

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA EN COLOMBIA: POSITIVISMO, CONTROL, REFLEXIVIDAD Y POLÍTICA

*Educational research in Colombia:
positivism, control, reflexivity and politics*

CARLOS MIÑANA BLASCO*

Resumen

El estudio describe en detalle la evolución histórica de la investigación educacional en Colombia a partir de los años 50. En dicho país los inicios de la investigación han estado marcados por los intereses de los organismos internacionales que requieren información confiable para orientar su intervención en educación así como dar cuenta del impacto de su inversión. El artículo también se refiere al nacimiento de las ciencias sociales y su impacto en la investigación educacional, a los docentes en su rol de investigadores finalizando con la investigación pedagógica en las universidades. El autor concluye con la necesidad de delimitar teóricamente el concepto de “prácticas de enseñanza” para lograr una articulación efectiva de éstas con las problemáticas en y fuera del aula.

Palabras clave: investigación educacional, profesores, docentes universitarios, prácticas de enseñanza

Abstract

The study gives a detailed account of the historical evolution of educational research in Colombia since the 50s. Beginnings of research in that country have been marked by the interest of international organizations which require reliable information to guide their intervention in education as well as give account of their investment. The article also refers to the birth of social sciences and its impact on educational research, the role of teachers as researchers and finishes with the pedagogical research in universities. The author concludes with the need to establish the theoretical boundaries of the “teaching practices” concept so as to achieve an effective articulation of them with issues inside and outside the classroom.

Key words: educational research, teachers, university professors, teaching practices

* Doctor en Antropología Social y Cultural de la Universidad de Barcelona, Profesor de la Universidad Nacional de Colombia, cminanagb@unal.edu.co

Los organismos internacionales, la planificación y la “tecnología educativa”¹

En un país como Colombia en el que sólo hasta hace muy poco se está universalizando la educación básica –y esto gracias a la presión de los organismos internacionales–, los inicios de la investigación sobre educación en el país han estado marcados, de un lado, por los intereses de dichos organismos para producir información confiable que orientara su intervención y que diera cuenta del impacto de las inversiones realizadas.

Las nuevas tecnologías de planeación que se aplicaron en la reconstrucción europea después de la Segunda Guerra (Plan Marshall, 1947-1952) y su éxito fulgurante alimentaron también la idea de que los países pobres denominados “tercermundistas”, con una intervención planificada y ayuda internacional, podían alcanzar niveles de bienestar apreciables en muy poco tiempo. El modelo en América Latina se replicó con el plan “Alianza para el Progreso”. La educación pública se reorientó hacia el incremento de la productividad y la competitividad, retomando las ideas de los economistas de la teoría del “capital humano”. En Colombia los primeros estudios fueron de tipo macroeconómico y de planificación educativa con abundante uso de cifras basadas en indicadores básicos (cobertura, deserción...). Funcionarios, economistas e ingenieros ocuparon la oficina de Planeación Nacional, organismo técnico donde hasta hoy se realizan estudios orientados a legitimar y facilitar la puesta en práctica de las decisiones provenientes de diferentes organismos y bancos internacionales.

Este modelo que funcionaba con una lógica de *input-output* o insumo-producto se trasladó casi mecánicamente al ámbito curricular y al aula con la denominada “tecnología educativa” y la “instrucción programada”, basadas en la psicología conductista. La estrategia de mejoramiento cualitativo de la educación desde este enfoque se denominó

¹ Dadas las dificultades para tener acceso a la numerosa literatura gris (pues sólo un porcentaje muy bajo se puede consultar en línea o aparece en las bases de datos), a los escasos medios de difusión académica, a su poco estable periodicidad y a su deficiente circulación, este escrito privilegia la producción académica del centro del país y de las universidades de la capital. Pido excusas por las omisiones involuntarias. No obstante, se consultaron los catálogos en línea de las bibliotecas universitarias de las universidades (públicas y privadas) más prestigiosas del país (UN, UPN, Andes y Javeriana en Bogotá, U. del Valle en Cali, U. de Antioquia en Medellín, U. del Norte en Barranquilla, UIS en Bucaramanga, U. del Cauca en Popayán), de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca Luis Ángel Arango, los RAE (Resúmenes Analíticos en Educación) de los últimos veinte años producidos por la Universidad Pedagógica Nacional, y se ojearon todas las tesis de maestría y doctorado (y algunas de pregrado) de los últimos diez años de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN– y del CINDE. Asimismo, se consultaron los anaqueles de las bibliotecas de la UPN y de la U. Nacional de Colombia. Igualmente se revisaron estados del arte publicados –y algunos inéditos– sobre la investigación educativa en el país y en la capital (Díaz Villa, 1993) (Tamayo Valencia, 1999) (Henao Willes, 2000) (Miñana Blasco, 2002) (Camargo Abello *et al.*, 2006) (Córdoba Aldana, 2006).

en Colombia “Renovación Curricular” e hizo énfasis en el cambio de programas de las asignaturas, de los marcos conceptuales que los sustentaban y de los procedimientos de diseño de las actividades de aula. Las maestras y maestros fueron entrenados en las lógicas de la planificación de tareas de forma algorítmica. En Colombia esta propuesta no dejó investigaciones, sino manuales, y ejercicios de aplicación de los modelos de planeación de aula.

Después del abandono de esta perspectiva por las críticas provenientes de las ciencias sociales y del movimiento magisterial de mediados de los 80 y comienzos de los 90, va a reaparecer en estos últimos años desplazándose del ámbito curricular de la definición de contenidos y procedimientos, hacia el establecimiento de mecanismos de control a través de los estándares de evaluación y competencias laborales, y hacia evaluaciones censales o muestrales estandarizadas. En Colombia, desde el punto de vista investigativo hasta ahora únicamente se han producido algunas publicaciones en las que se debaten los conceptos de competencia y de estándar en educación, se critican o alaban las bondades de las evaluaciones masivas, los factores asociados al logro de los estudiantes, y se describen algunas experiencias “exitosas” que han elevado los resultados de los estudiantes en las pruebas, pero sin investigaciones empíricas de cómo se ha transformado la vida del aula y los procesos de enseñanza como fruto de estas políticas.

La emergencia de las ciencias sociales

El optimismo de la teoría desarrollista empezó a debilitarse en la década de los 70. Un nuevo enfoque para entender las políticas públicas en educación surgió en América Latina, en especial desde la sociología. Este fue la “teoría de la dependencia”, de carácter estructuralista. Desde otro campo, el educador de adultos Paulo Freire va formar parte también de este ascenso de un pensamiento crítico que tendrá sus correlatos en otros campos como la lucha guerrillera, la teología de la liberación, los movimientos estudiantiles universitarios, el sindicalismo, la Investigación-Acción-Participativa o la “nueva canción latinoamericana”. Los problemas del continente no deberán ser abordados simplemente desde una perspectiva técnica sino política, sociológica y antropológica, es decir, como un asunto de las emergentes ciencias sociales. Igualmente esta teoría hará énfasis en que las raíces del no-despegue del desarrollo en América Latina se encuentran en una relación estructural de intercambio desigual entre los países del centro y de la periferia, entre el norte y el sur. En Colombia, la sociología y la antropología de la educación de estos años van a estar dedicadas al problema de la movilidad social, y a otros temas conexos propios de un país “tercermundista” o “subdesarrollado” –como se decía en ese momento–, como las relaciones entre educación y desarrollo, los procesos de modernización y los movimientos estudiantiles universitarios que alimentaban la

izquierda y la guerrilla en crecimiento (Cataño & Asociación Colombiana de Sociología, 1989).

La investigación en Colombia sobre la labor del maestro en el aula tiene sus antecedentes en los estudios sociológicos y antropológicos de mediados del siglo XX, aunque su foco de interés no era ni la pedagogía ni la misma enseñanza. A mediados de los años 1950 los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff (1961) escribieron una etnografía de un pequeño pueblo al norte de Colombia donde analizaban los procesos de campesinización de los indígenas kankuamo de la Sierra Nevada. El capítulo titulado *Schooling* describe los procedimientos y las actividades escolares, el material didáctico y sus usos. La enseñanza giraba en torno a la educación moral y religiosa, las “buenas maneras”, el aseo y la buena presentación. En cuanto a los otros aprendizajes escolares el centro era el cuaderno del estudiante que, a su vez, era una copia literal del de la maestra. Estaba estructurado en áreas de conocimiento y se basaba en preguntas y respuestas para ser memorizadas, a la manera de los catecismos. La vida escolar en su dimensión académica era una alternancia entre el dictado en el cuaderno de dichas preguntas y respuestas, su recitación colectiva en voz alta hasta su memorización, y la verificación del aprendizaje por parte de la profesora con el control individual. Los esfuerzos del gobierno central por introducir en la escuela saberes pertinentes para la vida rural chocaban con las maestras, supervisoras e incluso los mismos padres de familia, que veían la escuela como un mecanismo para distanciarse del mundo rural y acceder a puestos burocráticos en la capital regional.

Después del trabajo pionero de los esposos Reichel-Dolmatoff la vida del aula va a aparecer nuevamente descrita y analizada a comienzos de los 80. Se trató de un macroproyecto a nivel latinoamericano financiado por el Centre de Recherches pour le Développement International del Canadá a comienzos de los 80 (Avalos, 1989) centrado en la “efectividad del maestro” y el “fracaso escolar” en la educación primaria de “los hijos de los pobres”, como diría el título del informe final. Para este trabajo se constituyó una red de investigación sobre educación basada en métodos cualitativos y en técnicas etnográficas ante la insatisfacción de los macroestudios cuantitativos centrados en el modelo de insumo-producto. La red vinculó también a la Universidad de Texas (Austin) y al Instituto Politécnico Nacional de México (con la participación muy influyente de Elsie Rockwell). En Colombia el trabajo se realizó en Bogotá y en sus alrededores coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, y dirigido por una uruguayaya, Araceli de Tezanos (Tezanos de Mañana, Muñoz, & Romero, 1983). Los antropólogos no participaron en el proyecto. El estudio se convirtió en uno de los trabajos pioneros en el análisis de las interacciones verbales en el aula basándose en grabaciones de campo, estableciendo varios niveles de interpretación (Ogbu, 1981). En un primer nivel logra establecer que, tras el desorden de las interacciones en un salón de clase, emergen algunas lógicas implícitas o “formalizaciones” en el ordenamiento

de la actividad;² igualmente analiza cómo operan las preguntas que permanentemente los maestros les formulan a los niños, caracterizándolas de dos maneras: “interrogación iterativa” y “trivialización de la mayéutica socrática” (p. 78). En un segundo nivel de interpretación penetra sutilmente en los usos del lenguaje mostrando cómo construye su poder el maestro (“ironía”, “sordera intermitente”, “nominalismo repetitivo”, mecanismos de disciplinamiento como la gimnasia...). En un tercer nivel aparece el entorno campesino o urbano, el papel de la familia, la supervisión... Este es un novedoso y sutil trabajo que hoy conserva su vigencia; maneja un discurso y una preocupación pedagógica a la vez que un interés socioantropológico; pero, aunque reparte la responsabilidad del fracaso escolar entre diferentes agentes, los maestros no salen muy bien parados.

Rodrigo Parra Sandoval, sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, va a adoptar las propuestas etnográficas traídas a Colombia por Elsie Rockwell y Tezanos, siguiendo la perspectiva de John Ogbu (1981), es decir, una “etnografía de nivel múltiple” que articula análisis macroestructurales con las dinámicas micro del aula, historizándolos además. Su trabajo por treinta años va a producir una escuela de investigación cualitativa, no tanto por su labor como docente, sino por la vinculación de numerosos investigadores y maestros a sus estudios. Abordó la escuela rural, la urbana marginal, las escuelas que adoptaron el modelo de “Escuela Nueva” colombiano (una modalidad de escuela multigrado rural), las escuelas normales, la violencia escolar...³ Estos trabajos de Parra, en los que participaron numerosos trabajadores de campo, cuentan con abundante material empírico (entrevistas a diferentes actores, transcripciones de clases, pruebas de rendimiento escolar...) y se han convertido en un testimonio de la cotidianidad escolar en la década de los 80 y comienzos de los 90 en Colombia. Sin embargo, estos estudios arrojan una lectura desgarradora de la escuela, atravesada por profundas y casi insalvables “fracturas”, en especial la escisión entre el discurso y la práctica pedagógica, y terminan culpabilizando al maestro del fracaso de la escuela para permitir acceder al pueblo colombiano a la modernidad, al progreso y a la democracia. En el tema que nos ocupa, Parra y sus colaboradores presentan descripciones detalladas de la vida del aula entre las clases bajas colombianas, tanto en el sector rural como urbano, así como las prácticas y los discursos de maestras y maestros, especialmente en la educación primaria. El material de campo es analizado desde diferentes focos. Por ejemplo, en “El tiempo mestizo” se refiere al tiempo de las maestras y de los estudiantes y sus ausencias, el ritmo de la clase, el tiempo que “se pierde”, las relaciones entre pasado, presente y futuro... No obstante, a pesar de ese ingente trabajo de campo, de

² Por ejemplo: 1. Creación del ambiente de ‘orden’ en la clase, 2. Corrección de tareas, 3. Desarrollo del tema central de la lección, 4. Consignación en cuadernos, 5. Repaso del tema (p. 64).

³ Rodrigo Parra recibió el premio Andrés Bello de la OEA de investigación en educación (1990) y su obra en el campo educativo –más de 1600 páginas– fue reeditada a manera de obras completas (Parra Sandoval, 1996).

interpretaciones con metáforas y oposiciones sugerentes y heurísticas, del esfuerzo de contextualización, pocos son los resultados en términos de la producción de una teoría de las prácticas de enseñanza en Colombia.

Las investigaciones de Parra fueron realizadas en numerosas ocasiones con trabajadores de campo que eran o habían sido maestros, con lo cual hubo una expansión de este tipo de estrategias cualitativas en las facultades de educación y en el magisterio en las regiones que él trabajó. Posteriormente, otros equipos de investigación han realizado trabajos similares involucrando a numerosos maestros, pero perdiendo articulación y profundidad metodológica, interpretativa y analítica (Cruz, Parra Sandoval, & Parra Sandoval, 1997) (Cajiao Restrepo, 1994) (Normal Superior de Cartagena de Indias, 2003) (F. Parra Sandoval & Cruz Betancourt, 1996).

En cuanto a las investigaciones en las escuelas en territorios indígenas, la primera que da cuenta en forma detallada de las prácticas de enseñanza provino también de la iniciativa y financiación de una organización internacional (GTZ, Cooperación Técnica Alemana); en este caso se analizaron a través de registros detallados en los pueblos iku, korebaju y wayuu. Este estudio en cinco tomos muestra cómo la actividad de la clase y la conducción del maestro “sigue de ordinario los siguientes pasos:

- Revisión de la tarea dejada en la clase anterior, con frecuencia en el tablero, especialmente cuando se trata de matemáticas. Es usual que, ante las dificultades de los alumnos, sea el maestro quien resuelve los ejercicios.
- Exposición del nuevo tema a tratar. El maestro explica los contenidos con ayuda de ejercicios o ejemplos en el tablero. El esquema consiste en una presentación del tema, la definición general del objeto de estudio y la demostración mediante ejercicios en el tablero.
- Consignación, ya sea de lo escrito en la pizarra o de lo que el maestro dicta como síntesis.
- Asignación de trabajos para desarrollar en la casa” (Enciso Patiño, Serrano Ruiz, & Nieto Gómez, 1996, p. 69).

Los procedimientos son principalmente deductivos y los estudiantes se limitan a copiar y realizar ejercicios de aplicación. En la enseñanza de las lenguas “se parte de nociones gramaticales en lugar de la práctica comunicativa y su análisis” y de un uso alternado de las dos lenguas. Con frecuencia las escuelas se involucran en proyectos productivos pero que no son articulados con “las áreas académicas” (Enciso Patiño, Serrano Ruiz, & Nieto Gómez, 1996, p. 71-73).

En cuanto a los estudios de género, uno con trabajo de campo en tres colegios privados de la capital (dos de ellos religiosos, uno mixto, uno masculino y otro femenino) dedica un capítulo al “factor género” en las interacciones en el aula. “Se encontró que

en la dinámica del aula predomina la conducta de dirigir preguntas a los estudiantes sobre el contenido de la clase, y en menor proporción se otorga la palabra. La segunda conducta que predomina es la de revisión de tareas y ejercicios, seguida de las conductas de regulación (llamar la atención) y, en último lugar, la de hacer pasar al tablero” (Rico de Alonso *et al.*, 2002, p. 99). Las estrategias pedagógicas más comunes son la “exposición del docente o el trabajo en grupos”. El trabajo en grupos es más frecuente en el colegio mixto. Los autores cuantifican la frecuencia de cada tipo de conductas y estrategias según el centro educativo, sexo del profesor y nivel educativo.

Este tipo de investigaciones provenientes de las ciencias sociales y que entran a la caja negra del aula adoptan normalmente una perspectiva cualitativa, interpretativa y etnográfica, se entrevista a los profesores y directivas, se conversa con los estudiantes y padres de familia, se observan las interacciones en las aulas y otros espacios escolares. La perspectiva etnográfica hace que este tipo de trabajos presenten visiones complejas y contextualizadas de la escuela y en la que se evidencian fuertes interacciones con la vida fuera de ella. Sin embargo, muy pocas han logrado profundizar en las dinámicas del aula, y menos en las relaciones propiamente pedagógicas que preocupan a los maestros. Lo que ganan en contextualización, lo pierden en detalle. Por el contrario, cuando los estudios cualitativos se centran excesivamente en el aula, como se enfocan en el micromundo de un salón de clase donde las interacciones se dan básicamente entre el maestro y los estudiantes, se pierde el contexto sociocultural y suelen culpabilizar a él del fracaso escolar.

Las maestras y maestros como investigadores

El incremento poblacional, los procesos de urbanización, las exigencias de los organismos internacionales y de los pobres por la escolarización van a demandar desde finales de los 70 un número creciente de docentes, sin que las escuelas de formación dieran abasto. La imagen de la maestra tradicional –mujer, católica, conservadora y controlada por la Iglesia y los políticos regionales a través de estrategias clientelistas– va a disolverse en un magisterio más pluralista (Duarte Agudelo, 2003, p. 93).

En 1979 la Federación Colombiana de Educadores –FECODE– logró con una dura lucha sindical la aprobación de un Estatuto Docente (Decreto 2277/1979). Maestras y maestros lograrían estabilidad en la profesión docente, un fondo de seguridad social, unas reglas de juego para el nombramiento por concurso y un procedimiento claro de ascenso y promoción, es decir, una “carrera” docente. El Estatuto establece un escalafón que estimula su formación tomando como estándar o punto de ingreso hacia el futuro la categoría 7ª, para la cual se exigía una licenciatura universitaria en pedagogía (de 4 o 5 años) y que sitúa su punto final en la categoría 14ª, para la cual se requiere formación de postgrado (maestría o doctorado) y unos 20 años de experiencia.

Fortalecido el sindicalismo, establecidas unas garantías y una carrera profesional, en los 80 se va a crear lo que se denominó el Movimiento Pedagógico, un movimiento de renovación pedagógica con bases provenientes de la izquierda y de las ideas pedagógicas reformadoras del siglo XX. Después de ser definidos como funcionarios en el Estatuto Docente (“empleados oficiales de régimen especial”), este movimiento va a construir un ideario para el magisterio que pretendía desmarcarse tanto del apóstol moralizador de la Iglesia católica como del sesgo funcional del Estatuto que no imprimía ninguna mística a la profesión. El maestro se definió como “trabajador de la cultura”, con el peso de clase que tenía la palabra “trabajador” en ese momento y que se distanciaba de las profesiones liberales y del funcionariado. La influencia gramsciana del intelectual orgánico en la versión de Henry Giroux –el maestro como intelectual– era evidente. Las perspectivas instrumentales de finales de los años 70 y de comienzos de los 80 (Renovación curricular y Tecnología educativa) recibieron una andanada de críticas tanto del movimiento magisterial como de algunos grupos de intelectuales y profesores universitarios (Grupo Federici de la Universidad Nacional). Estas concepciones serían posteriormente reforzadas al ser traducidos al español algunos libros de Stenhouse, Elliot, Carr, Kemis, investigadores que ponían en el centro del proceso de enseñanza al maestro, y no a los diseñadores curriculares.

El movimiento magisterial logró igualmente tener un papel relevante en la redacción de la Constitución de 1991 en la que por primera vez se consagra el derecho de los niños a la educación hasta los 14 años, en la Ley orgánica 115 de 1994 y, posteriormente, varios líderes sindicales hicieron carrera política en el Congreso. El magisterio hoy –a pesar de las medidas neoliberales que lo han golpeado duramente– es todavía una fuerza política que recientemente logró elegir como alcalde y como Secretario de Educación de la capital a dos sindicalistas.

Este contexto sirve para explicar dos fenómenos importantes que se han producido en la investigación educativa y pedagógica en Colombia. En primer lugar, la exigencia de la formación universitaria (4 ó 5 años) para ejercer la docencia, ligada a la expansión del sistema universitario con la proliferación de cientos de pequeñas universidades privadas, tuvo como resultado que el profesorado universitario en educación se centrara exclusivamente en la formación de educadores, descuidando la investigación pedagógica y educativa. Por ser maestros universitarios pudieron ejercer su profesión también en la educación secundaria y media, no sólo en la primaria. Lo anterior generó una diferencia importante con otros países donde la licenciatura en pedagogía no se orienta necesariamente a la docencia, y los maestros se forman en otros espacios como escuelas normales o escuelas de formación del profesorado. Posteriormente, con el crecimiento del sistema educativo, y también con el estímulo del Estatuto docente hacia los posgrados, éstos fueron cursados principalmente por maestros. Es decir, que las Facultades de Educación en Colombia están básicamente

en manos de y orientadas a los maestros de la educación básica y media, en personas que fueron formadas para ser maestros.

En segundo lugar, el rechazo a los diseños curriculares provenientes del Ministerio y la autodefinición del maestro como “investigador” ha dejado la investigación pedagógica y curricular prácticamente en manos del mismo magisterio, pero sin contar con las condiciones adecuadas para ello (tiempo, financiación, bibliografía, internacionalización, discusión entre pares...). El campo de la investigación sobre la práctica del docente se ha convertido en un coto cerrado para los investigadores no maestros, pues el maestro ve su presencia como una intromisión y como una pérdida de su profesionalismo y autonomía. El movimiento pedagógico, después de unos años en que perdió su dinámica, ha sido recientemente reactivado, con una financiación significativa por parte de algunos organismos estatales e internacionales, gracias a la inserción de profesores universitarios y sindicalistas en puestos de decisión en entidades públicas locales y nacionales. Investigar en este contexto es “recuperar el saber del maestro”. El maestro es ahora un profesional universitario que construye un saber pedagógico desde su práctica. Las iniciativas más importantes en este sentido han sido una serie de congresos o encuentros internacionales y nacionales de “Maestros que investigan desde la escuela” y la Expedición pedagógica. Esta última consiste en una movilización masiva de maestros que recorren el país visitando a otros maestros, conociendo y visibilizando las experiencias e innovaciones pedagógicas, y produciendo algún tipo de sistematización de éstas. Como resultado de lo anterior se ha renovado la autoestima pedagógica del magisterio –poco reconocido social y salarialmente–, se han publicado las memorias de los congresos, artículos, libros, un portal en la web, algunas investigaciones en Bogotá financiadas por el IDEP denominadas “Rutas de la enseñanza de...” y la revista *Nodos y nudos* de la UPN. Sin embargo, desafortunadamente la calidad investigativa, la crítica argumentada, la producción teórica y la sistematicidad de los trabajos es muy incipiente principalmente, como ya se dijo, por la ausencia de condiciones y estímulos⁴ para realizar investigación que cumpla con ciertos estándares académicos o internacionales. Es claro, por otra parte, que esta nueva movilización pedagógica no pretende emular la producción académica convencional, sino –a la manera deleuziana– producir “acontecimientos”. La investigación de las maestras y maestros es cada vez menos viable en cuanto que las políticas neoliberales en Colombia, por una parte, han debilitado la profesión docente creando un nuevo estatuto en el que no se exige una formación pedagógica

⁴ Un número creciente de investigadores y consultores *free-lance* y de ONG –por ejemplo SOCOLPE– tienen su origen en maestros que han abandonado la docencia en el sector estatal para dedicarse a la consultoría. Es decir, pareciera que la única forma de convertirse en un investigador profesional de la práctica de enseñanza es abandonando dicha práctica.

para ser maestro y, por otro lado, han concentrado la labor del docente en el salón de clase, aumentando el número de horas/clase y el número de estudiantes por salón. Asimismo, el maestro ha perdido autonomía y flexibilidad curricular presionado por la evaluación por estándares y competencias. Adicionalmente, la universalización de la educación y el ingreso de niños y jóvenes poco interesados en las actividades académicas e incluso con rechazo al mundo escolar, implica que ahora el docente se dedique a actividades más “pastorales”, de “trabajo social”, que a la enseñanza de las asignaturas y contenidos curriculares tradicionales.

Algo similar ha pasado en el mundo de la etnoeducación y la educación indígena. Las luchas indígenas de los años 70 condujeron a la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, a asumir el control de la educación en sus territorios por vías de hecho y, finalmente, al reconocimiento constitucional (1991) de sus derechos étnicos y a manejar la educación en forma relativamente autónoma, incluyendo la selección del profesorado bilingüe (Decreto 804, 1994). Las investigaciones en este campo, realizadas casi siempre en forma cooperativa entre asesores e investigadores externos e investigadores indígenas, han denunciado el impacto de las escuelas misioneras en las comunidades, han descrito las formas de socialización tradicional de los niños en contraste con la socialización escolar, han realizado estudios de etnociencia, de etnolingüística y bilingüismo, y estudios aplicados en apoyo a proyectos específicos de “etnoeducación”⁵ bajo el control de las mismas comunidades... Una publicación que ilustra todos estos procesos (Bolaños, Ramos, Rappaport, & Miñana Blasco, 2004), financiada una vez más por una ONG internacional (Terre des Hommes), contrasta la labor de la “escuela oficial” en manos de los misioneros con las nuevas prácticas que emergieron o que se adaptaron a las nuevas necesidades: las “fichas” o la pedagogía de la pregunta, las “guías” o el inicio del saber pedagógico del maestro, los encuentros, el Cabildo Escolar, el diario escolar, las bases culturales de la didáctica propia, música, bailes y sociodramas, el juego y el dibujo. Igualmente hay un capítulo sobre los procesos de producción de las cartillas y los materiales educativos en forma participativa con los docentes y la comunidad, así como las nuevas prácticas de evaluación. Este trabajo, a pesar de reconocer cierta autonomía de las dinámicas escolares, insiste en que las innovaciones pedagógicas de este proceso colectivo de treinta años no surgieron de un interés propiamente pedagógico, sino de una propuesta política, de la construcción

⁵ El concepto de etnoeducación es un desarrollo latinoamericano a partir del concepto de etnodesarrollo de Bonfil Batalla. Ha sido definido como “un proceso social permanente, que parte de la cultura misma y consiste en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y aptitudes que preparan al individuo para el ejercicio de su pensamiento y de su capacidad social de decisión conforme a las necesidades y expectativas de su comunidad” (Bodnar, Muñoz Martínez, & ed., 1990, p. 52). Actualmente las comunidades indígenas en Colombia han abandonado este concepto y hablan de “educación propia” para referirse al proceso de apropiación de la escuela.

de un proyecto de vida y del fortalecimiento de un movimiento social. En este campo existen otras producciones en distintos lugares del país, pero que no llegan a publicarse pues son informes de investigación financiados por el Estado o por las mismas comunidades (Villegas Arias, Pasuy Miticanoy, Miñana Blasco, Pineda Camacho, & Rodríguez, 2007).

La comunidad académica de investigadores indígenas y no indígenas se ha fortalecido notoriamente en los últimos diez años. No sólo en los congresos de antropología hay simposios de educación indígena, sino que se han constituido Congresos Universitarios de Etnoeducación desde una perspectiva más interdisciplinaria y en los que los educadores son los organizadores. Finalmente, cada vez hay más indígenas con título universitario y se ha iniciado una primera universidad indígena en Colombia.

La investigación pedagógica en las universidades

En los últimos diez años, y ligado a los procesos anteriormente esbozados y a las propuestas de investigación-acción, se ha producido un giro importante en la orientación de la formación de los nuevos docentes hacia la investigación. Como resultado de ello hay un incremento en el volumen y en la calidad de los trabajos de grado (en los años 80 no era necesario un trabajo final para graduarse). La inmensa mayoría de ellos se orientan a la construcción (y a veces puesta en práctica y evaluación) de propuestas pedagógicas más o menos instrumentales para la enseñanza de algo en concreto (el coseno, la historia medieval, el cuento, la cooperación...). Algunos de estos trabajos (especialmente los de ciencias, tecnología e informática) no ocultan su enfoque positivista y experimental. Desde la perspectiva que nos interesa, es decir, estudios con cierta base empírica sobre la práctica del docente, es muy poco lo que se halló. Un ejemplo significativo de este tipo de producción (Becerra Saavedra, Téllez Moreno & Ortiz Bareño, 2005) presenta una adecuada contextualización local y de la educación rural y preescolar, y describe las actividades de las maestras de dos escuelas públicas multigrado que deben atender a grupos numerosos de niños y niñas (41 en una escuela y 32 en la otra) de grados Transición (Preescolar) y Primero de primaria simultáneamente. Adopta la perspectiva teórica del modelo ecológico de Doyle y se concentra en describir la estructura de la participación y la estructura de las tareas en el aula.

Identifica:

- Rutinas: rezos y canciones.
- Actividades formales (planeadas, con objetivos, basadas en contenidos): memorizar, procedimientos, comprensión, opinar, descubrimiento.

Estructura de las actividades:

- Presentación y explicación del contenido (uso de ejemplos, tablero e iconografía)
- Preguntas cerradas
- Copia (con énfasis en lo motriz)
- Evaluación a través de preguntas cerradas, dictados, cuadernos y actividades motrices.

Aspectos que configuran las actividades: Planeación por objetivos. Esta planeación no siempre es escrita y las maestras tampoco participan en su elaboración. “Nos pasan los ‘logros’” (del colegio de bachillerato del que dependen administrativamente), dice una maestra. Los contenidos se organizan en torno a hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Se refieren también a los recursos, la organización social de las actividades y las estrategias. Las autoras señalan que, a pesar de estar integrados los niños de los dos grados, las maestras los separan. Las actividades consisten en una explicación inicial y la posterior repetición o imitación (motriz para preescolar, y centrada en la lectoescritura y las operaciones matemáticas para grado primero). El trabajo se organiza en forma individual y competitiva, y advierten que no hay integración de los objetivos específicos.

Este trabajo de pregrado se complementa con una propuesta pedagógica que las autoras diseñaron y llevaron a la práctica en las dos escuelas rurales con el acompañamiento de las maestras. Ésta se basó en el método de proyectos (Kilpatrick), proyectos que se denominaron “Juguemos a la tienda” y “Vamos al circo”. Este estudio ilustra también algo que se repite en los trabajos de pregrado consultados: lo teórico se convierte en una especie de camisa de fuerza en la que se encasillan los datos producidos en campo, no se reconoce como positivo el saber de la maestra y se presenta como alternativa una propuesta diseñada desde afuera que superaría las deficiencias de las prácticas observadas.

Los trabajos de pregrado en pedagogía en las universidades colombianas muestran una gran dispersión y no se articulan a líneas de investigación, por lo que es difícil establecer cuál ha sido el acumulado investigativo de los esfuerzos aislados de los estudiantes. Por otra parte, las todavía incipientes redes informáticas en muchos casos hacen más difícil el acceso a la información.

Esto está empezando a cambiar en las maestrías y en el doctorado.⁶ Las investigaciones se han ido articulando en torno a grupos de investigación estables, gracias a las

⁶ Se han creado recientemente en Colombia—desde 1996 el primero— dos doctorados interinstitucionales en educación en los que participan varias de las universidades públicas del país, pero son todavía muy pocos los graduados. Se revisaron todas las tesis consignadas en la biblioteca de la UPN pero

políticas del ente rector de ciencia y tecnología en Colombia –COLCIENCIAS– y a sus exigencias para poder competir por los exiguos recursos de investigación del Estado.⁷ La producción mayoritaria sobre investigación de las prácticas de aula recae actualmente en algunas disciplinas específicas, en concreto y en orden de importancia: enseñanza del castellano, del inglés como segunda lengua, de las matemáticas, de las ciencias y de las ciencias sociales. Por ser estas áreas bastante especializadas, sería necesario su abordaje por un especialista en cada una de ellas pues se sitúan en tradiciones teóricas y metodológicas relativamente diferenciadas (Henaó Willes & Castro V., 2000). Se hará aquí referencia únicamente y en forma sucinta al campo que muestra una mayor tradición y desarrollo.

La enseñanza de la lengua (castellano, inglés y lenguas indígenas y criollas) tiene una mayor trayectoria investigativa sobre el aula por las diferentes tradiciones de análisis del discurso, sociolingüística, etnografía del habla en el aula, pragmática... El registro grabado (sonoro o audiovisual) de las interacciones verbales, el análisis de los turnos, de la producción escrita de los niños y la selección de corpus cuidadosamente transcritos, organizados y analizados es una tradición común a los académicos que trabajan en enseñanza de las lenguas. Incluso las investigaciones que no abordan como objeto de estudio la interacción en el aula, hacen uso abundante de transcripciones de procesos comunicativos o de producciones textuales auténticas. El profesor Fabio Jurado de la U. Nacional de Colombia realizó hace no mucho un balance de la producción académica nacional en esta área (Jurado Valencia, 2000) y la agrupa de la siguiente manera: a) Bilingüismo y etnoeducación, b) Escritura y argumentación en el aula, c) Competencias –comunicativas y textual–, d) El texto escolar-instruccional, e) Lenguaje, currículo y representaciones. Por su interés para la temática que nos ocupa nos referiremos a las dos primeras:

- Bilingüismo y etnoeducación (estudios con énfasis en lo lingüístico). Aquí se destacan grupos de investigación de la Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Universidad del Atlántico, la Universidad de Antioquia y, en Bogotá, la Universidad de los Andes (CCLA) y la Universidad Nacional. Algunos de estos grupos tienen una trayectoria investigativa de 20 años. La mayoría de los proyectos se orientan a la lingüística aplicada y al acompañamiento de los pueblos indígenas

no se encontró ninguna que aportara significativamente a la práctica de enseñanza desde una base empírica. Únicamente una tesis, tomando como corpus 99 observaciones de clase de tres profesores, realiza un trabajo epistemológico y hermenéutico sobre las concepciones de la física del profesor a partir de su práctica (no de entrevistas) (Perafán Echeverry, 2003).

⁷ Según la base de datos de COLCIENCIAS (ver la página web), en el país existía un total de 478 grupos adscritos al Programa de Estudios Científicos de la Educación en 2007. De ellos, 162 con la educación como tema principal, y 316 como tema secundario. Sin embargo sólo 61 presentaban una producción sostenida (clasificados en categoría A).

en sus procesos de escolarización. En cuanto a la enseñanza del inglés, la revista *Profile. Issues in Teachers' Professional Development* de la Universidad Nacional de Colombia recoge la producción académica de diferentes universidades colombianas e invitados internacionales. Un trabajo de un grupo de investigación consolidado de la Universidad de Antioquia (Cadavid Múnera, McNulty, & Quinchía Ortiz, 2004) combinó entrevistas a 12 docentes de siete escuelas públicas de Medellín, y observación de clases con diferentes instrumentos, entre ellos guías muy detalladas. En los aspectos que interesan aquí señalar, establecieron una tipología de actividades, algunas provenientes de la revisión teórica y otras del trabajo de campo (presentation, practice, memorization, comprehension, application, affective, feedback, strategy, assessment, organizational, living instructions, praising, assigning homework, peer correction, building sentences and translation as a strategy for presentation). Concluyeron –entre otros aspectos– que la mayor parte del tiempo de clase se utiliza en aspectos organizacionales (dando instrucciones o acciones disciplinarias), presentacionales (introduciendo el tema de la clase) o afectivos (*warm-ups*). Los niños están más expuestos al castellano que al inglés y las maestras usan este último preferentemente cuando presentan un tema nuevo o cuando revisan el vocabulario.

- Escritura y argumentación en el aula. La mayoría de las investigaciones en este campo se orientan al “análisis de los modos como se lleva a cabo el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura”, especialmente en la primaria. Se anclan en fuentes teóricas de la lingüística y en el campo de la educación en las propuestas de Emilia Ferreiro. El grupo más destacado es el de la profesora Gloria Rincón Bonilla de la Universidad del Valle, grupo que involucra extensivamente a las mismas maestras como investigadoras y como productoras de textos en un trabajo por proyectos. Buena parte de la producción investigativa en educación del mismo profesor Fabio Jurado y sus colaboradores se inscribe en esta línea.

Siguiendo en el área de lenguaje, en el 2001 el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP– publica un estudio que sigue la tradición de los proyectos internacionales de evaluación de la calidad de la educación. El proyecto fue organizado desde la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación –REDUC– con base en Chile y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Participaron México (8 estados), El Salvador, Bolivia, Chile y Colombia. Pretendía “encontrar la relación entre las buenas prácticas de actualización pedagógica, en particular aquellas que forman parte de los procesos de reforma educativa, y las prácticas docentes que caracterizan a los maestros cuyos alumnos aprenden mejor y de manera más equitativa” (Calvo, Mina, & Cera, 2001). El trabajo de campo en Colombia se efectuó en ocho colegios de Bogotá (cuatro estatales y cuatro privados) durante dos meses (2000) y se centró en las clases de lengua (castellano) en el segundo grado de

primaria. Se inscribe en la tradición de estudios sobre la efectividad de la escuela. Si bien considera numerosos factores institucionales, profesionales y contextuales, pretende articular cuatro variables: finalidad de las prácticas (sistemática, no sistemática, anárquica), estrategias de enseñanza (tradicional, creativa, innovadora), nivel de generalización de las propuestas pedagógicas (común, propia), nivel de logro (ineficaz, eficaz). En las conclusiones los autores señalan que se produce un mayor nivel de logro cuando los maestros preparan sus actividades, cuando hay cierta articulación entre el Proyecto Educativo Institucional, la impronta o filosofía del colegio y las propuestas pedagógicas para la enseñanza del lenguaje, cuando se trabaja por proyectos. Los autores identifican 34 “estrategias” utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura.⁸ Dos de los colegios estatales presentan una mayor diversidad de estrategias, aunque el puntaje más alto de los colegios públicos es el más bajo de los privados. El problema en el fondo no es tanto el uso o no de una determinada estrategia, sino la forma como se usa (2001, p. 79). No obstante, este tipo de investigaciones –y esta no escapa a la tradición– no logran ser concluyentes en encontrar esa piedra filosofal de la efectividad escolar. Después de aventurar numerosas hipótesis relacionadas con las estrategias los autores afirman: “Frente a la multiplicidad de estrategias desplegadas por los maestros, sólo dos de las ocho instituciones estudiadas obtienen puntajes asimilables a 3 sobre 5. Estas instituciones son P2 y P3, colegios de élite, lo que pareciera evidenciar que la estrategia no es un factor asociado al logro” (2001, p. 99).

Finalmente se reseña un breve estudio exploratorio que realizaron un par de investigadores en la región central del país (Cundinamarca), y que iba a servir de “línea de base” para una intervención financiada por el Banco Interamericano de Desarrollo, que no se llevó a cabo. El informe se basa en relatos de 220 maestras y maestros sobre su práctica en el aula, analizados –según sus autores– “desde una lógica abductiva”. Para ellos “la práctica pedagógica es una práctica social en torno a la tarea de la enseñanza, es la puesta en acto de un saber hacer sobre la enseñanza. Se caracteriza por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad escolar del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades” (Herrera & Garzón, 2002, p. 1).

En los relatos, el maestro opera en su práctica pedagógica como administrador del saber, como mediador y suscitador del saber, o como artesano del saber. Herrera y Garzón (2002) encuentran también una práctica pedagógica más centrada en “los currículos” y formalizada –más propia de la secundaria–, y otra en el mundo del niño

⁸ Cuento, dictado, copia de texto, copia de tablero, separación de palabras por sílabas, sustantivos, uso del diccionario, ortografía, texto libre, gramática, introducción a la literatura universal, etc.

–más propia de la educación primaria. Finalmente, las “metodologías” son el resultado de relacionar: “a) su forma de establecer la relación pedagógica, b) las técnicas de trabajo en el aula (dinámica de grupos, explicación, mesas redondas, dictados, talleres, trabajo personalizado), y c) las tecnologías de circulación de saber (libros de texto, cuadernos, televisión, video, internet, computador, conferencias). En primaria las metodologías privilegian la comunicación (trabajo personalizado, talleres, dictados, juego) y las tecnologías fundamentales son el cuaderno y los juegos didácticos. En secundaria las metodologías están más ligadas a la secuencialidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, las técnicas privilegiadas son talleres, la explicación, los ejercicios, el trabajo en grupo y las tecnologías más usadas son los textos escolares y las guías”.

Finalmente, en el mundo universitario también se realizan en forma cooperativa con maestros numerosas investigaciones pedagógicas. Un grupo de investigación que ha mantenido un trabajo sostenido en los últimos quince años es el Programa RED de la Universidad Nacional, en el que el profesor universitario no disuelve las producciones de los maestros en su texto, sino que –después de un proceso de discusión y reflexión colectiva– cada maestro también publica los resultados de su investigación. Lo interesante de esta propuesta es que se establece una interacción enriquecedora entre la universidad y la escuela, respetando –y a su vez–, articulando, poniendo a dialogar a los diferentes autores en la diversidad y en sus niveles de producción (Acevedo, Jurado Valencia, Miñana Blasco, & Rodríguez, 1998; Agudo & Cabrera, 2000; Cuervo & Flórez, 1998; Delgado & Murcia, 1999; Jurado Valencia, 1998; Miñana Blasco, 2002; Rodríguez, 2004). Uno de los trabajos más interesantes de este grupo en cuanto al estudio de las prácticas de enseñanza es el de José Gregorio Rodríguez (2004) en el que dialogaron tres maestros de Bogotá –dos de colegios privados y uno público– con un equipo de historiadores profesionales; todos ellos escribieron sus experiencias y sus puntos de vista, tomando como punto de referencia un registro detallado de sus mismas clases en secundaria. En esta investigación se logra una posición más equilibrada entre el “todo vale” acríptico de la forma en que muchos maestros relatan y sistematizan sus experiencias, y el juicio destructivo del investigador externo. El comparar entre colegios de elite, clase media y sectores populares permitió asimismo mostrar diferencias importantes en el papel que se le atribuye a la enseñanza de la historia en cada uno de estos casos, y su relación con las diferentes dinámicas y propósitos institucionales. El trabajo plantea que las clases se organizan en un *continuum* en permanente tensión en el que en un extremo está la estructura y la lógica de los contenidos disciplinares (especialmente en el colegio de elite) o en torno a la interacción y participación social (especialmente en el colegio público).

Existe, igualmente, numerosa literatura gris proveniente de consultorías y contrataciones de las universidades y ONG con distintos organismos del Estado, Secretarías de Educación y organismos internacionales, que es difícil de rastrear pues no se reseña en las bases de datos y las entidades no suelen tener un archivo que recupere la producción

de carácter más académico. Si bien cada vez es más frecuente que este tipo de trabajos sean publicados en las páginas web institucionales, se trae aquí como ejemplo una investigación sobre el uso de audiovisuales y nuevas tecnologías en la escuela que logra establecer las estructuras básicas de las actividades audiovisuales tal como se realizan en colegios bogotanos (tanto públicos como privados) a partir de la observación de una serie de actividades en contextos “naturales” y en situaciones parcialmente “provocadas” o inducidas –experimentales– por los investigadores (Rodríguez & Miñana Blasco, 1999). Esta estructura depende de los recursos disponibles y de su accesibilidad, de la cultura audiovisual de la maestra, de la asignatura y el nivel educativo en la que se realiza la audiovisualización. De modo muy general siempre incluye a) una Introducción-Presentación a la que sigue b) la Audiovisualización, c) una Actividad sobre lo visualizado y d) Otras actividades diferidas. En la práctica muchas veces –por las restricciones de los horarios escolares– ni siquiera se logra concluir la audiovisualización, por lo que la actividad propuesta para los estudiantes y el foro se convierte en una “tarea” para realizar en la casa. Una fase de preparación rara vez existe y es frecuente que los mismos maestros no hayan visto la película previamente. Los investigadores encontraron que la mayoría de las veces los videos o películas entran al aula con una función distensionadora o recreativa, más que propiamente académica o curricular. En segundo lugar los audiovisuales son usados instrumentalmente como reemplazo del profesor para introducir o desarrollar una temática. Con mucha menos frecuencia son utilizados como punto de partida de una discusión, foro o debate, y mucho menos para abordar el lenguaje audiovisual propiamente dicho. Por otro lado, la investigación mostró también cómo una minoría de profesores desarrollan actividades creativas a partir de los audiovisuales reconociendo las especificidades y potencialidades de este lenguaje, e incluso están produciendo videos con los estudiantes. El estudio cuestiona la idea de que los audiovisuales y las nuevas tecnologías *per se* cambien las relaciones pedagógicas y la enseñanza, mostrando cómo en realidad cada maestro “domestica” el audiovisual, adaptándolo con su acción y poniéndolo al servicio al tipo de práctica de enseñanza que pretende.

En cuanto a los avances teóricos que se han dado en Colombia para conceptualizar las prácticas de enseñanza, hay que anotar que éstos han estado poco vinculados a los trabajos empíricos. En primer lugar es necesario mencionar al grupo de investigación denominado “Historia de la práctica pedagógica en Colombia”, a partir de un proyecto iniciado a finales de los 70 y al cual se fueron vinculando investigadores de diferentes lugares del país, en especial de la Universidad de Antioquia (Medellín), la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (Zuluaga *et al.*, 2003).⁹ Su propuesta teórica se ancla en Foucault y en los clásicos de

⁹ Este grupo, conformado principalmente por historiadores de la educación y liderado en su inicio por la profesora Olga Lucía Zuluaga, se ha convertido en uno de los más influyentes en el país, no sólo

la pedagogía, desde Comenio a Herbart. El argumento central apunta a recuperar el estatuto de la pedagogía en su tradición francogermana (oponiéndola a los paradigmas del currículo y de las ciencias de la educación), adoptar la enseñanza como concepto central que da sentido al oficio del maestro, y al maestro como el portador del saber pedagógico. Según ellos los paradigmas curriculares y de las ciencias de la educación relegaron a la pedagogía y al saber de los maestros a un nivel meramente instrumental. Por ello, y retomando y adaptando algunos conceptos de Foucault, han construido una idea de pedagogía bastante compleja y omnicomprendiva. Definen la “práctica pedagógica” como una “noción metodológica que designa:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (Zuluaga Garcés, 1999, p. 147).

Este concepto –bastante amplio y confuso en su formulación– ha tenido aplicación empírica en los diferentes estudios que este grupo ha publicado sobre la historia de la educación en Colombia –basándose en fuentes documentales y tradición oral–, ampliando la perspectiva de muchos historiadores que hasta el momento se habían concentrado en historiar las reformas educativas desde los marcos normativos. Sin embargo, estos conceptos poco se han llevado al análisis de las interacciones en el aula ni a la vida escolar hoy.

En segundo lugar es necesario mencionar la labor de toda una vida de Mario Díaz Villa, profesor –ya pensionado– de la Universidad del Valle, alumno destacado de Basil Bernstein, y traductor al castellano de su obra. El profesor Díaz ha realizado el mejor balance sobre los debates y paradigmas en la investigación educativa en Colombia hasta

por su producción académica sino por haber constituido una estrategia de poder desde la academia (obteniendo financiación, liderando comités editoriales, departamentos de educación y facultades, ONG y comités sindicales, e incluso ocupando altos puestos en el gobierno en el campo educativo). Igualmente, fue uno de los grupos académicos que impulsó el Movimiento Pedagógico del magisterio a comienzos de los 80 en su enfrentamiento a la tecnología educativa, y recientemente la Expedición Pedagógica para hacer frente a las propuestas neoliberales.

comienzos de los 90 (Díaz Villa, 1993). Recientemente ha publicado un libro donde en algunos capítulos aborda el concepto de la práctica pedagógica desde Bernstein, Foucault y Bourdieu y donde critica las posiciones del grupo de Historia de la Práctica pedagógica (Díaz Villa, 2001). Desafortunadamente sus planteamientos han tenido poco impacto en las investigaciones de campo y, por lo tanto, no ofrecen verificación empírica en el contexto colombiano. Entender su concepto de práctica pedagógica implica entrar en el complejo entramado teórico estructuralista de Bernstein, entramado que además ha sufrido importantes modificaciones con el tiempo. En primer lugar, la pedagogía la entiende como dispositivo de poder y control que recontextualiza y reproduce los códigos culturales dominantes, los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica (2001, p. 160). Es decir, que la práctica pedagógica se refiere a las “reglas de realización” del discurso pedagógico: “en la práctica pedagógica se despliegan los principios que ordenan el discurso pedagógico (...) La práctica pedagógica presupone un orden específico, constituido, legitimado y regulado por las reglas y los principios del discurso pedagógico” (2001, p. 104). Dos tipos de reglas constituyen la lógica interna de las prácticas pedagógicas: las reglas de relación social (jerarquía) y las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento escolar). “Las reglas de relación social (jerarquía) regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas o patrones de conducta, carácter o relación social (...). La interacción presupone la existencia de posiciones que reproducen estructuras de interacción” (2001, p. 189). Desde esta perspectiva, investigar la práctica pedagógica implicaría desentrañar su gramática, el orden implícito de las realizaciones, no bastaría la mera descripción, ni el estudio de sus consecuencias, ni las taxonomías.

Conclusiones y perspectivas

El panorama presentado muestra la gran dispersión de los trabajos realizados sobre las prácticas de enseñanza en Colombia, así como la desvinculación entre los grupos e investigadores que han realizado una mayor elaboración teórica y los que se han esforzado por producir datos empíricos. La mayoría de las investigaciones se centran en la educación primaria. En la secundaria los estudios se orientan más a la violencia, valores, participación, no tanto a la enseñanza. Únicamente los trabajos más especializados –y normalmente en ciencias o en matemáticas– (por ejemplo la enseñanza del concepto de función o de proporcionalidad) se realizan en la secundaria o en la media. A pesar de la fragmentación del campo, la producción revisada nos acerca, nos introduce al aula, problematiza y muestra la complejidad de esa “caja negra”.

Desde el punto de vista teórico es necesario establecer una delimitación del concepto “prácticas de enseñanza” en un rango intermedio que permita, por un lado, articular dichas prácticas con problemáticas que desbordan los muros de las aulas o de la escuela

(para evitar caer en perspectivas demasiado instrumentales). Por otro lado, el concepto debe ser suficientemente específico como para poder dar cuenta de las interacciones en el aula (para evitar caer en perspectivas demasiado generales y donde el contexto extraescolar explica todo lo que sucede en el aula). La dispersión conceptual que se refleja también en los *thesauros* de las bases de datos latinoamericanas y de la misma UNESCO no contribuye a consolidar este campo de investigación.

Aunque no se ha realizado un estudio estadístico, se puede afirmar que ni siquiera un 1% de las investigaciones publicadas o producidas en el medio académico colombiano toman como objeto de estudio la práctica de enseñanza del docente en el aula, siendo que es allí donde los estudiantes y maestras pasan el 90% de su tiempo en la escuela. Al igual que ha señalado Lenoir (2006) en el panorama internacional, siguen proliferando “consejos, recomendaciones y prescripciones”, pero hay pocos estudios sobre las prácticas reales. Tampoco hay grupos de investigación consolidados y con tradición dedicados a ello. Vale la pena preguntarse el porqué. Una primera hipótesis tiene que ver con el rechazo de la academia colombiana en estos últimos veinticinco años a las perspectivas instrumentales de la enseñanza. Fue el rechazo al conductismo de la “tecnología educativa” y del “diseño instruccional” y la búsqueda de un nuevo estatuto teórico para la pedagogía que no se redujera a la didáctica y a su función instrumental, la que llevó a construir un concepto de la práctica pedagógica tan complejo y abarcador en el que observar lo que sucedía al interior del aula era secundario. Por otra parte, los académicos más involucrados con el concepto de práctica pedagógica se han dedicado a la historia de la educación en Colombia, lo cual también los ha alejado de la observación y el estudio de las interacciones cotidianas en el aula.

Adicionalmente, la gran mayoría de investigaciones que han entrado a detallar la vida del aula –sociológicas y antropológicas– han dotado de contexto a la problemática de la enseñanza, aunque han terminado culpabilizando a los maestros del fracaso escolar y de las “fracturas” de la escuela. No obstante, tampoco han producido ni una propuesta teórica, ni una ruta suficientemente sustentadas y convincentes para el cambio de dichas prácticas.

El estudio de las prácticas de enseñanza reales, existentes en el día a día de la escuela colombiana, ha quedado abandonado al voluntarismo y esfuerzo de las maestras y maestros implicados en dichas prácticas, animados y empoderados por consignas lanzadas desde la academia como “recuperar el saber del maestro”, pero sin contar con las condiciones institucionales, financieras, laborales y académicas para ello, produciendo como resultado con frecuencia meras cacofonías, ecos lejanos distorsionados de las mismas prácticas o autoelogios.

Pareciera, finalmente, abrirse paso una propuesta –tal vez la más viable dadas las actuales condiciones colombianas– que se fundamenta en el trabajo colaborativo

entre maestros y profesores universitarios, respetando y valorando mutuamente sus especificidades, sus intereses, y evitando situaciones abusivas que se han presentado en dicha relación. Esta relación cooperativa en torno a la investigación posibilita que los maestros superen su pragmatismo e instrumentalismo, e incrementen su reflexividad y sentido crítico, aunque sabemos que superar el pragmatismo del magisterio tiene que ver también con un reconocimiento social de la profesión y con unas condiciones laborales adecuadas que cada vez se deterioran más. Por su parte, la interacción de los profesores universitarios con los maestros permite que éstos abandonen sus “observatorios” y torres de marfil, y se involucren con el día a día de las escuelas. Sabemos que las relaciones escuela-academia están atravesadas por el poder y por unas tradiciones concretas; que avanzan y retroceden sobre un filo peligroso e inestable sostenidas en delgados hilos de confianza y de negociaciones. Pero es lo que hay. Esta propuesta tal vez permita acercarnos con mayor respeto al otro como tal, en su especificidad, y así atrapar algo del impulso vital, de la fuerza de esa corriente incesante y en permanente transformación que son las prácticas de enseñanza sin las cuales el fenómeno escolar no tendría sentido ni futuro.

Bibliografía

- Acevedo, M.; Jurado Valencia, F.; Miñana Blasco, C. & Rodríguez, J. G. (Eds.) (1998).** *La Investigación en la Escuela. Memorias del Seminario.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Agudo, S. & Cabrera, E. (Eds.) (2000).** *Interacción y competencia comunicativa: Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Avalos, B. (Ed.) (1989).** *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico de América Latina.* Ottawa: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Becerra Saavedra, R. H.; Téllez Moreno, S. M. & Ortiz Bareño, E. C. (2005).** *El grado preescolar en dos escuelas rurales del municipio de Facatativá: descripción de estrategias pedagógicas y el proyecto de aula como una propuesta de alternativa metodológica.* Unpublished pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bodnar, Y.; Muñoz Martínez, J. & ed. (1990).** *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos.* Bogotá: Programa de Etnoeducación (MEN)-PRODIC.
- Bolaños, G.; Ramos, A.; Rappaport, J. & Miñana Blasco, C. (2004).** *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.* Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca-Terre des Hommes.
- Cadavid Múnera, I. C.; McNulty, M. & Quinchía Ortiz, D. I. (2004).** Elementary English Language Instruction: Colombian Teachers' Classroom Practices. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development* (5), 37-55.
- Cajiao Restrepo, F. (1994).** *Poder y justicia en la escuela colombiana.* Colombia: Fundación FES.
- Calvo, G.; Mina, A. & Cera, A. (2001).** *El aula reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa.* Bogotá: UPN-REDUC.
- Camargo Abello, M.; Calvo, G.; Pedraza Ortiz, A.; Pineda Báez, C.; Dussan, F. H.; Gutiérrez Duque, M., et al. (2006).** *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del arte 2000-2004. Informe Final (Reporte).* Chía (Colombia): Universidad de la Sabana.
- Cataño, G. & Asociación Colombiana de Sociología (1989).** *Educación y estructura social: ensayos de sociología de la educación.* Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Sociología: Plaza & Janés.
- Córdoba Aldana, H. (2006).** La geografía escolar en Colombia. Un balance: 1991-2005. *Folios* (24), 83-104.
- Cruz, C. I.; Parra Sandoval, F. & Parra Sandoval, R. (1997).** *La cara oculta de la escuela. Investigaciones orientadas al conocimiento de la realidad en las escuelas del Tolima.* Ibagué, Colombia: Corporación Universitaria de Ibagué-Ministerio de Educación-Secretaría de Educación y Cultura del Tolima.

- Cuervo, C. & Flórez, R. (Eds.)** (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Delgado, O. & Murcia, D. (Eds.)** (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes, discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Díaz Villa, M.** (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz Villa, M.** (2001). *Del discurso pedagógico. Problemas críticos: poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Duarte Agudelo, J.** (2003). *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Clío-Universidad de Antioquia-Universidad Nacional de Colombia.
- Enciso Patiño, P.; Serrano Ruiz, J. & Nieto Gómez, J.** (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia (MEN-GTZ). Informe final* (Vol. 5). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-GTZ.
- Henao Willes, M. & Castro V., J. O. (Eds.)** (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES-COLCIENCIAS-SOCOLPE.
- Herrera, J. D. & Garzón, J. C.** (2002). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del Departamento de Cundinamarca* (Reporte). Bogotá: Secretaría de Educación de Cundinamarca.
- Jurado Valencia, F.** (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. In M. Henao Willes & J. O. Castro V. (Eds.), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (Vol. 1, pp. 78-122). Bogotá: ICFES-COLCIENCIAS-SOCOLPE.
- Jurado Valencia, F. (Ed.)** (1998). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Lenoir, Y.** (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 11, 119-141.
- Miñana Blasco, C. (Ed.)** (2002). *Interdisciplinariedad y Currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias del V seminario internacional. Bogotá, junio 19-23 de 2000*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Normal Superior de Cartagena de Indias** (2003). *La memoria escolar. Identidad y producción de sentido*. Bogotá: ICFES-Normal Superior de Cartagena de Indias.
- Ogbu, J. U.** (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology and Education Quarterly*, XII, 1, 3-29.
- Parra Sandoval, F. & Cruz Betancourt, C. I.** (1996). *La educación rural. De la utopía a la realidad*. Ibagué: FES-Coruniversitaria.
- Parra Sandoval, R.** (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Bogotá: FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-IDEP-Tercer Mundo.

- Perafán Echeverry, G. A.** (2003). *Referentes epistemológicos del profesor de física implícitos en sus acciones pedagógicas y educativas* (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Reichel-Dolmatoff, G. & Reichel-Dolmatoff, A.** (1961). *The people of Aritama: the cultural personality of a Colombian mestizo village*. Chicago; London: University of Chicago Press: Routledge.
- Rico de Alonso, A.; Rodríguez, A.; Alonso, J. C.; Castillo, S.; López, N. & Alméjiga, C.** (2002). *Calidad y equidad en el aula. Una mirada desde el género*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-IDEP-Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, J. G. (Ed.)** (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED-Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP–.
- Rodríguez, J. G. & Miñana Blasco, C.** (1999). *Los Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá. Un análisis de la oferta y el uso en las Instituciones escolares. Estudio realizado por solicitud del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP* (Reporte). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Programa RED.
- Tamayo Valencia, A.** (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes* (13), 37-47.
- Tezanos de Mañana, A.; Muñoz, G. & Romero, E.** (1983). *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP-CIID.
- Villegas Arias, V.; Pasuy Miticanoy, R. D.; Miñana Blasco, C.; Pineda Camacho, R. & Rodríguez, A. J.** (2007). *Proyecto Educativo Comunitario. Resguardo Indígena de Caño Mochuelo. Primera fase-Informe final* (Reporte). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología, Secretaría de Educación del Casanare.
- Zuluaga Garcés, O. L.** (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: U. de Antioquia –Anthropos– Siglo del hombre.
- Zuluaga, O. L.; Echeverri, A.; Martínez B. A.; Quiceno, H.; Sáenz, J. & Álvarez, A.** (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

FECHA DE RECEPCIÓN: 15 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15 de noviembre de 2009