considera detenidamente el mundo del futuro hacia el que se dirigen nuestros niños. Lo mismo puede decirse de la visión Flavelliana del desarrollo metacomprendivo como un proceso de adaptación que tiene lugar en la vida individual de cada hombre. Todo niño de hoy como habitante de un mundo de significados complejos, debe ser capaz de adaptarse y manejarse dentro de él.

Es a partir de todo lo mencionado que la educación cobra un rol fundamental, ya que la tarea de tutorear el desarrollo de lo metacognitivo es parte de su cometido formador. Además de centrarse en la formación de una persona capaz de leer, escribir, procesar información geográfica e histórica o realizar operaciones matemáticas (muchas de estas tareas ya son llevadas a cabo por las computadoras), el cometido de la acción educativa debe estar dirigido a formar un sujeto capaz de utilizar dichas capacidades y conocimientos en función a objetivos propios y sociales. En última instancia, la misión del colegio es lograr el desarrollo de las funciones cognitivas superiores según la propuesta de Vigotsky (1991).

Ahora bien, esta es una tarea mediada, es decir, se lleva a cabo utilizando ideas y conceptos. Ya señalamos anteriormente la afirmación del pensador ruso sobre la importancia del lenguaje; es más, él mismo (Vigotsky, 1991) sostiene que como el hombre transforma su medio con herramientas físicas, necesita echar mano a instrumentos culturales para transformar su mente. De esta manera, la educación tiene a su disposición el lenguaje como herramienta por excelencia, que no sólo sirve como un instrumento de comunicación dentro de la sociedad sino que es también el portador de los conceptos y valores que ella posee y debe transmitir (Hill, 1992). En este panorama, el desenvolvimiento de las capacidades de procesar lenguaje (tanto comprendiéndolo como produciéndolo) adquiere un valor fundamental (Lomas, 1999) lo que nos lleva a un nuevo término en nuestra argumentación. Cassany y sus colaboradores (1994) -como otros antes que ellos- han identificado cuatro habilidades relacionadas con el lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Aquí, se ha seleccionado sólo la capacidad de leer, porque es una de las formas más comunes de captar y manejar información. En el próximo apartado intentaremos relacionar los conceptos de metacognición y lectura comprensiva, en un concepto central que puede denominarse metacompreensión, apoyando algunos de nuestros conceptos con datos de la investigación empírica.

Metacognición y metacompreensión

Weiner (1987) sostiene que la metacognición en su sentido más general (cognición sobre la cognición) es un término de segundo orden que resulta conceptualmente diáfano. No obstante, una vez que se realiza su aplicación a campos específicos, pierde su unicidad y su claridad. A este respecto es interesante considerar la propuesta realizada por Hertzog y Dixon (1994) de conceptualizar este término como un grupo de constructos interrelacionados que corresponden a una única noción central de cognición sobre la cognición. Los autores señalan dos posibles maneras de precisar el término, uno de ellas considera cuál es el dominio cognitivo atendido (memoria, resolución de problemas, atención, comprensión, etc.) y otra tiene en cuenta los múltiples tipos de cognición que se podrían dar dentro de cada dominio como representaciones, creencias, experiencias, etc.

Para acotar el objeto de las investigaciones que ha dado lugar a este artículo, atenderemos a estas dos formas de precisar el objeto. Por una lado, podemos señalar que el dominio atendido es la comprensión lectora (especialmente, aquella que tiene lugar cuando se busca comprender para aprender) y nos referiremos entonces a la metacompreensión. Por otro, consideraremos el conocimiento y las creencias que los lectores poseen de esta dimensión de lo metacognitivo y, sobre todo, nos referiremos a aquello que puede verbalizarse, es decir, a lo que pertenece a la esfera de lo declarativo. No interesa acá tanto lo que los sujetos pueden teóricamente manifestar sobre la lectura, sino cómo ellos pueden verbalizar su conciencia sobre la forma en que distintos factores inciden de diferente forma en el propio quehacer lector, netamente estratégico y variable. En este sentido, cabe hacer referencia a la noción de conocimiento condicional esbozada por Paris et al. (1994).

Una pregunta que cabría hacerse en este momento es ¿Cuáles son estos factores que afectan al sujeto cuando lee y en qué medida conocerlos puede beneficiarlo? Uno es la finalidad o el propósito que guía la acción de leer (Crespo, 1997). En este sentido, podemos decir que la actividad de la lectura es intencionada y que ningún sujeto inicia el proceso de leer un texto si no tiene en mente (conciente o inconcientemente), una representación de lo que quiere lograr con esta acción : divertirse, estudiar, buscar un nombre en el diccionario, etc. Llamaremos a dicha representación la tarea y -si bien aparece involucrada en el proceso mismo de instrucción (Rubio, 1998)- los niños parecen empezar a tener una conciencia más clara de ella en tercer año de educación básica (Crespo y Peronard, 1999). Ahora bien, usar la lectura con distintos objetivos implica también realizarla de manera diferente y emplear los recursos cognitivos de manera distinta. Un sujeto hace esfuerzos de concentración diferente si lee una novela romántica para pasar el rato, que si estudia para un examen final de historia. Es muy posible -sobre todo si es un buen estudiante- que lleve a cabo estrategias como parafrasear o autocuestionarse si tiene que estudiar y no lo haga cuando sólo lee para pasar el rato y -sobretudo- que su evaluación sobre éxito o fracaso de la tarea sea más riguroso si está estudiando. Esta representación interna de la tarea, que ha sido esbozada por Rosenblat (1994) en su diferenciación entre el leer en forma eferente y el hacerlo de manera estética, es clave para entender el concepto de conocimiento metacomprendivo; porque es a partir de ella que un sujeto guía todo su accionar como lector.

En segundo factor clave que tiene que conocer un lector se refiere a las estrategias que debe implementar para cumplir una tarea. Basándonos en diversos autores (Antonijevic y Chadwick, 1981/2; Gagné, 1991 y Monereo et al. 1997), podemos describirlas como aquellas acciones cognitivas, conscientes y deliberadas, que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta, es decir , ellas son variables y opcionales. No se aplican de manera idéntica en cualquier lectura o en cualquier contexto y más que algoritmos infalibles ellas representan opciones que se ajustan incluso a estilos individuales de leer. Sólo puede medirse el valor de una estrategia en la medida en que permite al lector cumplir con éxito con la finalidad que guió su acción de leer. Esta relación medio-fin es lo que le da significado en este plano de la acción humana y permite diferenciarlas de las destrezas (Dole et al. 1991).

Ahora bien, es mucho lo que se ha escrito y comentado sobre las estrategias pero existe un cierto consenso en ubicarlas en diferentes momentos del hacer lector (Solé, 1996) y caracterizarlas a partir de allí. Es por esto que se considera que existen cuatro tipos centrales: de planificación, durante la lectura, remediales y de evaluación. Aquellas denominadas de planificación implican una actividad preparatoria antes de iniciar la lectura y están muy relacionadas con la noción de tarea (Antonijevic y Chadwick, 1981/2). Un niño puede hacer diferentes cosas a la hora de estudiar: contar la páginas, fijarse en los títulos e intentar hipotetizar sobre el contenido, tratar de recordar cosas que ha oído sobre el tema, etc. Todas estas acciones se llevan a cabo considerando la tarea propuesta y tratando de preveer la mejor manera de ejecutarla. Por otro lado, las acciones que se concretan durante la lectura tiene que ver con la ejecución misma de la tarea en forma exitosa. Muchas de ellas son más características del estudio comprensivo como resumir o parafrasear y han sido estudiadas bajo el título de estrategias de aprendizaje (Antonijevic y Chadwick, 1981/2). No obstante, existen otras acciones que un lector puede llevar a cabo en otras tareas de lectura, como imaginar o saltarse las partes descriptivas, que parecen mantener conexión con otras empresas lectoras como la de entretención. Una niña de cuarto básico sostenía en una entrevista sobre la lectura que ella sólo podía "meterse" en los cuentos, pero no en las lecciones de ciencias (material inédito del Proyecto Fondecyt, 1999/750).

Otro tipo de estrategia al que se debe hacer referencia involucra las llamadas remediales, es decir, las acciones que se concretizan para resolver un problema de comprensión que ha tenido lugar durante la realización de la tarea (Gagné, 1991; Solé, 1996; Mateos, 1991). Estas estrategias están muy vinculadas con las experiencias de monitoreo que puede vivenciar un lector y que Flavell (1985) denominó experiencias metacomprendivas. Si un sujeto experimenta una sensación, o se da cuenta de algún quiebre que afecta su acción de leer, intenta de alguna manera arreglarlo. Releerlo es la acción más común (estrategia fija en la teoría de Gagné, 1991), también preguntar a otro o incluso consultar un diccionario (todo los niños de cuarto básico las refieren en forma más común); pero también es posible realizar acciones más sofisticada como continuar leyendo en busca de algún dato aclarador o reflexionar sobre lo que ya se sabe para tratar de dar cuenta de lo nuevo que aparece. Finalmente, es necesario hacer referencia a aquellas estrategia denominadas de evaluación, dentro de este grupo incluimos acciones para valorar el nivel de logro que se ha tenido en una tarea de lectura. Flavell (1985) las distinguió especialmente y las diferenció de las otras estrategias cognitivas y las consideró como metacognitivas, es decir, estrategias que controlaban la eficiencia de acciones cognitivas.

Finalmente, se considerará acá el conocimiento que los sujetos muestren tener sobre el texto que es objeto de su lectura. La tarea de leer implica siempre la existencia de aquello que es lo leído, esto podría ser un libro, un diccionario, una lista de compras o un cartel que prohíbe pisar el césped. La diversidad de textos es enorme, también su estructura y la finalidad con la que han sido construidos. Ahora bien, es esta misma diversidad la que nos obliga a realizar lecturas distintas de textos distintos. Sabemos que al final de una novela de detectives el asesino siempre es atrapado y nos decepcionaríamos de que esto no ocurriese, sabemos también que todos los diarios resumen el contenido de sus noticias (o lo que quieren presentar como tal) en el título y las bajadas y nos sorprendería si no hicieran esto. También conocemos que una lista de compras se elabora sólo como una secuencia de los nombres de cosas que deseamos recordar y nos abrumaría encontrar un texto construido por oraciones o párrafos.

El carácter variable de la lectura también se encuentra influido por estas características de lo textual. Debido a esto, todo lector avezado conoce tanto los rasgos que caracterizan los diferentes tipos de textos -superestructura-, como aquellos que hacen a su jerarquía semántica o estructura textual -macroestructura- (Van Dijk & Kinch, 1983). Peronard (1999) ha denominado a este saber teoría de texto y le ha asignado un rol fundamental como guía para el hacer estratégico que cada sujeto tiene. Así, no nos preparamos para reconocer los mismos elementos si leemos un texto narrativo que si abordamos una argumentación. Nuestra mente busca otros indicios, se apoya en elementos lingüísticos diferentes y selecciona lo pertinente tanto al tema como a la forma del discurso.

Ahora bien, este saber metacomprendivo -tanto en lo que hace a la tarea, a las estrategias y al texto- no aparece de una vez y para siempre, sino que se desarrolla en el a la luz de numerosas experiencias lectoras. Al mismo tiempo que aprendemos a leer, también adquirimos (o deberíamos adquirir) conceptos sobre lo que leer implica en cualquiera de estos tres aspectos. No obstante, la mayoría de los niños no desarrolla la habilidad de la lectura en forma espontánea, sino que ésta se adquiere en el marco de una instrucción que otorga la escuela. Debido a ello, es necesario introducir un tercer apartado de reflexión en el presente artículo que nos permita conectar el conocimiento metacomprendivo con la tarea que se realiza en las aulas, especialmente en el marco de la didáctica de la lengua y la lectura.

Metacomprendión y Educación

Para poder reflexionar sobre el papel que debe jugar la educación en el desarrollo del conocimiento metacomprendivo, es necesario conocer cuál es el que aparentemente desempeña ahora. Numerosas investigaciones, tanto de orden cualitativo como cuantitativo (Peronard, 1996; Crespo, 1997; Peronard, 1999; Velásquez, 1999 y Peronard et al., 2000) han intentado dar cuenta de cómo se desarrolla este saber en niños, adolescentes y jóvenes chilenos.

Algunas investigaciones cualitativas permitieron, por una parte, vislumbrar cuáles eran los conocimientos metacomprendivos que evidenciaban los alumnos universitarios y identificar categorías básicas que conforman este saber (Peronard, 1997; Crespo, 1997 y Nuñez et al., 1999). Asimismo, se ha logrado presentar un bosquejo de cómo surge en los primeros años de educación institucionalizada (Crespo y Peronard, 1999; Velásquez, 1999; Navarro, 2000). Estos estudios han podido señalar que existe un cambio evolutivo en los primeros años escolares: desde una concepción totalmente ingenua de la lectura -sostenida por los niños de Kinder- a una visión más compleja de la tarea en tercer año básico. También, aparece la conciencia en los pequeños lectores de que pueden corregir fallos de su lectura no sólo preguntándole a otros; sino también usando estrategias remediales fijas, como volver a leer (Crespo y Peronard, 1999).

Los estudios cuantitativos fueron realizados a partir de un instrumento que permitió medir este saber en la población escolar de básica y media que concurría a colegios situados en Viña y Valparaíso (Peronard et al., 2000; Peronard, 2000). El resultado más evidente que pudimos observar fue el incremento significativo de este saber a medida que aumentaba el nivel escolar del sujeto informante. Los niños y adolescentes que participaron en este estudio pertenecían a cuatro niveles escolares: en Básica, sexto y octavo y en Media, segundo y cuarto.

Cuadro 1: Puntajes promedios totales por Nivel Educativo en Básica y Media

<i>Básica</i>	<i>PUNTAJE TOTAL PROMEDIO</i>
Sexto	794
Octavo	829
<i>Media</i>	<i>PUNTAJE TOTAL PROMEDIO</i>
Segundo	822
Cuarto	852

Como puede verse, hay una excepción a esta tendencia general. Los alumnos de segundo han obtenido un puntaje levemente inferior a sus pares de octavo. No obstante, señala Peronard (2000) que esta diferencia no es significativa. Este dato, más los resultados bastante más elevados en cuarto, nos permitiría sostener que hay una suerte de detención en el desarrollo de este metaconocimiento en los primeros años de Media, pero no de un retroceso.

Otro resultado interesante, informado por Crespo (2000) y por Peronard (2000), es la diferencia que se produce por la variable género. Tanto en Educación Básica como en Educación Media, las mujeres parecieron alcanzar mejores resultados en sus evaluaciones de conocimiento metacomprendivo que sus pares varones.

Cuadro 2: Puntajes promedios totales por género en Educación Básica y Media

<i>Básica</i>	<i>PUNTAJE TOTAL PROMEDIO</i>
Masculino	781
Femenino	815
<i>Media</i>	<i>PUNTAJE TOTAL PROMEDIO</i>
Masculino	789
Femenino	842

Estos resultados generales, pueden ser a su vez analizados considerando los distintos aspectos del saber metacomprendivo que fue evaluado, es decir, conocimiento de la tarea, del texto y de los diferentes tipos de estrategia. Considerando los resultados totales de Básica y Media puede observarse que -si bien los sujetos de los niveles escolares más altos poseen en todos los campos mejores puntajes que los de los más bajos- es en el conocimiento de la tarea en donde estas diferencias parecen volverse más evidentes. Los datos numéricos se corroboran en gran medida con los contenidos de las entrevistas cualitativas. En tercero y cuarto básico, la mayoría de los sujetos no parecen muy conscientes de que exista diferencia entre las diversas tareas de lectura, y sólo algunos de ellos distinguen claramente tres como las fundamentales: la lectura en voz alta, la lectura de entretención - preferentemente en voz baja- y aquella en la cual deben aprender materia -puede ser en voz baja o en voz alta de acuerdo a las características del sujeto y que implica generalmente leer varias veces- (Crespo y Peronard, 1999 y material inédito del Proyecto Fondecyt, 1999/750). En contraste, los alumnos mayores (universitarios) demuestran ser capaces de dar cuenta de diferencias basadas en requisitos concretos de la tarea, dando lugar a la descripción de una serie de lecturas distintas: para hacer resúmenes, para contestar cuestionarios, para realizar pruebas de desarrollo de conceptos, para entretenerse, etc. A su vez, a diferencia de los más pequeños, muchos universitarios pueden dar cuenta de la mayor o menor demanda cognitiva que ello les implica (Núñez et al., 1999).

Por otra parte, al comparar los resultados de conocimiento debido al género, tanto Crespo (2000) como Peronard (2000) coinciden en señalar dos tendencias idénticas en Básica y Media: los varones parecen ser siempre levemente mejores que sus compañeras mujeres en el conocimiento de la variable textual (tipo y estructura); mientras ellas los superan en gran medida en su conocimiento de las estrategias que pueden usarse durante la lectura comprensiva.

Ahora bien, si bien conviene ser cauto y advertir la naturaleza preliminar de algunos de estos datos, creemos posible arriesgar una reflexión sobre las implicancias que ellos tienen respecto a dos temas centrales. Por un lado, se puede saber qué está logrando la Educación Básica y Media en lo que respecta al conocimiento metacomprendivo y que le cabría hacer. Por otro, permite indagar cuáles son las fortalezas y debilidades de nuestros/as estudiantes. Respecto del primer tema, el dato más claro es que el ámbito escolar es fundamental para gestar en los niños y niñas la idea de una tarea lectora variable e intencionada. Es plausible pensar que - a medida que avanza en el sistema educativo- un sujeto va enfrentándose a tareas de lectura distintas que no sólo le representan nuevos desafíos, sino también le permiten forjar una consciencia más clara de que el acto de leer obedece al cumplimiento de metas determinadas. No obstante, se desprende también de las entrevistas (especialmente de estudiantes los mayores) que los sujetos aprenden esta noción como una experiencia propia, sin que existan por parte de sus docentes clarificaciones o directivas a este respecto. Una intervención más clara por parte de profesores y profesoras, especialmente del área de lengua, quizás mejoraría los resultados obtenidos hasta el momento. Asimismo, se hace patente la necesidad -ya entrevista en la Reforma Educativa que se está implementando- de desarrollar de una manera más concreta y clara los otros aspectos del conocimiento metacomprendivo en cada nivel escolar (como es el conocimiento textual o de estrategias).

En lo relativo al segundo tema, si bien es cierto que las alumnas mujeres siempre superan a sus pares varones -y esto parece coherente a la luz de otros hallazgos sobre cognición, lenguaje y género (Crespo, 2000)- llaman la atención las diferencias que se dan en los temas que mejor manejan lectoras y lectores. Como ya lo señalamos, ellos se destacan en conocimiento de tipo y estructura textual, mientras ellas evidencian mayor conciencia de sus posibilidades estratégicas durante la lectura. Es posible que estas diferencias puedan ser explicadas en características cognitivas de cada género, no obstante, esas especulaciones se encuentran fuera de los alcances de este trabajo. Lo que nos parece importante destacar aquí es que el colegio puede jugar un rol como mediador y equilibrador de las diferencias observadas entre alumnos y alumnas, realizando propuestas que convengan a los estudiantes de ambos géneros, aprovechando sus fortalezas y compensando sus debilidades.

Finalmente y a modo de cierre cabe una última reflexión. El desarrollo de la cognición de cada niño y cada niña parece estar en

relación con la capacidad de autorregular sus facultades de memoria, atención, comprensión, producción del lenguaje, etc. Esta aseveración, llevada al plano de la lectura implica nuevos enfoques en las didácticas de desarrollo inicial (Rubio, 1998) y del afianzamiento del quehacer lector en los cursos superiores de Educación Básica y a lo largo de toda la Educación Media (Lomas, 1999). Sin embargo, la relación entre didáctica de la lectura y conocimiento metacomprendido no es simple y directa: la transmisión de los conocimientos metacomprendidos en forma declarativa no tendrían impacto en esta capacidad de autodirigir la lectura que un sujeto en particular podría lograr. A pesar de esto, es posible sostener que una instrucción orientada a formar conciencia en los alumnos y alumnas sobre estos factores podría beneficiarlos ampliamente. De esta manera, nos aseguraremos no sólo sujetos capaces de leer, sino también capaces de decidir cómo leer considerando qué es lo que leen y porqué lo leen.

Bibliografía

Antonijevic, N. y Chadwick, C. "Estrategias cognitivas y metacognición" en *REVISTA DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA* Vol. 7, Nº 4, 1981-1982

Braten, I. Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II Vygotsky as metacognitivist, en *SCANDINAVIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, vol. 35, nº4 (pp. 305 - 320), 1991.

Cassany, Luna y Sanz *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó, 1994

Crespo, N. "El conocimiento en los objetivos de lectura" en *REVISTA SIGNOS* Nº 41. Valparaíso: UCV, 1997.

Crespo, N. y Peronard, M. "El conocimiento metacomprendido en los primeros años escolares", *REVISTA SIGNOS* 1º y 2º Semestre 1999. Nº 45-46. Valparaíso: Ediciones Universitarias. (pp.103-119), 1999.

Crespo, N. "Niños y niñas como metacomprendedores: un aporte a la pesquisa acerca de las diferencias cognitivas debidas al género" en *REVISTA ANALES DEL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA*, Tomo XXII. Universidad de Cuyo, Argentina, 2000.

Díaz, R.; Neal, C. y Amaya-Williams, M. L. "Orígenes sociales de la Autorregulación" en Moll, (comp.) *Vygotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aique. 1995.

Dole, Duffy, Roehler y Pearson "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction" en *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH* Summer 1991, Vol. 61, Nº 2, (pp 239-264), 1991.

Flavell, J. *Cognitive Development*, U.S.A.:Prentice-Hall, 1985.

Flavell, J. "Speculation about the motive and development of metacognition" en Weinert, F. y Klöwe, R. (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987.

Gagné, E.D. *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Visor, 1991.

Garner, R. *Metacognition and Reading Comprehension*. New Jersey: Ablex, 1988.

Gimeno S., J. y Pérez G., A. *Comprender y Transformar la Enseñanza* Madrid: Morata, 1999.

Hertzog, C. y Dixon, R. "Metacognitive development in adulthood and old age" en Metcalfe, J. y Shimamura A. (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing* Massachusetts: MIT Press, 1994.

Hill, J. "Lenguaje, cultura y cosmovisión" en Newmeyer, F. (comp.) *Panorama de la Lingüística Moderna* Tomo IV. *El Lenguaje: Contexto Sociocultural* Madrid: Visor, 1992.

Lomas, C. *Como Enseñar a Hacer Cosas con Palabras* (Vol. I y II). Barcelona: Paidós. 1999.

Mateos, M. "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas" en *Infancia y Aprendizaje* 56, (pp.13 /20), 1991.

- Miner, A. y Reder, L.** "A new look at feeling of knowing: it's metacognitive role in regulating question answering" en Metcalfe, J. y Shimamura, A. (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing* Massachusetts: MIT Press, 1994.
- Monereo, C. Castilló, M.; Clariano, M.; Palma, M. y Pérez, M.Y.** *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación de Profesorado y Aplicación en el Aula.* Barcelona: GRAO, 1997.
- Navarro, E.B.** "Alfabetización emergente y metacognición" en REVISTA SIGNOS, vol XXXIII, Nº47. UCV. Valparaíso. (Pág 111-121), 2000.
- Núñez, P. y Crespo, N.** "¿Cómo evaluar el conocimiento que tienen los lectores acerca del proceso de Lectura?" ONOMÁSEIN, Nº 4, PUC. Santiago de Chile. (Pág. 265-283), 1999.
- Paris, S.; Lipson, M. y Wixson, K.** "Becoming a strategic reader" en Rudell et al (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading USA: International Reading Association*, 1994.
- Peronard, M.** "Experiencia y Conocimiento Metacognitivo" en REVISTA SIGNOS, vol XXX, N 39. UCV. Valparaíso. Pág 80-103, 1996.
- Peronard, M.** *What Children Know About Reading Before they Learn to Read.* Poster presentado para la Reunión anual de la Sociedad de Texto y Discurso, Vancouver, Canadá, 1999.
- Peronard, M.** "Metacomprensión en escolares Chilenos" en LETRAS DE HOJE, Vol 35, Nº 4 Diciembre. Pontificia Universidad do Rio Grande do Sul, Brasil. (en prensa), 2000.
- Peronard, M. y Crespo, N.** *Desarrollo del conocimiento metacomprensivo: Una propuesta de medición*, en el XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (A.L.F.A.L.), Agosto 1999.
- Peronard, M.; Crespo, N. y Guerrero** "La metacomprensión en escolares chilenos de educación básica" en REVISTA ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA, Nº 45. Buenos Aires, 2000.
- Riviére, A.** *La psicología de Vygotsky*, Madrid: Visor, 1988.
- Rosenblatt, L.** "The Transactional Theory of Reading and Writing". Ruddell, Rudell y Singer (Eds) *Theoretical Models and Processes of Reading.* Delaware: I.R.A., 1994.
- Rubio R.E.** *Lengua y Lectura. Una Reflexión Desde la Práctica* Madrid: Editorial Escuela Española, 1988.
- Solé, I.** *Estrategias de Lectura*, Barcelona: GRAO, 1986.
- Sternberg, R.** "La inteligencia es el autogobierno mental" en Sternberg, R. y Detterman, D. (Ed.) *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Ediciones Pirámide 1992 (1986)
- Van Dijk, T.A., & Kintsch, W.** *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press, 1983.
- Velásquez, M.** "Niños que leen letras, niños que leen textos" REVISTA LINGÜÍSTICA EN EL AULA Centro de Investigaciones Lingüísticas. Escuela Superior de Lenguas. U.N.C. Córdoba, Argentina, 1999.
- Vygotsky, L.** *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires: Lautaro, 1964(1934).
- Vygotsky, L.S.** Prefacio al libro de A.N. Leontiev "Desarrollo de la Memoria" en Vygotsky, L.S. *Obras Escogidas Tomo I.* Madrid: Visor, 1991.
- Weinert, F.** *Introduction and Overview: Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding* en Franz Weinert y Rainer Kluwe (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding.* Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987.
- Wertsch, J.** *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*, Barcelona: Paidós. 1988.

Nina Crespo Allende

Licenciada en Letras, Universidad Nacional de Cordoba, Argentina.

Doctora en Lingüística, Universidad Católica de Valparaíso.

*Profesor Auxiliar, Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje,
Universidad Católica de Valparaíso.*

EL "COMIC" COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN BIOETICA Y CIENCIA *

Clara Misrachi Launert
Fernando Lolas Stepke
Felipe Alliende González

Tras situar la temática bioética en el contexto de la cultura contemporánea, con especial énfasis en los condicionantes derivados del progreso tecnocientífico en el subdesarrollo, el presente estudio aborda una experiencia realizada en Chile utilizando historietas ilustradas (‘comics’) como factores de comunicación y motivación en el planteo de temas científicos que demandan análisis bioético. Como éste se basa en el diálogo y la participación, los problemas conexos del pluralismo moral y la diversidad de conocimientos pueden abordarse mediante el examen de casos ilustrativos de historia de las ciencias, narrados en forma gráfica incorporando personajes y situaciones que interesan a jóvenes de 12 a 17 años (diversidad de género, presencia del medio electrónico y del computador). La experiencia incluyó investigación de seis casos clásicos, la preparación y discusión de guiones, el dibujo de historietas y la realización de repetidas pruebas de legibilidad y motivación del material. Se sostiene el carácter complementario de este material en el proceso educativo.

Tras situar la temática bioética en el contexto de la cultura contemporánea, con especial énfasis en los condicionantes derivados del progreso tecnocientífico en el subdesarrollo, el presente estudio aborda una experiencia realizada en Chile utilizando historietas ilustradas (‘comics’) como factores de comunicación y motivación en el planteo de temas científicos que demandan análisis bioético. Como éste se basa en el diálogo y la participación, los problemas conexos del pluralismo moral y la diversidad de conocimientos pueden abordarse mediante el examen de casos ilustrativos de historia de las ciencias, narrados en forma gráfica incorporando personajes y situaciones que interesan a jóvenes de 12 a 17 años (diversidad de género, presencia del medio electrónico y del computador). La experiencia incluyó investigación de seis casos clásicos, la preparación y discusión de guiones, el dibujo de historietas y la realización de repetidas pruebas de legibilidad y motivación del material. Se sostiene el carácter complementario de este material en el proceso educativo.

Antecedentes

En las sociedades post-modernas uno de los movimientos sociales más extensos ha sido el asociado con pluralismo y diversidad. En muchas ocasiones el reconocimiento de la existencia de diferencias humanas en raza, género, acceso a los bienes y servicios y bienestar general, ha sido causa de intolerancia y guerras. En otras, ha ayudado a crear mecanismos e instituciones basados en las nociones de diálogo y equidad.

El movimiento bioético comenzó como un medio para superar la influencia, desequilibrada y sin precedentes, de la tecnociencia en los asuntos humanos. La necesidad de reevaluar metas y aliviar frustraciones se hizo aparente, particularmente en aquellas áreas de trabajo en que todos tienen contacto con la ciencia y la tecnología. Estas áreas están constituidas por campos de estudio e intervención, tales como la medicina y la biología, que parecen estar más próximos a la vida diaria y cuyo potencial para cambiar las condiciones de vida humanas se hizo relevante desde mediados del siglo 20 en adelante.

En los países industrializados, a pesar de toda la influencia de la ciencia en la política y en el desarrollo, las personas no estaban conformes con la evolución mostrada por la medicina y la biología. Se produjo un sentimiento de disociación entre fines y medios, entre lo que era visualizado y esperado de la tecnociencia y lo que en última instancia se obtenía como resultado.

Como una poderosa metáfora social acerca del estado de la humanidad, la ciencia y la tecnología se revelaron limitadas con gran necesidad de revisión y mejoría. En este sentido, el movimiento bioético de los sesenta y setentas puede ser visto como renacimiento de los valores humanos asociados con cualquier entorno trascendente y perdurable.

Cabe hacer notar que, junto con el pluralismo moral las sociedades modernas exhiben lo que puede ser denominado como pluralismo epistémico. El conocimiento, como poder y no como iluminación, significó para algunos restricción en el acceso, especialización y lenguaje críptico, revelando los límites de una posible participación en las sociedades democráticas. Esto resultó ser particularmente aparente en la tradición libertaria de las sociedades occidentales capitalistas, en un punto de su desarrollo en el cual se hacía necesaria una revisión de los fines y medios.

Resultaba claro que la tierra, el trabajo, el capital y el conocimiento no eran las únicas bases para el desarrollo y la satisfacción. Se necesitaba también de decisiones moralmente sustentadas y de metas culturales equitativas, para obtener el sentimiento de logro que la civilización debe proporcionar a sus sustentadores.

El pluralismo epistémico lleva a primer plano el problema del alfabetismo. La alfabetización científica en particular, ha sido un asunto debatible en las sociedades industrializadas de tipo democrático. Uno de los supuestos es que la participación en las decisiones sociales demanda información y conocimiento, pero el tipo exacto y extensión de la información y del conocimiento requeridos se mantiene impreciso. Incluso los expertos no concuerdan en la importancia de la educación formal para lograr las metas deseadas y todos reconocen que las personas, especialmente los jóvenes, obtienen mucho más de los intercambios cotidianos que de aquellos proporcionados por los educadores y otros expertos.

El movimiento bioético pronto se convirtió en una disciplina académica preocupada por la justificación moral de los fines y usos de la tecnociencia. Quedó institucionalizada a través de sociedades doctas, revistas eruditas y cuerpos deliberantes conocidos como comités de ética para la práctica médica, investigación científica, y toma de decisiones. Sus fines se ampliaron más allá del modesto fin original de reorientación de las metas de la biomedicina, comenzando a preocuparse de problemas globales: ecología, bienestar humano y formulación de políticas.

De hecho, la bioética apareció en una época en que la filosofía moral tradicional y la deontología clásica de las profesiones habían mostrado sus limitaciones y en alguna medida su falta de relevancia para resolver los nuevos problemas causados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En la actualidad el Diccionario de la Real Academia Española (1992) define Bioética como, la disciplina científica que estudia los aspectos éticos de la medicina y de la biología en general, así como las relaciones del hombre con los restantes seres vivos

Comunmente el término bioética se entiende como una amalgama de prácticas, métodos y contenidos relacionados con el impacto de la tecnociencia en la vida y la salud humanas (Lolas, F., 1998).

Bioética y Ciencia en Países no Industrializados

En los países no industrializados o recientemente industrializados, algunos de los problemas ya tratados pueden ser considerados menos importantes que en los países industrializados. Por alguna razón, las grandes necesidades relacionadas con supervivencia básica bajo condiciones adversas pueden hacer disminuir el interés en lo que aparece como un efecto colateral distante del desarrollo tecnológico. Por otra parte, el establishment científico de los países no desarrollados tiende a tener escaso poder y está generalmente más preocupado por el desarrollo de los centros industrializados que por las realidades que le son propias.

A pesar del continuo discurso sobre las necesidades de la ciencia y la tecnología, el liderazgo político no comprende realmente el uso exacto de la alfabetización científica en la población ni la forma en que puede incrementarse la sensibilidad hacia la ciencia. Incluso la relación entre desarrollo científico y bienestar humano puede ser cuestionada en ese contexto ya que, como se ha afirmado repetidamente, no hay una conexión clara entre ellos así como tampoco entre investigación básica y sus aplicaciones.

Es en estos contextos donde formas diferentes de aumentar la conciencia relacionada con la ciencia y la tecnología, debieran ser diseñadas y evaluadas. La educación formal no alcanzará todos los estratos de la población, ya que es predecible que el compromiso entre las necesidades de mercado y la obligación social lleven a exclusiones selectivas. Sin embargo, para la gobernabilidad democrática, la participación social y la toma de decisiones informada para acceder a la información, es esencial el conocimiento y la justificación moral de la tecnociencia.

Aceptando estas premisas, es altamente necesario el desarrollo de un método eficiente y costo-efectivo para transmitir mensajes e incrementar la sensibilidad en relación a la ciencia y la tecnología, especialmente entre los jóvenes.

Un Estudio de Caso

En la Universidad de Chile el interés por la bioética apareció por primera vez a fines de los años 80. Con anterioridad se enseñaba y cultivaba la ética filosófica tradicional y la ética aplicada a las profesiones, (Lolas F., 1998) La reorientación emergió como resultado de una fuerte interacción con pensadores norteamericanos y europeos que recién iniciaban el giro bioético en sus carreras. La actividad local fue instrumental para las tempranas alianzas con la comunidad internacional, particularmente con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), cuyo esfuerzo pionero en 1993 llevó a la creación del Programa Regional de Bioética para la Región Latinoamericana y el Caribe (Lolas F., 1999)

En 1996 la Universidad de Chile creó el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Bioética, financiado inicialmente por la Fundación Ford, la Comisión Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) y OPS. Desde entonces, en este Centro el trabajo en bioética se orientó hacia la formación de un grupo de personas familiarizadas con su desarrollo y conceptos, al establecimiento de líneas de investigación y a la difusión masiva de contenidos y aproximaciones a diversos temas, en el entendido de que una comunidad ilustrada es una comunidad consciente de sus alcances y limitaciones.

Debido a que algunas de las metas de la reforma educacional actualmente en curso en nuestro país, se refieren a aumentar la toma de conciencia sobre problemas tales como equidad de género, gobernabilidad democrática, responsabilidad cívica y una amplia gama de otros problemas sociales, ha surgido la necesidad de contar con materiales educativos relevantes, como ayuda para tratar estos aspectos.

Considerando las metas y las necesidades del sistema educativo, el Centro de Bioética decidió desarrollar un proyecto destinado a crear y evaluar un modelo para la educación bioética de los jóvenes.

Para el proyecto se plantearon los siguientes objetivos:

1. Contribuir a la diseminación y socialización de la bioética entre los jóvenes, como una disciplina inherente a la ciencia y la tecnología.
2. Ayudar a comprender los procedimientos científicos y tecnológicos que dan origen a problemas bioéticos.
3. Estimular el uso del pensamiento axiológico crítico en la formulación y en la discusión de problemas éticos de la ciencia y la tecnología.

Definición del Grupo Objetivo, del Método y de los Medios Educativos

Se decidió que el universo de adolescentes estaría representado por los alumnos de séptimo básico a cuarto medio y que el método educativo debería ser

altamente participativo. Para lograr la participación se decidió crear una serie de 'comics' (seis en una primera etapa), para ser utilizados como principal medio educativo.

Los 'comics' deberían relatar episodios de la Historia de la Ciencia que presentan dilemas éticos en su desarrollo. Estarían acompañados por una guía para el profesor, lo que permitiría utilizarlos como apoyo para el sector Lenguaje y Comunicación y en el ámbito de la Historia, la Biología y la Filosofía. Las guías deberían incluir un resumen de los eventos más importantes de cada episodio, actividades sugeridas para los estudiantes, ejemplos de preguntas a formular en clases y referencias sobre libros, sitios en Internet y películas relacionadas con el tema.

El material didáctico sería impreso por un diario de circulación nacional, e incluido en ejemplares del mismo para su distribución.

Análisis Efectuado para la Selección del Medio Educativo

Es sabido que el aprendizaje es un proceso continuo que acontece tanto en el contexto formal de las instituciones de enseñanza como en el hogar, la calle y el círculo de amigos.

Reconocidamente fallan los contextos formales en la transmisión de actitudes y valores, especialmente si no van acompañados de ejemplos modélicos o se disocian de las experiencias cotidianas.

Como desafío metódico, debe observarse que las mismas categorías que se emplean en el discurso moral que incluye lo afectivo, son válidas para la constitución del conocimiento. Esa identidad, que procede de algunas formas de la filosofía griega, se vio quebrantada en el curso de la historia del pensamiento. El resultado es que lo lúdico empezó a considerarse como epistémicamente no valioso.

Sin embargo, el empleo del juego y de lo lúdico como fundamento del conocimiento y sus implicaciones morales ha recuperado su larga tradición. Lo que los 'comics' consiguen, por ejemplo, es transmitir conocimiento y valores en un contexto lúdico. No solamente agradable. También satisfactorio. Y por cierto, también atractivo.

Por otra parte, el medio, aunque no constituye plenamente el mensaje, aporta un registro de inmediatez e impacto innegables. La imagen provee anclajes sensoriales inolvidables. La constitución de la narrativa en lo temporal permite inflexiones y puntos de decisión que generan constelaciones dramáticas susceptibles de asociación e impacto.

Con los 'comics' se vio la posibilidad de unir dos vivencias que suelen estar disociadas en la mayoría de las personas: el conocimiento científico y la experiencia directa o indirecta de la aventura. En los comics que se pretendía producir se iban a juntar, además, un tipo de lectura altamente popular entre los adolescentes con un área temática que nunca aparece en ellos.

Al mismo tiempo, la utilización de historietas como un recurso educativo haría entrar en los colegios un tipo de lectura habitualmente excluido e incluso prohibido dentro de los mismos. La iniciativa se suma a muchas otras que van en busca de la necesaria unión entre los establecimientos escolares y el ambiente que los rodea.

Otro de los factores considerados en la selección del 'comic' como medio principal para el aprendizaje fue el evidente aumento del interés, tanto de jóvenes como de adultos, por la lectura de los mismos. Este fenómeno está demostrado por el incremento progresivo de establecimientos comerciales dedicados sólo a la venta de este tipo de material, a la importancia que se le da en diversos medios de comunicación y últimamente por el aumento en el número de ejemplares de 'comics' en las bibliotecas del metro, que reflejan las preferencias de los usuarios. También influyó el hecho de que se había tenido una experiencia muy positiva en la utilización de la historieta en educación para la salud a nivel infantil y juvenil (Misrachi,C., Alliende, F. 1994).

Para hacer del 'comic' un modelo eficiente para el examen de dilemas éticos, se establecieron las siguientes condiciones:

- 1.- Siempre ha de haber un caso (o historia) bien demarcado: un evento científico, un nuevo descubrimiento, una contribución sobresaliente o un evento de gran importancia que sea articulable como narración.
- 2.- La base anecdótica debe ser conocida, accesible e inequívoca. Debe tener alguna relación con la práctica social de la ciencia o la técnica.
- 3.- El dilema bioético debe ser aparente y posible de formular como una opción clara entre alternativas.
- 4.- Debe haber posibilidad de una metahistoria que ligue el suceso histórico con la vida cotidiana de los lectores (por ejemplo, el computador que sabe todo, Internet, etc.)
- 5.- La reflexión y las conclusiones deben amoldarse a los intereses y motivaciones de los receptores, no ser impuestas por los proponentes.
6. La cultura icónica imperante debe ser tan lúdica como sea posible, de tal forma de no perder el poder motivador de los 'comics'.

Se reconoce que la moral, como conjunto de comportamientos basado en el bien, y la ética, como fundamentación racional de decisiones morales, incluyen momentos afectivos y creenciales que se transmiten mejor en el medio narrativo, especialmente si éste, como la historieta, apela a diversos canales sensoriales y se entrelaza con la vida diaria de sus destinatarios.

El Comic como Medio Educativo

Cencillo (1973) establece que, al utilizar historias como base de su desarrollo, los 'comics' entregan un estímulo que va más allá de la mera información cognoscitiva. De hecho un comic representa:

- una estimulación muy fuerte de la imaginería interna del lector; cada lector construye la imagen con que vive la historia, con elementos del texto y con aportes de su propio repertorio de imágenes internas;
- una movilización emocional consciente e inconsciente que pone en juego los diversos componentes de la vida afectiva: atracción, repulsión, identificación;
- una efectiva apelación consciente e inconsciente hacia actitudes, valores e ideales;
- una estimulación hacia respuestas globales prácticas, fundamentalmente de tipo imitativo;
- una atribución de significación a los diversos elementos en juego, que en este caso es preferentemente de carácter moral; e
- inclusión de lo percibido en paradigmas categoriales; de hecho las historietas sirven, por ejemplo, para tipificar comportamientos: creerse Superman, ser rápido como ...

Jofré (1986) en su obra "Historietas en Chile" demuestra que las historietas realizadas con plena autoconsciencia por parte de sus productores, pueden ser eficaces y positivos medios de educación.

Los efectos nocivos de las historietas tradicionales, criticados por Wertham (1953), pueden ser superados por historietas que respondan a principios elevados y no a fines comerciales. Del estudio de Jofré se puede deducir que las historietas pueden ser puestas al servicio de propósitos elevados siempre que:

- presenten personajes con los cuales los lectores se puedan identificar positivamente;
- mantengan adecuado equilibrio entre realidad y fantasía;
- consigan entretener a través de la acción y del humor; y
- utilicen dibujos de buena calidad y manejen adecuadamente los colores.

En el caso del presente proyecto, para hacer más efectivos los aprendizajes, se decidió agregar a las historietas un material didáctico que los orientara.

Método Utilizado Para la Selección de los Problemas Éticos

Tomando en consideración las características de los destinatarios, se procedió a seleccionar los problemas éticos y los episodios de la historia de la ciencia que servirían de argumento a las historietas.

Entre los problemas éticos se seleccionaron los que implican la posibilidad de producir alteraciones significativas en los seres vivos. Para la selección de los contenidos de las primeras cinco historietas, se consultó a seis miembros del Centro de Bioética de la Universidad de Chile. Estos proporcionaron un listado jerarquizado de temas relevantes de la historia de la ciencia, que plantean dilemas éticos. Con el resultado de la consulta, se confeccionó una lista única la que fue jerarquizada de 1 a 5, por los mismos jueces anteriores, seleccionándose las 5 primeras mayorías.

Finalmente resultaron elegidos los siguientes episodios de la historia de la ciencia relacionados con problemas éticos que han debido enfrentar los científicos en diversas etapas:

- 1.- El proyecto Manhattan: Creación de la bomba atómica
- 2.- La decisión de Pasteur: Creación de la vacuna contra la rabia.
- 3.- El primer trasplante de corazón.
- 4.- El uso de pesticidas y el caso Bhopal.
- 5.- Dolly: La primera oveja clonada.

Se planificó realizar una sexta historieta con un argumento que sirviera de resumen a los problemas éticos que planteaban las cinco anteriores. También se planificó incluir en cada número, guías de trabajo para los profesores que presentaran los contenidos básicos, y sugerencias metodológicas que permitieran la utilización de las historietas como material de introducción a la bioética en el aula, utilizándolo como material de apoyo para las asignaturas de biología, filosofía, consejo de curso, talleres científicos, etc.

Producción y Distribución de los 'Comics'

Las etapas en la confección de los seis 'comics' fueron las siguientes:

1. Determinación de los personajes centrales y de su perfil psicológico.
2. Selección de los dibujos que representan a los caracteres centrales
3. Recopilación de información acerca de los casos de la historia de la ciencia seleccionados
4. Producción de guiones. Revisión de guiones por un comité de expertos. Producción de los guiones finales
5. Ilustración de los guiones. Revisión de imágenes por el comité de expertos y el editor. Correcciones
6. Revisión de imágenes finales por el editor
7. Producción de las guías para el profesor, por el equipo de especialistas en educación
8. Revisión final por el editor de las guías y diseño gráfico general.

Las historietas fueron impresas y distribuidas por el diario "La Nación", de circulación nacional, por 6 semanas seguidas, los días Miércoles. Este día coincidió con el de la publicación de información, por el mismo diario, relativa a las carreras técnicas y profesionales que se imparten en todas las universidades e institutos del país. Esta información es de gran relevancia para los jóvenes de enseñanza media y hace que aumente notablemente la circulación del periódico en los días que aparece, lo que garantizó una amplia difusión de las historietas.

Método y Materiales para la Evaluación del Material Educativo

La evaluación se realizó en una muestra de 200 escolares de cursos tomados al azar de 7º Básico a 2º Medio, de un colegio de nivel socioeconómico

medio bajo y 200 de iguales características, de un colegio de nivel medio-alto, a los que se les aplicó un pre-test y un post-test para medir aprendizaje.

También se aplicó un cuestionario de opiniones para validar el material en relación a su legibilidad en los aspectos lingüístico, físico, psicológico, y conceptual (Alliende,F.,1994). A estos escolares se les proporcionó la primera historieta y, posteriormente a su lectura, se les aplicó un cuestionario de opiniones para validar el material. Se utilizaron escalas de Lickert para las respuestas de los cuestionarios.

Para la evaluación del aprendizaje, antes de entregar la primera historieta, se aplicó un pre-test en el que se hicieron preguntas sobre bioética y conocimientos sobre los problemas que sirven de argumento a las historietas. Además, se midió la capacidad para identificar la dimensión ética presente en la investigación científica descrita en la primera historieta.

Resultados

En la validación del material en relación a su legibilidad en los aspectos lingüísticos, físico, psicológico y conceptual, se esperaba una aceptación de un 60% en las variables consideradas; sin embargo los resultados fueron superiores.

Las respuestas de los estudiantes indicaron una aceptación promedio superior al 80%. La apreciación general de la historieta obtuvo un 85,1 % considerándola buena o muy buena. Los dibujos fueron calificados como buenos o muy buenos por un 90,3% de los escolares encuestados.

Las historietas fueron consideradas como de fácil lectura por un 81,6% y el vocabulario utilizado obtuvo un 93,7% de aprobación. El episodio de la historia de la ciencia, pareció importante a un 90,1 % de los encuestados. Un 83,4% de los jóvenes manifestó su deseo de leer otros 'comics' parecidos a los presentados.

La medición del aprendizaje fue basada principalmente en la lectura del 'comic'. El apoyo y guía del profesor fue escaso debido a una prolongada detención de las actividades escolares. Tampoco los estudiantes contaron con tiempo suficiente para revisar las referencias recomendadas y realizar las actividades sugeridas en la guía del profesor.

A pesar de ello, en los resultados de la lectura personal de las historietas, se observa un aumento en los conocimientos. La comparación entre pre y post-test muestra que en el primero sólo el 40% de los estudiantes tenía alguna información acerca de los aspectos mas importantes de los episodios de la historia de la ciencia seleccionados. Este porcentaje creció a un 70% después de la lectura. Antes de leer la historieta sólo un 20% era capaz de identificar los problemas éticos planteados en el argumento, luego de la lectura el 90% fue capaz de hacerlo.

También se obtuvo información sobre la aceptación de las historietas publicadas, a través de jóvenes de distintos países que participaron en el 19 Jamboree Mundial, realizado en Chile entre el 26 Diciembre 1998 y el 4 de Enero 1999.

Para esa ocasión se preparó una extensa ficha técnica y se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Durante 6 días se realizaron dos talleres iguales, uno en la mañana y otro en la tarde.
- En cada taller participaron cuarenta jóvenes los que se dividieron en grupos de diez.
- Cada grupo de diez estuvo encargado de realizar una dramatización creadora sobre el tema de una historieta.
- Se representaron las siguientes situaciones: La decisión de Pasteur, El primer transplante de corazón y Dolly la primera oveja clonada.
- En total se entregaron 1500 historietas, 500 ejemplares de cada episodio.
- En la preparación de la dramatización participaron todos los miembros de cada grupo de 10, dando ideas, ayudando a crear disfraces, manejando algunos efectos de sonido, etc.; en la representación participaron sólo algunos del total de miembros de los grupos.
- Una vez efectuados los ensayos, dirigidos por un animador, cada grupo presentó al resto la dramatización creada.

- Después de cada representación, todos los espectadores hicieron preguntas y comentaron los casos presentados. Los animadores, jóvenes participantes en el Jamboree, actuaron como moderadores y estimularon la participación. Hubo gran interés y activa participación de los jóvenes, los que opinaron muy positivamente sobre las historietas.

Además de estas actividades, se obtuvo información acerca de la opinión de los profesores sobre el material didáctico, mostrando ejemplares de todas las historietas a los integrantes del Programa P900 del Ministerio de Educación, presentándolas en los cursos del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) del Ministerio de Educación, en el que participan profesores del área del lenguaje de universidades de todo el país y dándolas a conocer a los profesores asistentes al Primer Simposium Científico Escolar, celebrado en agosto de 1999.

Tanto los docentes directivos del Programa P900 como el resto de los profesores consultados se mostraron muy interesados en obtener el material para utilizarlo en la sala de clases. Lo consideraron un material útil e innovador, ya que en la actualidad las actividades destinadas a la reflexión sobre problemas éticos son muy escasas en la educación básica y media.

Conclusiones

Como conclusión podemos afirmar que el 'comic' como medio de aprendizaje de problemas relevantes en la historia de la ciencia, resulta muy adecuado para los jóvenes y atractivo para los profesores, los que desean utilizar este material a nivel del aula. Los materiales elaborados resultan un aporte para la socialización del concepto de bioética como una disciplina inherente a la ciencia y la tecnología, proporcionando conocimientos sobre su historia y sus principales alcances y beneficios para el desarrollo científico.

Actualmente el grupo de trabajo está finalizando un libro de historietas sobre problemas Bioéticos en la Historia de la Ciencia, planificado como texto de autoenseñanza. Las preguntas sobre los contenidos que se desarrollan en cada página de las historietas, están destinadas a estimular la discusión tanto con su grupo curso, como con su familia y dentro de los Comités de Bioética de las escuelas. A través del libro se pretende también estimular la formación de Comités de Bioética en los colegios, es así como en sus páginas introductorias se describen sus objetivos y sus formas de organización y funcionamiento.

El capítulo final del libro está dedicado a proporcionar los aspectos más relevantes que debieran contener las posibles respuestas a las discusiones solicitadas y a indicar la búsqueda bibliográfica pertinente.

Se está trabajando también en la creación de una página Web interactiva basada en nuestra experiencia con la aplicación de las historietas en el aula y con el material del libro.

El avance de la ciencia y la tecnología y sus incursiones en temas directamente vinculados con problemas bioéticos, hacen necesario formar entre los jóvenes la capacidad de opinar con fundamento sobre ellos. Todo joven en el futuro debería ser capaz de reflexionar y hacer valer políticamente sus opiniones sobre problemas bioéticos. Así, ya no sería sólo una elite de especialistas la que maneje estos problemas, que son de interés de todos y cada uno de los seres humanos.

Bibliografía

() Investigación financiada por el Proyecto de Chile/Programa Explora/Conicyt/Diario La Nación. Proyecto Clave E50/97. Aportes adicionales de la Fundación Ford.*

Alliende, F. *La Legibilidad de los Textos.* Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile 1994.

Cencillo, L. *Terapia , Lenguaje y Sueño: Marova, Madrid 1973.*

Jofré, M.A. *Historietas en Chile. Editorial Séneca, Santiago de Chile, 1986.*

Lolas, F. *Bioética. Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1998.*

Lolas, F. *"Bioética en la Universidad de Chile". ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE. Sexta Serie, N°8, Ed. Universitaria, 1998, (pp.. 13-18)*

Lolas, F. *"The PAHO/WHO regional program on Bioethics and Health Research", en Pellegrini, A., Macklin, R. (Eds.) Research on Human Subjects: International Experience. Bioethics Program PAHO, Santiago de Chile, 1999 (pp. 121-127),*

Lolas, F. *"La bioética en el contexto de los programas globales de salud". REVISTA PANAMERICANA DE SALUD PÚBLICA. 6:65-68, 1999.*

Misrachi, C., Alliende, F. *"La historieta como medio educativo y como material de lectura". Capítulo en: Lectura y Vida. Editorial INTERAMED, OEA, Serie Educativa 38; 1994, (pp. 93-109)*

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española, Espasa Calpe, Madrid, 1992.*

Wertham, F. *Seduction of the Innocent. Clarke, Irwin and CO, Toronto 1953.*

Clara Misrachi Launert

Cirujano Dentista, Universidad de Chile Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile Profesor Titular Facultad de Odontología, Universidad de Chile Miembro del Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética, Universidad de Chile

Fernando Lolas Stepke

Médico Cirujano, Universidad de Chile. Especialista en Psiquiatría Universidad de Heidelberg, Alemania. Miembro de la Academia de la Lengua, Chile. Profesor Titular Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Director Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética, Universidad de Chile Director del Programa Regional de Bioética de la Organización Panamericana de la Salud.

Felipe Alliende González

Profesor de Castellano, Universidad de Chile Ph.D. en Educación Universidad de Wales, Reino Unido Lingüista, Miembro de la Academia de la Lengua de Chile Profesor Titular Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. Coordinador Area de Lenguaje y Comunicación en Educación General Básica, Ministerio de Educación, Chile.



SIMCE Y DESARROLLO HUMANO EN CHILE*

Juan Ruz Ruz

En su Diccionario Filosófico, Jean Jacques Rousseau recuerda que las más antiguas tradiciones universitarias indican que ellas preparan maestros para cada rama del conocimiento, y que esos maestros forman cuerpos colegiados que se denominan facultades. Entonces, *desde sus orígenes, lo propio de la universidad fue tener programas académicos para preparar en el grado académico de magister*. Pero agrega otro dato: que los maestros se reúnen en *facultades -esto es, potencias, otras capacidades-* las que tenían por misión "hacer todo lo que podía hacer" nada más pero tampoco nada menos.

Hoy día la universidad tiene mas grados académicos que en sus orígenes -bachilleres, licenciados, doctores- y forma también profesionales y en algunos casos técnicos; pero todavía podemos perfilar los rasgos típicos que le dan especificidad a un magíster y a una magistra (que es el nombre apropiado a las mujeres que se gradúan). *Se forman magísteres para la investigación, personas con capacidad para aumentar el conocimiento sobre una determinada parte del saber, para tener la posibilidad de intervenir la realidad y mejorarla, en este caso la realidad educacional.*

Un magíster no es un postítulo de buen nivel, tampoco es una especialidad o profundización de la profesión, como ha ocurrido en algunos países y también en nuestro medio. *Los maestrados, luego de recibir en las cátedras un conjunto de conocimientos de nivel superior al meramente profesional, profundizando en materias teóricas y empíricas, deben demostrar sus potencias investigativas y transformadoras en un campo por medio de una tesis* que, idealmente, debiera ser una investigación o una propuesta de intervención social.

¿Cuáles podrían ser los temas principales a investigar en educación hoy? A título de ejemplos quisiera mencionar los siguientes:

- Formación inicial, perfeccionamiento docente, acordes a los requerimientos de la Reforma Educacional.
- Indicadores de calidad y equidad de la educación.
- Educación y democracia: Un destino común.
- Sistemas de medición de calidad de la educación.
La instrumental y valórica actitudinal en la educación actual.

Consideramos que otro podría ser el resultado de la medición de la calidad de la educación,, que exhibe el resultado de la aplicación de la prueba **SIMCE** a los cuartos básicos de 1999, recientemente entregados a la opinión pública; además están los que se desprenden del Informe Desarrollo Humano en Chile 2000 y editado por el PNUD, cuyo título es "'Más sociedad para gobernar el futuro'. Independientemente de la polémica ficticia que han desatado los resultados del SIMCE, hay un tema muy relevante que ha quedado enmascarado: qué queremos medir como aprendizajes luego de algunos años de aplicación de la reforma educacional; mejor todavía, cuál es la naturaleza de la evaluación que necesitamos hoy día. La calidad de la educación en que estamos empeñados dice relación con un incremento y enriquecimiento sustantivo de los contenidos cognitivos, los contenidos mínimos obligatorios; pero ello es satisfacer únicamente los objetivos verticales; nuestro mayor interés está en los objetivos transversales.

Esos objetivos son:

- Contribución a la formación ética de la persona
- Orientación del proceso de crecimiento y autoafirmación personal, y
- Orientación para las relaciones con la persona y el entorno.

En efecto, *preparar para la vida y para la convivencia estimulando el pleno desarrollo de los educandos, promoviendo su condición de sujetos, de derechos y dotándolos de sentido por medio del cultivo de valores que afiancen el valor de la existencia, la actitud participativa y llegar a ser actores activos e Integrados*. Estos objetivos exceden las mediciones clásicas a las que estábamos acostumbrados. Si nos centramos en la formación ética, nuestro interés estará en averiguar cómo se ejerce la libertad, cómo se expresa el respeto por las ideas distintas, cómo se dialoga, qué indica el reconocimiento, respeto y la defensa de las personas sin excepción de ninguna especie. Si nos interesa establecer el crecimiento y la autoafirmación deberemos procesar información que nos evidencie el valor de la vida y el cuerpo; un pensamiento crítico, metódico y reflexivo, entre otros. La convivencia es asumida por la transversalidad mediante la participación,, la asunción de las dimensiones afectivas y espirituales, la conservación del entorno y la valorización de la identidad nacional en el mundo; todo ello es necesario conocerlo bien, es imprescindible averiguarlo por medio de la investigación, entonces aquí hay un foco de interés.

El Informe del PNUD es otro desafío, toda vez que expresa también la necesidad de alcanzar logros en los objetivos transversales El documento da cuenta que *nuestro mundo cambió y se ha incorporado a una nueva fase de desarrollo* en que ya no hay vuelta

atrás, en que el futuro de nuestro país será construido en la medida que las iniciativas individuales logren articularse en las capacidades sociales de todos los habitantes. ¿Cómo se logra esto? Gobernando los cambios, se sostiene, y ello pasa por mejorar la calidad de vida social,, sólo de este modo es posible moldear la realidad y apropiarse del futuro. Hay que aumentar el capital social de los chilenos, en especial de los educandos, y desarrollar las acciones ciudadanas que, más tarde, permitan a nuestros niños ser actores y actrices sociales que puedan convertir su sociabilidad cotidiana en acción política que incida en el futuro y en la consecución de una vida más plena y feliz.

El documento del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señala los que considera principales desafíos futuros: El ser humano está llamado a ser sujeto de todo desarrollo. El objetivo del desarrollo se logra solamente si se vitaliza el despliegue de la subjetividad al mismo tiempo que se impulsa una estrategia sustentable de modernización; para compatibilizar estas tareas se requiere una sociedad fuerte. Aquí es donde la educación juega un rol central. Nuestra sociedad se ha transformado porque los procesos de individualización, globalización y reformulación de identidades están en marcha, entonces es esa transformación la que requiere 'governance' y uno de los componentes de éste es el discernimiento social. En el lenguaje de la educación, el discernimiento social corresponde tanto a la integración de los contenidos como a los elementos transversales.

Se trata de que la educación responda a los problemas, que muestran las grandes transformaciones a las que nos referíamos. Una cosa es mejorar la educación en cuanto a mejores rendimientos, cobertura, medios educativos, infraestructura, aumento de la jornada, etcétera, y otra muy distinta es responder a los nuevos desafíos formativos. En este sentido, y en un nivel mayor el Informe del PNUD *muestra que los aumentos en el crecimiento y en el resto de los indicadores macroeconómicos no se traduce en un incremento de la calidad de la existencia* según como la perciben los ciudadanos; análogamente, en los establecimientos educacionales las mejoras de carácter instrumental-material no necesariamente significan aumentos de carácter educativo transversal. La Idea de transversalidad en la educación es un fenómeno común a muchas sociedades contemporáneas puesto que deben armonizarse dos lógicas contrapuestas y, de este modo, satisfacer el principal imperativo de la educación: educar para la democracia,, la modernidad y la felicidad.

Si tomamos como punto de referencia de estas lógicas la propuesta CEPAL-UNESCO que sitúan a la educación y al conocimiento como ejes para una transformación productiva con equidad, habríamos de reconocer que un modelo de desarrollo equilibrado supone imputarle al progreso técnico, esto es al conocimiento, el carácter de motor del crecimiento; y a la democracia el contexto y las condiciones en que se desarrolla la vida buena y equitativa.

El progreso técnico y la democracia no parecen responder a una misma lógica, sino a dos lógicas y racionalidades distintas pero complementarias. El problema es cómo hacerlo. Lograrlo, en el caso de la modernización educativa,, supone armonizar el potencial de un saber hacer científicamente racionalizado con el potencial de un saber ser valóricamente fundado. En ese núcleo armonizador reside al parecer, la emergencia de una nueva actitud formativa, acorde a una conciencia modernizadora amplia y no reducida a una dimensión puramente instrumental.

¿Cómo armonizar lo instrumental y lo valórico en la sociedad chilena y en la educación? Pero también en la familia, en la política, en la empresa y otros. Ahí reside la pregunta mayor, que arrastra consigo una apuesta civilizatoria.

() Palabras del Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación, con motivo de la graduación de los estudiantes del Programa de Magíster en Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.*

Juan Ruz Ruiz

*Dr. en Filosofía, Universidad de Lovaina,
Bélgica
Profesor del Departamento de
Educación
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad
de Chile
Jefe de la División General de Educación,
MINEDUC, Chile*