

## AVENTURAS Y DESVENTURAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL EN VENEZUELA

Nacarid Rodríguez Trujillo  
Doctorado en Educación  
Universidad Central de Venezuela  
[nrodri@internet.ve](mailto:nrodri@internet.ve)

En Venezuela la investigación educacional ha mostrado un crecimiento destacado en los últimos veinte años, cuyas evidencias se observan en el incremento permanente de la cantidad de trabajos presentados en el área de educación en las Convenciones Anuales de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (ASOVAC), el aumento de las revistas arbitradas, la oferta continua de artículos para publicar, la cantidad y variedad de eventos anuales sobre diversos aspectos de la educación.

Esta estimulante y positiva situación se ha visto favorecida por la influencia conjunta de diversos factores como: la extensión de la formación de docentes en el nivel de educación superior a partir de la Ley Orgánica de 1980, la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en 1983, la exigencia del trabajo especial de grado como requisito para la licenciatura iniciada en la década de los 70, la exigencia de trabajos de investigación para el ascenso en el escalafón de los profesores universitarios, el crecimiento de los estudios de maestría y doctorado en la especialidad, el financiamiento de investigaciones de parte del anterior CONICIT, del actual Ministerio de Ciencia y Tecnología y de los Consejos de Desarrollo de las universidades, los estímulos para los investigadores como el Sistema de Promoción del Investigador y el CONABA, los premios y distinciones en reconocimiento de la labor realizada.

Lamentablemente no podemos decir lo mismo sobre la repercusión de los productos de esas investigaciones en la elevación de la calidad del sistema escolar venezolano en sus niveles obligatorios. Muy por el contrario, identificamos, a lo largo de esos veinte años, un deterioro sin retroceso ni tregua, paralelo a la formación de los docentes en las universidades y al aumento de la labor investigativa. Hoy en día todos sabemos sobre la triste situación de la educación oficial, todavía nos resulta difícil explicarnos cómo nuestros liceos emblemáticos y nuestras escuelas experimentales, ejemplo y orgullo de educadores y alumnos, fueron descuidados por las autoridades cayendo en el abandono del que todavía no han podido ser rescatados. Los alumnos de hoy enfrentan innumerables dificultades para proseguir sus estudios ante la escasez de recursos mínimos para el aprendizaje, los laboratorios sin dotación, las asignaturas sin docentes, las deficiencias de la enseñanza, el incremento de la violencia y muchas otras razones. Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran logros mínimos de nuestros estudiantes, llevándonos a concluir, con preocupación, que el rendimiento de todos nuestros alumnos es escaso en comparación con los valores máximos de logro de las pruebas nacionales, es bastante homogéneo dentro de nuestra población y es bajo en comparación con otros países.

Esa situación refleja las profundas desigualdades entre los grupos sociales, el empobrecimiento de buena parte de las capas medias y el deterioro de las instituciones escolares y de la enseñanza. Pero también la poca incidencia de las investigaciones y

de los investigadores en su alivio o solución, a pesar de que las investigaciones sobre la mejora de la escuela apuntan hacia la posibilidad de obtener logros importantes en alumnos de bajos recursos mediante políticas y programas focalizados en el cambio pedagógico y organizacional. Es decir, una buena escuela puede marcar la diferencia para la población en desventaja, mejorando el rendimiento y reduciendo las tasas de repitencia y deserción.

Muchos acertaron, parcialmente, al responder que la solución a estos problemas depende de los encargados de la administración del sistema escolar y no de los investigadores, y que el distanciamiento entre ambos grupos es de larga historia. Podemos agregar que es una situación bastante común en casi todos los países, como lo demuestran los trabajos de Hargraves en Gran Bretaña, Slavin en EEUU y Muñoz Repiso en España, <sup>1</sup>entre otros. Pero aún así, llama la atención la escasa, si alguna, discusión del asunto entre nuestros colegas docentes universitarios, donde se producen la casi totalidad de las investigaciones educacionales. No podemos dejar de recordar que vivimos en un país del tercer mundo, rico en petróleo pero pobre en logros escolares de su población, donde sólo el 12% cuenta con estudios de nivel superior. Pueden entonces, los docentes universitarios, aunque mal pagados, considerarse privilegiados por sus oportunidades de acceso al conocimiento. Esto nos hace más responsables, en tanto integrantes de instituciones de formación docente, por las dificultades de las nuevas generaciones para elevar su nivel cultural, y aspirar a un futuro mejor.

Ante la imposibilidad de continuar eludiendo el tema, decidimos lanzarlo abiertamente a la palestra a ver si alguien responde. Daré por aceptado que los intereses de investigadores y administradores de la educación no van por los mismos senderos, pero parece que los de investigadores educacionales y docentes de base tampoco se encuentran, a pesar de que compartimos con algunos las aulas universitarias. Los administradores tienden a valorar los beneficios políticos por encima de los principios pedagógicos; están siempre con urgencia por responder a demandas inmediatas; no prestan mucha atención a soluciones de largo plazo; tampoco son afectos a grandes inversiones en el sector; el protagonismo y la notoriedad se sobreponen a las necesidades y la pertinencia. Por su parte los prácticos no tienen fácil acceso a resultados de investigaciones, ni tiempo para reflexionar sobre ellas; tienden a orientar su práctica por sus experiencias anteriores sin profundizar en el análisis de las consecuencias para los alumnos; las exigencias por un desempeño de calidad dentro de las escuelas son pocas y no bien recompensadas; las condiciones de trabajo fomentan la rutina; el individualismo y los conflictos soterrados reinan en las instituciones; las dificultades por el deterioro de los locales, la escasez de recursos para la enseñanza, la pobreza de los alumnos y sus familias, acaparan los esfuerzos de los directivos, relegando los asuntos pedagógicos.

¿Qué sucede entre los académicos? ¿Qué hipótesis o explicaciones tenemos para esta situación desde las universidades? ¿Qué puede hacerse para disminuir las brechas que nos separan? En lo que sigue discurro libremente sobre algunas posibles respuestas a las dos primeras preguntas, con irreverencia, con toda la subjetividad que me han proporcionado en los últimos años las labores, no siempre gratas, de arbitrar artículos en diversas revistas, ser jurado de premios de investigación y de tesis de postgrado. Mediante el análisis de documentos y haciendo uso de la abducción levantamos varias hipótesis explicativas, las que sometemos a discusión con base en los documentos que nos sirven a manera de casos para su estudio. Me permito lanzar dardos al aire con la

esperanza de penetrar alguna mente inquieta, de recibir alguna respuesta que derrumbe mis hipótesis e incentive la controversia.

De esta manera llegamos a identificar seis categorías explicativas cuya incidencia argumentamos, a saber: 1) Amplitud y diversidad de la pedagogía y la educación como campo científico; 2) Distanciamiento entre investigadores, docentes y administradores de la educación; 3) Predominio del interés personal de los investigadores en la selección de temas; 4) Escasez de investigaciones educativas; 5) La polémica de los paradigmas; 6) El temor al desarrollo teórico; 6) La calidad de las investigaciones.

Finalmente planteamos algunas salidas para disminuir las brechas entre investigación y educación desde las instituciones de formación de docentes..

### 1. El campo de la pedagogía y la educación es vasto y diverso

La educación como proceso social y como objeto de investigación es vasta y diversa, casi todas las actividades humanas tienen relación con la adquisición de conocimientos o habilidades y el desarrollo de valores, actitudes, aspiraciones y expectativas, y, en consecuencia, con respecto a los modos para su formación y transmisión. La pedagogía como disciplina científica ha evolucionado en sus componentes y en sus relaciones con otras disciplinas, para transformarse en un campo plural e interrelacionado de conocimientos,

En un esfuerzo, no siempre intencional, por reducir el espectro de posibilidades, tenemos la tendencia a confundir la educación con el sistema escolar, atribuyendo con demasiada frecuencia a este último responsabilidades de la sociedad en su conjunto. De allí la distinción entre sistema escolar y sistema educativo, entre educación formal, no formal, incidental y autoformación. Considerando solamente el sistema escolar, se dan diferencias por niveles: preescolar, básica, media, superior; y por modalidades: educación especial, educación a distancia, alfabetización, educación para adultos, militar, intercultural, etc. Abordando la enseñanza desde la perspectiva de las áreas del conocimiento y el quehacer humano, aún tratando de agruparlas, encontramos también muchas especialidades como: enseñanza de la ciencia, de la matemática, de las lenguas, las ciencias sociales, las artes, la educación vocacional y técnica.

La variedad de temas e intereses conducen a una infinita gama de posibilidades y enfoques de la investigación sobre múltiples tópicos difíciles de agrupar o relacionar. Es frecuente en los innumerables, congresos, seminarios, encuentros y otras modalidades de eventos, encontrar dificultades para la organización de las mesas y discusiones alrededor de un asunto común, la fragmentación domina el campo y alimenta la poca disposición al diálogo con sus negativas consecuencias para lograr acciones conjuntas.

### 2. Los investigadores indagan sobre lo que les interesa

Los intereses y gustos personales de los investigadores determinan la selección de los temas, así como la factibilidad de recolectar las informaciones sin mayores tropiezos. Estos intereses son frecuentemente influidos por modas o preocupaciones

internacionales, tanto por la divulgación mayoritaria de un determinado tema o autor, como por la realización de cursos de postgrado en el extranjero donde suelen dominar las agendas de investigación de los tutores. A esto se agrega el carácter individual de la gran mayoría de los trabajos, estimulados, en buena medida, por las exigencias de los cursos de maestría y doctorado y los reglamentos de ascenso en el escalafón de las instituciones de educación superior, de donde proviene gran parte de las investigaciones. Es decir, la investigación se ha desarrollado por demandas que podríamos denominar externas o extrañas a la producción de conocimientos misma como lo sería la identificación de problemas a resolver. Responde a exigencias académicas y estas han sido beneficiosas en la promoción de la actividad, como lo ha sido también la libertad sin restricciones, para desplegar las indagaciones en las universidades. Pero, ante las carencias y dificultades del sistema educativo es necesario también el acuerdo para establecer líneas y programas de investigación pertinentes a nuestras condiciones culturales pasadas, presentes y futuras, cuya existencia la academia no puede ignorar.

El incremento de los postgrados en el país tiende a disminuir esta influencia directa, pero la globalización y la internacionalización del conocimiento fomentan la aplicación mecánica, sin la debida crítica, de problemas, procedimientos, teorías, hipótesis, instrumentos y metodologías de investigación no siempre necesarias, ni convenientes para nuestro contexto histórico ni para las condiciones reales de la sociedad actual, comprometiendo también las acciones hacia el futuro.

### 3. Poca investigación “educativa”

Nos referimos al concepto de investigación de Stenhouse<sup>2</sup>, que transcribimos en sus esclarecidas y precisas palabras:

*“indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resultan adecuadas” ....“Existe, desde luego, en la Historia, la Filosofía, la Psicología y la Sociología, una investigación sobre la educación efectuada desde el punto de vista de las disciplinas, que acaso incidentalmente, realiza una contribución a la empresa educativa....” “...la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación”..*

En esta definición no hay desperdicio, cada palabra indica una cualidad indispensable para considerar un trabajo como investigación educativa. Es tan precisa que a nuestro criterio no requiere explicaciones. No obstante, llamamos la atención sobre las condiciones de autocrítica y crítica como componentes esenciales de toda indagación con aspiraciones de investigación. La autocrítica sistemática del investigador comienza desde el principio, es decir desde la identificación del problema, continúa durante todo el desarrollo del proceso y se inserta con la crítica pública. El ejercicio continuo de la crítica y la autocrítica es elemento constitutivo del oficio de investigador, la duda permanente, la apertura a otras visiones del asunto, el diálogo y el intercambio con otros, requieren de un trabajo socializado.

Para Stenhouse, la investigación es educativa cuando se propone y logra la transformación de las prácticas, para lo cual debe nacer en la práctica, vincularse con los prácticos, transformar al práctico y transformar al investigador, o dicho de otra manera

implica la transformación del objeto de investigación y la formación de los actores y autores. La investigación *sobre* la educación (que aquí llamamos educacional) aportará información y conocimientos que no generan cambios inmediatos, pero pueden iluminar sobre los caminos recorridos, los logros alcanzados, los errores y omisiones, prestando un especial aporte para orientar sobre los retos, direcciones y posibilidades.

#### 4. La polémica de los paradigmas

A pesar del tiempo transcurrido y de la tinta invertida sobre los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de los paradigmas todavía, en nuestro contexto, domina el paradigma empírico- analítico en su versión positivista, no siempre de manera expresa, con frecuencia se encuentra latente, disimulado, pero palpante. No obstante, se nota la influencia benefactora, del paradigma interpretativo, especialmente en la consideración de los estados subjetivos de los actores, en el acercamiento a los ambientes escolares, en el uso, no siempre correcto, de la triangulación, en los intentos de aplicación de la investigación-acción y algunos otros. Sin embargo, la polémica sobre los paradigmas va tomando cursos de poca ayuda para nuestra, aún incipiente investigación educativa. Por una parte se centra en los aspectos ya mencionados con pocas alusiones a su influencia en el tipo de problemas a estudiar, a los propósitos de las investigaciones, a los roles de docentes e investigadores, a los procedimientos para el análisis de datos y a los criterios de credibilidad. También notamos una cierta tendencia a subsumir el paradigma crítico dentro del paradigma interpretativo, o a considerarlo una variante del mismo. En este sentido siempre hemos preferido la clasificación de los tres paradigmas de Popkewitz<sup>3</sup>: empírico-analítico, simbólico y crítico, pensada específicamente, para la investigación en educación, que destaca el carácter crítico de la pedagogía como disciplina científica. La vinculación dialéctica entre teoría y práctica, la solución de los problemas mediante cursos de acción cuya evolución práctica conforma el criterio de veracidad, la importancia de la contextualización de las prácticas, y por sobre todo el énfasis en el cambio, en la transformación como propósito expreso y guía de la investigación.

#### 5. La ausencia del desarrollo teórico.

Las investigaciones inspiradas o derivadas de los paradigmas empírico-analítico y simbólico pueden tener como propósito la verificación de teorías como suele ser lo común en nuestro medio, de allí que siempre se inician con un prolongado marco teórico, donde se reseñan conceptos procedimientos y hallazgos con demasiada frecuencia, extraños a nuestra cultura, cuyo valor explicativo es muy cuestionable. Pero la verdadera fuerza del paradigma simbólico- interpretativo está en sus posibilidades para el desarrollo teórico, para la emergencia de teorías sustantivas a partir de los datos empíricos, sin excluir, a posteriori, su contraste con teorías existentes. Esta posibilidad es del mayor interés en nuestro medio, allí tenemos la puerta abierta para comprender nuestra propia realidad, sin las ataduras de teorías y conceptos elaborados para otras circunstancias históricas y culturales, es la oportunidad para desarrollar la capacidad interpretativa de nuestros investigadores, para encontrar en lo singular lo diferente, lo que nos identifica y lo que nos une, para sustanciar conceptos y relaciones que nos describan mejor en lo que somos y podemos llegar a ser.

## 6. La cualidad multiparadigmática de la Pedagogía y la Educación.

Si bien los investigadores pueden tener inclinaciones hacia uno u otro paradigma, habida cuenta de su formación, sus intereses, la biografía de las influencias recibidas durante los avatares de cada vida; la mejora de los sistemas educativo y escolar no puede prescindir de estudios que den cuenta de la situación en toda la nación. Los estudios cuantitativos inspirados en el paradigma empírico-analítico, proporcionan información indispensable para descripciones macro sociales, para comparar momentos, para conocer el efecto de políticas de amplio alcance, para identificar grupos rezagados necesitados de atención, para establecer prioridades, para identificar posibles causas, así como para sugerir estudios más profundos en grupos o comunidades particulares. Los recursos que demandan suelen ser cuantiosos, de allí la importancia de la rigurosidad y experticia en su planificación y desarrollo.

## 7. La calidad de las investigaciones.

Con frecuencia hemos pensado que el problema central de las investigaciones educacionales en Venezuela, no se relaciona con los paradigmas sino con la calidad en su desarrollo y en la elaboración de los informes. Buenos problemas se abordan de manera equivocada, excelentes propuestas carecen de sustentación, intervenciones bien intencionadas en las escuelas no dan cuenta de los procesos de intervención. Para resumir enumeraremos los defectos más comunes con los que tropezamos en tesis, artículos e informes.

Exceso de explicaciones teóricas de poca relevancia para el centro de la investigación. Me refiero a los extensos marcos teóricos dando cuenta de innumerables autores que han publicado sobre el asunto, pero sin ordenar los aportes o asumir alguno de ellos en particular, lo que produce en ocasiones un atiborramiento de conceptos e ideas desarticuladas. Comúnmente se prescinde de referencias a autores o estudios realizados en el país o en Latinoamérica, desconociendo su existencia y aportes, a pesar de referirse a contextos culturales similares al nuestro.

Trabajos orientados por el paradigma empírico-analítico muestran fallas en la preparación de los instrumentos de recolección de informaciones de los que depende toda la investigación. Notamos un uso excesivo y exclusivo del "juicio de expertos" para determinar la validez, ello sin identificar a los expertos o mencionar el tipo de experticia que poseen. Tampoco se informa debidamente sobre el proceso de construcción y menos aún de la confiabilidad de cuestionarios y escalas elaborados con propósitos específicos.

Confusión entre muestreo al azar y muestreo intencional. Esto parece ser un efecto de los conflictos creados por la emergencia del paradigma interpretativo y por la imposibilidad, para un investigador solitario, de abordar el estudio de una muestra representativa. De manera que el asunto se queda a medio camino ni es estudio de uno

o varios casos, bien justificado, ni es muestra representativa. Se trata de una especie de abordaje “light”, donde vale todo, menos la rigurosidad. Las observaciones de la realidad tienden más a revelar las opiniones del investigador carentes de las evidencias que las sustenten. Algunas veces estas acallan las voces de los actores en la situación observada.

Investigación acción sin reflexión sobre cada acción, no se sigue el llamado ciclo de la investigación-acción, cuyo centro es la reflexión, si posible conjunta con el resto de los participantes. Las reflexiones deben preceder y suceder a cada acción, no pueden darse acciones sin reflexión sobre los resultados de las anteriores. El informe final en vez de responder al carácter cíclico del proceso desarrollado se prepara siguiendo el esquema tradicional de una investigación dentro del paradigma formal.

Limitadas interpretaciones y conclusiones. El marco teórico y el llamado marco metodológico comprenden largos capítulos, mientras las interpretaciones, conclusiones y aportes se despachan rápidamente. Se demuestra poca capacidad para analizar, interpretar y extraer el máximo de conocimientos posible del trabajo realizado, no se ejerce la profundización en el análisis de los significados, motivos, experiencias y aspiraciones de nuestra población, tampoco la elaboración de conceptos emergentes de lo observado, ni la formulación de hipótesis explicativas para la orientación de otras investigaciones y la solución de otros problemas.

Para no cerrar abruptamente estas reflexiones planteamos la urgencia del diálogo abierto entre investigadores con vistas a establecer prioridades de investigación en las instituciones de formación docente; fomentar la especialización de los centros de investigación en asuntos o problemas sin perder la visión de totalidad y la interdisciplinariedad; estrechar vínculos con administradores y docentes; conjugar intereses en torno a necesidades sentidas en la práctica educativa; identificar elementos comunes en las didácticas especializadas; desarrollar proyectos interinstitucionales, en fin utilizar más acertadamente los recursos intelectuales y los, siempre escasos, recursos financieros, organizar grupos de investigación de profesores y estudiantes de pregrado y postgrado, formar los investigadores por inmersión en la cotidianidad de un investigador en sustitución de los cursos de metodología, concentrar la investigación del pregrado en el mejoramiento de la enseñanza; fomentar el desarrollo de habilidades de observación, descripción, interpretación, reflexión, contextualización, construcción de conceptos.

---

<sup>1</sup> Hargraves, D.H. (1996) *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. Teaching Training Agency Annual Lecture. Slavin, R. (2002) Evidence Based Education Policies. 2002 Dewit Wallace-Reader’s Digest Distinguished Lecture. Muñoz-Repiso, M. ¿Sirve para algo la investigación educativa? CIDE, España,

<sup>2</sup> Stenhouse, Lawrence (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid; p.42

<sup>3</sup> Popkewitz, T. (1988) *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Mondadori, Madrid.

---

Educación, dirige la línea de investigación: “currículum, gestión escolar y formación de docentes”. Ha publicado cinco libros y más de treinta artículos sobre currículum, educación básica, educación y trabajo, formación de docentes, gestión y dirección escolar. Por sus trabajos ha recibido el Premio a la Investigación en el área de Humanidades, 1989; el Premio a la Trayectoria del Investigador, 1996; el Premio Bienal al Libro de Texto Universitario, 1997, la Orden José María Vargas, mención corbata y es investigadora nivel III del Sistema de Promoción del Investigador.