

*El Ambiente de Investigación Educativa
en Países en Desarrollo*



El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo es una corporación pública creada en 1970 por el Parlamento de Canadá con el objeto de apoyar la investigación destinada a adaptar la ciencia y la tecnología a las necesidades de los países en desarrollo. Su actividad se concentra en cinco sectores: ciencias agrícolas, alimentos y nutrición; ciencias de la salud; ciencias de la información; ciencias sociales; y comunicaciones. El Centro es financiado exclusivamente por el Parlamento de Canadá; sin embargo, sus políticas son trazadas por un Consejo de Gobernadores de carácter internacional. La sede del Centro está en Ottawa, Canadá, y sus oficinas regionales en América Latina, Africa, Asia y el Medio Oriente.

© International Development Research Centre 1985
Postal Address: Box 8500, Ottawa, Canada K1G 3H9
Head Office: 60 Queen Street, Ottawa, Canada

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID
Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Apartado Aéreo 53016, Bogotá, Colombia

Shaeffer, S.F.
Nkinyangi, J.A.

IDRC-213s

El ambiente de investigación educativa en países en desarrollo. Ottawa, Ont., CIID, 1985. 326 p. : il.

/Investigación educativa/, /ambiente social/, /países en desarrollo/ —
/investigadores/, /centros de investigación/, /organización de la
investigación/, /marco institucional/, referencias.

CDU: 37.001.5

ISBN: 0-88936-433-8

Se dispone de edición microficha

*This publication is also available in English.
Il existe également une édition française de cette publication.*

*El Ambiente de Investigación Educativa
en Países en Desarrollo*

Editores: Sheldon Shaeffer¹ y John A. Nkinyangi²

¹Director Asociado de Educación, División de Ciencias Sociales, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Box 8500, Ottawa, Canadá.

²Becario Investigador, Instituto de Estudios de Desarrollo, Universidad de Nairobi, Box 30197, Nairobi, Kenia.

Las opiniones expresadas por los autores de la presente publicación no representan necesariamente las del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

Abstract

Educational research serves several purposes — most generally, to produce various kinds of knowledge (on research itself, on the content and problems of an educational system, and on the impact of new technologies and reform), as well as to legitimize policy and win political advantage. Societies differ as to their capacity for educational research — their ability to absorb research inputs, do research, use it, and then reproduce this ability in future generations. These differences relate to the nature of each society's research environment — the site, quality, and mix of its mass of researchers; the strength and cohesiveness of its research structures and institutions; and the level of energy and nurturance generated by its climate for research.

In this book, a general framework for analyzing educational research environments is applied, with various degrees of modification, to nine developing countries. The detailed descriptions that result make clear the variety and uniqueness of educational research environments in the developing world. They also make clear, however, a number of common features: that research, rather than being a neutral activity, is very much tied to social and political factors such as ideology and worldview, communication patterns, and decision-making styles; that donors and the international community in general play a critical role in affecting the strength of research skills and institutions, and the nature of research topics and methodologies; and that to some extent, enhancing a society's capacity for educational research is amenable to strategies of external and internal agencies alike; and that this task requires greater flexibility and imagination in the design of such strategies rather than the adoption of standardized and simplistic solutions to such a complex issue.

Résumé

La recherche sur l'éducation sert à plusieurs choses. Le plus souvent, elle sert à obtenir différents types de connaissances (sur la recherche elle-même, sur les éléments constitutifs et les problèmes d'un système d'enseignement, sur l'effet de nouvelles techniques et de réformes). Elle sert également à justifier une ligne d'action ou à assurer un avantage politique. Toutes les sociétés n'ont pas la même capacité en matière de recherche sur l'éducation (la capacité d'absorber des moyens de recherche, de faire de la recherche, de l'utiliser, puis de transmettre cette capacité aux générations qui suivent). Ces différences tiennent à la nature de l'environnement de recherche de chaque société : le lieu d'installation, la compétence et la diversité de son personnel de recherche; la solidité et la cohésion de ses structures et de ses institutions de recherche; le degré d'énergie et d'encouragement que suscite son climat de recherche.

Cet ouvrage présente des analyses de l'environnement de recherche sur l'éducation qui ont été réalisées dans neuf pays en développement, et faites en suivant un même plan d'ensemble. Les résultats qu'elles fournissent font ressortir clairement à la fois la diversité et le caractère unique des situations dans le Tiers-Monde. Elles font apparaître aussi, cependant, de nombreux points communs : que la recherche, au lieu d'être une activité neutre, est en fait très liée à des facteurs sociaux et politiques comme l'idéologie et la vision du monde, les modes de communication et les modes de décision; que les donateurs et la communauté internationale ont une influence déterminante sur les orientations (choix du personnel, des institutions, des sujets et des méthodes de recherche); que dans une certaine mesure le développement de la capacité de recherche sur l'éducation d'une société peut être réalisé par le moyen de stratégies d'organismes nationaux comme d'organisations extérieures; et que cette tâche exige que l'on apporte plus de souplesse et d'imagination dans la conception de ces stratégies, plutôt qu'essayer d'appliquer des solutions uniformes et simplistes à une question aussi complexe.

Indice

Prefacio 5

Introducción **Sheldon Shaeffer** 7

Colombia

Fortalecimiento de la capacidad para la investigación educativa: el caso colombiano, 1960-81 **Clemencia Chiappe y Robert Myers** 31

México

Análisis de la capacidad para la investigación educativa en México: Pautas para su Desarrollo **José Luis Quintero Hernández, Carmen Tamez Muñoz, Patricia Medina Pegram y Ana María Garza Villarreal** 59

El Caribe

El Caribe de habla inglesa **Errol L. Miller** 93

Tailandia

Estudio sobre el ambiente de investigación: Tailandia **Patya Saihoo, Supang Chantavanich y Utumporn Thongutai** 127

Jordania

Análisis de la capacidad de investigación educativa en Jordania **Farid Abu Zeineh y Derar Jaradat** 169

Kenia

Ambiente de la investigación educativa en Kenia **David Court** 187
¿Quién realiza la investigación en Kenia? **John A. Nkinyangi** 217

Uganda

Capacidad y ambiente de la investigación educativa en Uganda: 1970-81 **Catherine Namuddu** 243

Malí y Senegal

Problemas que obstaculizan el desarrollo de la capacidad de investigación educativa en Malí y Senegal **Miala Diambomba** 267

Referencias 321

Prefacio

Las colaboraciones para el presente volumen, y la reunión celebrada a finales de 1981 en el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) en Washington, durante la cual primero fueron examinadas y luego debatidas, representan la culminación de unos cuatro años de trabajo de estrecha cooperación entre la Sección de Proyectos Educativos del Banco Mundial, el Grupo de Revisión y Asesoría en Investigación (RRAG) del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), el Programa de Educación del CIID, y numerosos investigadores en educación de diversos países del mundo.

La idea para la identificación y evaluación de los elementos constitutivos de un “ambiente de investigación” nacional, fue desarrollada inicialmente por el Grupo de Revisión, gracias a la especial iniciativa del doctor Pablo Latapi de México, uno de los primeros integrantes del Grupo. Una subvención del Banco Mundial permitió al Grupo de Revisión contratar varios estudios iniciales de caso, sobre los esfuerzos realizados por organismos patrocinadores para ampliar la capacidad nacional de investigación educativa en África Oriental y Occidental, en el Sudeste de Asia, y en América Latina. En una reunión celebrada posteriormente en la oficinas de la Fundación Ford en Nueva York, se consideraron en su conjunto esas experiencias y se destacó, principalmente, que para la ejecución exitosa de tales esfuerzos era imprescindible el conocimiento del “ambiente” general. Basada en parte en dicha reunión, la monografía de Sheldon Shaeffer (1980) titulada “Ampliación de la Capacidad Nacional para la Investigación Educativa: Problemática, Dinámica, y Alternativas,” representó un paso más en el desarrollo de esa idea. Luego, y con más apoyo de parte de las Fundaciones Rockefeller y Ford, se decidió emprender los pormenorizados estudios nacionales consignados en el presente volumen en un intento por profundizar en el concepto de “ambiente de investigación” y proporcionar además una reseña sobre los educadores y otras personas que laboran en los países en estudio.

Existen, naturalmente, varios inconvenientes con respecto al ejercicio en su conjunto. Se ha reconocido desde el principio que el concepto central es algo artificial y que su subdivisión en ámbitos nacionales es cuestión de conveniencia antes que realidad. Más importante aún, el ejercicio parte de la hipótesis de que la investigación educativa es en todo momento una actividad valiosa y de hecho necesaria, mientras que los participantes en la reunión de Washington y en otros encuentros se han apresurado a señalar que en muchas situaciones es un lujo y más vale ocuparse de problemas ya identificados y susceptibles de soluciones relativamente sencillas. No obstante, todos están de acuerdo en que la promoción de una tradición de investigación, es decir, de indagación racional en cuestiones sociales, debe constituir la meta de los investigadores en todas partes, y además, que compete a los propios investigadores asegurar que su labor sea considerada cada día más como una actividad corriente y productiva.

6 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Es posible que este último punto haya cobrado aun mayor importancia, en vista de las nuevas circunstancias sociales, políticas y económicas que se han presentado en el plazo transcurrido desde la iniciación del ejercicio. Se trata no sólo de cambios políticos que han dificultado enormemente la ejecución de esa indagación racional en algunas áreas y suprimido o falseado muchas veces sus resultados. Los sucesos económicos a su vez han venido mermando los fondos discrecionales que antes se destinaban a la investigación. Reflejando en cierto modo esa situación, cambios operados dentro de los organismos patrocinadores han llevado a algunos de éstos a suprimir casi todo su apoyo a la investigación en las ciencias sociales, incluida la investigación educativa, en los países en desarrollo, y a otros a encaminar sus intereses en investigación cada vez más hacia cuestiones y métodos específicos. En síntesis, la época en que se publica el presente volumen no es propicia para ser investigador. Sin embargo, muchas de las personas que colaboraron en la preparación del presente volumen afirmarían que es precisamente este hecho el que da importancia a su contenido y a la búsqueda permanente de lo que un colaborador denomina “un clima intelectual tolerable.” Se espera que este libro constituya un aporte al logro de esta finalidad tan ampliamente compartida.

Susanne Mowat
Subdirector
División de Ciencias Sociales
CIID

Introducción

Aun el observador más desprevenido del mundo de la investigación educativa se había dado cuenta de la gran variedad de circunstancias y ámbitos en que se realiza esa investigación: los centros de cómputo de América del Norte, con su serena eficiencia antiséptica, frente a las oficinas atiborradas y asfixiantes en muchos países en desarrollo, con sus hileras de oficinistas y codificadores tabulando manualmente cúmulos de datos; el equipo extranjero de investigación multidisciplinaria desplegándose en todo el territorio en busca de una muestra aleatoria y representativa, armados de grabadoras y cámaras, frente a un solo estudiante o profesor nacional haciendo investigación por las noches o durante sus vacaciones, y utilizando la muestra más económica y asequible que pueda encontrar; y el centro de investigación con financiación extranjera, dotado de asesores, bibliotecas, camperos, y con tiempo de sobra para hacer investigación, frente a la facultad de educación con financiación local, que no dispone de ninguna de estas comodidades y cuyos profesores dedican su tiempo libre a la corrección de exámenes de bachillerato, o haciendo cola para comprar gasolina, medicinas y repuestos de automóviles.

El ambiente de investigación es distinto en cada nación. La investigación innovadora que se realiza en algunos países no es concebible (ni admisible) en otros; el complicado análisis estadístico de los datos de encuestas nacionales, factible en algunas administraciones, no es posible en otras donde todavía no se ha logrado siquiera agregar correctamente los datos; y la investigación como actividad no remunerada que se ejecuta en tiempo de vacaciones en algunas sociedades, es impensable en otras donde el investigador se gana materialmente el sustento con la investigación.

Con todo, existen también numerosas semejanzas en los ambientes de investigación de muchos países en desarrollo: la misma carga de dependencia colonial, escasez de recursos, y productos subvalorados y subutilizados. El análisis de estos ambientes al objeto de determinar la posibilidad y la manera de modificarlos para aumentar la capacidad nacional de investigación educativa, es tarea difícil pero imprescindible. Y constituye el propósito central del presente libro.

En este ejercicio no se pretende comparar la naturaleza ni la calidad de la investigación en diferentes países, sino poner a prueba un marco general para el análisis de determinado ambiente de investigación educativa: quién realiza la investigación, en qué clase de instituciones, en qué condiciones, con qué habilidades y capacidades, para cuáles fines, y con qué efecto. Se parte de la base de que el conocimiento de ese ambiente permitirá a los gobiernos así como a los organismos patrocinadores determinar la mejor manera de ampliar la

Sheldon Shaeffer División de Ciencias Sociales, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), Ottawa, Canadá

8 INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

capacidad local para definir, analizar y resolver los problemas educativos, es decir, para “hacer” investigación educativa. Se supone además que esa investigación revelará informaciones que pueden utilizar diversas personas, entre ellas los formuladores de políticas nacionales y el magisterio, para aumentar la equidad del sistema educativo y mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas. Según estos supuestos, mientras haya más investigación y de mejor calidad, mayor será su impacto sobre el sistema educativo.

Lo poco atinado y sólido de esta conclusión ha quedado demostrado en los últimos años con suficientes pruebas. Los funcionarios nacionales y los patrocinadores internacionales toman diariamente decisiones importantes en materia de educación sin el beneficio de resultados de investigación, y aun en oposición a ellos. Las relaciones políticas y económicas, tanto nacionales como internacionales, producen frecuentemente un mayor impacto sobre la estructura y el contenido de los sistemas educativos, del que genera la investigación con su presunto análisis racional y científico de la realidad educativa. Por consiguiente, es ingenuo suponer que una mejor investigación conduce a mejores políticas, pero esta suposición es muy común y ha originado inversiones cuantiosas y a menudo inapropiadas y desperdiciadas en capacitación, construcción de instituciones, y apoyo a la investigación.

Empero, este supuesto no es totalmente equivocado. Algunas investigaciones han llevado a la formulación de “mejores” políticas y a una “mejor” enseñanza; y más importante aun, tal vez han desvirtuado la sabiduría tradicional respecto de los resultados de la investigación o respecto del propio proceso de desarrollo. Es posible que la investigación haya producido pocas soluciones universales a los problemas educativos, pero sí ha contribuido a demostrar la falta de fundamento de la creencia de que existen soluciones sencillas. La investigación ha demostrado que la realidad es bien compleja; esto de por sí es un hecho importante que a todos los que nos ocupamos de actividades de desarrollo nos hace un poco menos seguros de lo que hacemos y de por qué lo hacemos.

Un supuesto conexo es el de que las deficiencias o vacíos de los ambientes locales de investigación pueden identificarse fácilmente y luego subsanarse mediante inversiones relativamente sencillas de tiempo y dinero. Hubo una época (no tan lejana) en que los esfuerzos de los organismos patrocinadores por mejorar la calidad de la investigación educativa en un país en desarrollo, se limitaban a enviar a unos pocos profesores de la mejor universidad de ese país o de su incipiente centro de investigación y desarrollo, a una facultad de educación en un país del Primer Mundo para que recibieran un grado superior en la elaboración de currículos, en psicología educativa, o en administración escolar. Posteriormente, los nuevos egresados retornaban a su país, provistos de su diploma, y se encontraban cargando con el peso imposible de las expectativas de sus superiores y sus patrocinadores del organismo donante de que, mediante la investigación, pudiesen diagnosticar con precisión y luego solucionar con facilidad y economía los problemas educacionales de su país.

Hoy en día, a medida que las problemáticas del desarrollo educacional: el debate entre cantidad y calidad, la cuestión de equidad, la oposición entre la demanda de formación académica y la de capacitación vocacional, se tornan más complejos, también se complica la ampliación de la capacidad nacional de investigación. Lo que antes se consideraba cosa de un simple aumento del número de postgrados en educación recibidos en el exterior, es ahora una labor mucho más complicada y prolongada en el tiempo y que implica la descripción,

evaluación y posterior desarrollo de un ambiente nacional de investigación que contribuya a una mayor efectividad en la generación, ejecución y uso de la investigación educativa.

Sin embargo, al paso que se ha vuelto más difícil esa labor, también ha aumentado el interés en ella. Por motivos prácticos, financieros, y aun éticos, tanto los gobiernos nacionales como los patrocinadores extranjeros empiezan a tomar conciencia de que, para aumentar la capacidad local de investigación educativa y para darle un carácter autóctono al proceso investigativo, se requiere de un esfuerzo mucho más grande, encaminado a la capacitación de investigadores nacionales en el análisis e interpretación de su propio ambiente, la adaptación de metodologías y supuestos extranjeros a las condiciones locales o el planteamiento de métodos de investigación verdaderamente autóctonos y totalmente distintos de los modelos extranjeros, la supervisión y evaluación de los sistemas educativos que se han complicado enormemente por los cambios rápidos en las sociedades en que se desarrollan, y, en general, la eliminación de dependencia de la pericia y financiación que ofrecen los organismos extranjeros.

En consecuencia, el objeto del presente ejercicio ha sido el de establecer un marco general para el análisis de determinado ambiente de investigación educativa, con el fin de elaborar estrategias enderezadas a ampliar la capacidad nacional para realizar dicha investigación. Se ha pretendido que los análisis producidos mediante aplicación de tal marco general, y las estrategias elaboradas a partir de éstos, respondiesen más a la naturaleza única de cada ambiente así como a las condiciones políticas y económicas, nacionales e internacionales, que afectan y limitan dichos ambientes. Por eso, el marco general que se expone a continuación y los estudios de caso que lo han aplicado (o a veces rechazado abiertamente), deben juzgarse por el nuevo conocimiento y comprensión que proporcionan sobre un asunto tan complejo, y por la sensibilidad con que tratan los factores históricos contemporáneos que dominan o inciden en la realidad social de los países en estudio.

Marco Analítico

Definiciones y Componentes de la Capacidad

Investigación

Cada cual tiene su propio concepto de la investigación; el productor y el consumidor, el participante y el que es objeto de investigación, el académico y el que fija las políticas, todos la conciben, definen y clasifican en forma diferente. Una demasiada preocupación por la definición puede resultar a menudo infructuosa y frustrante, cuando no peligrosa, oscureciendo hasta los mismos conceptos objeto de definición. Para evitar en alguna medida esa frustración, las definiciones aquí utilizadas provienen de otra fuente, de Vielle (1981c), quien concibe la investigación como “actividades intencionadas y sistemáticas de búsqueda, que conducen a la conceptualización, expresión, diseño, y producción de algo nuevo” (Vielle 1981c, p. 6). De acuerdo con esta amplia definición, describe cinco tipos de investigación, clasificados según su propósito. Expresados en otros términos generales y simplificados, éstos son:

Investigación acerca de la investigación: el análisis y evaluación de las orientaciones, estrategias, y difusión de la investigación, en relación con las teorías e hipótesis fundamentales, las organizaciones y procedimientos, y los

logros. Esta investigación abarca desde bibliografías de investigaciones publicadas hasta trabajos sobre el estado del arte de metodologías y resultados de investigación, y desde evaluaciones de políticas en investigación hasta estudios en torno a la ciencia del conocimiento.

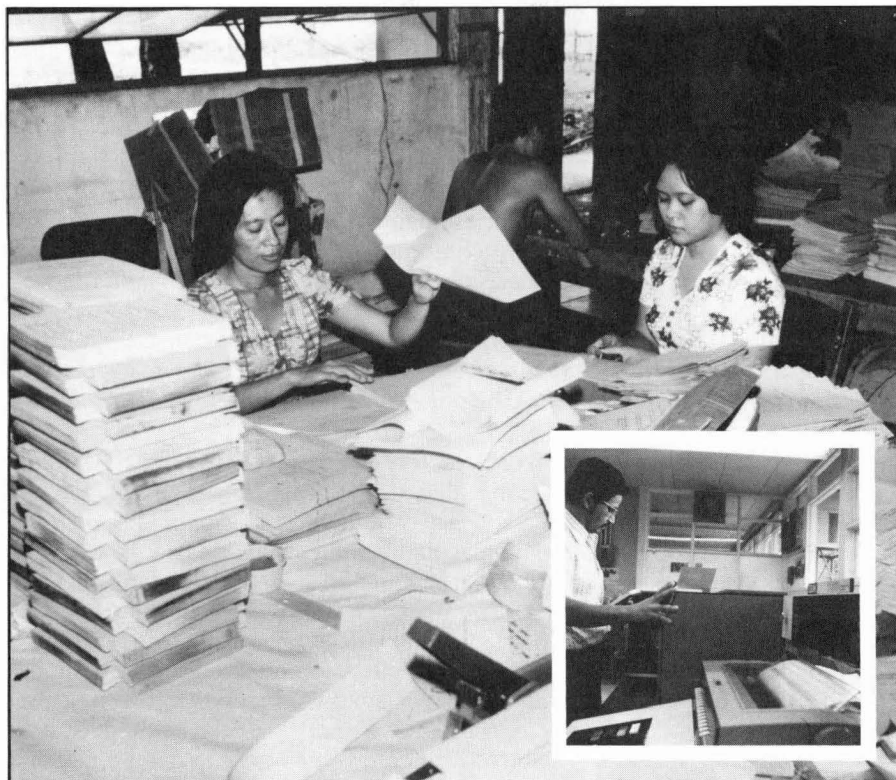
Investigación de contenido: la descripción, reseña, y análisis del sistema educacional; explicación de la interacción entre las variables que lo componen; comprensión de su interacción con el mundo que lo rodea; y medición de su eficiencia interna y efectividad externa. Esta investigación puede ser “básica,” en cuanto examina, por ejemplo, la manera como el niño aprende en casa en comparación con su aprendizaje en el colegio, o la transferencia de las habilidades adquiridas en la alfabetización a otros “procesos mentales.” Puede estar orientada hacia problemas, en cuanto trata de identificar las diferencias fundamentales y las complejidades imprevistas del sistema educacional; por ejemplo, puede descubrir que el niño campesino rinde menos en el colegio por razones socioculturales además de económicas, o que, al contrario de la creencia popular, el niño rinde más en clases numerosas que en clases pequeñas. La investigación de contenido puede también tener enfoque político, en cuanto plantea dudas con respecto a las prácticas educacionales vigentes. Por ejemplo, la investigación sobre las interferencias entre la lengua del hogar y la del colegio puede poner en tela de juicio las políticas relativas a la lengua de enseñanza, y los resultados respecto del número de alumnos en cada clase pueden obligar a los educadores a mejorar paulatinamente la proporción profesor-alumnos o aun a reexaminar su definición y medición de “rendimiento.”

Investigación para planeación: evaluación del sistema educacional y diagnóstico de sus problemas, con el fin de elaborar planes y programas de educación, hacer pronósticos, y formular metas y estrategias para el proceso decisorio y la acción. Este tipo de investigación podría profundizar más en los problemas identificados en la investigación de contenido, con el propósito de determinar metas y planes para futuros programas.

Investigación evaluativa: la adopción y evaluación de cambios en el contenido, métodos, instrumentos y tecnologías de educación. Esta investigación, que Vielle denomina investigación “instrumental,” está orientada hacia políticas y se centra en la evaluación de los proyectos y reformas de educación antes que del sistema educativo en su conjunto. Buena parte de la investigación que financian los patrocinadores entra en esta categoría.

Investigación-acción: la introducción de modificaciones directamente en la práctica, a menudo en formas nuevas y experimentales y muchas veces como una “actividad comunitaria” en la cual hay interacción (y en muchos casos capacitación) de los participantes-beneficiarios en el proceso de la investigación. Un ejemplo corriente es el desarrollo de programas de educación no formal, en los cuales las nuevas técnicas de aprendizaje se introducen directamente en las actividades que se encuentren en ejecución en la comunidad, participando tanto los investigadores como los promotores y aprendices en el desarrollo y evaluación de las nuevas técnicas.

Desde luego, estas categorías no se excluyen mutuamente ni están rígidamente delimitadas. Por el contrario, hay interacción y coincidencias entre ellas. Muchas veces se tiene que ejecutar una antes de proceder a otra, con frecuencia en diferentes etapas de un mismo proyecto de investigación, y los resultados iniciales de un tipo de investigación pueden requerir mayor investigación de otra categoría. Por ejemplo, puede resultar necesario hacer la investigación de contenido en torno al aprendizaje de la lengua antes de



El procesamiento manual de datos exige muchos trabajadores y es característico del ambiente de investigación de muchos países en desarrollo. Sin embargo, la introducción de técnicas modernas está cambiando radicalmente el contenido y los métodos de la investigación educativa.

emprender la investigación para la planeación de la enseñanza de la lengua, o después de que la investigación evaluativa haya puesto de manifiesto el fracaso de los nuevos libros de texto para la enseñanza de la lengua.

Bien pudieron utilizarse (y de hecho se han utilizado en los estudios comprendidos en el presente volumen) otras categorías de investigación, clasificadas por método (investigación reflexiva frente a investigación de encuesta, cualitativa frente a cuantitativa), por temática (educación secundaria, educación de adultos, estudios de currículos), y por la disciplina básica (economía, sociología, política).

Se concluye que toda clasificación del fenómeno de investigación, incluida la aquí descrita, es de por sí simplista. Lo importante es entender que esas clasificaciones no deben considerarse como fórmulas para futuros esfuerzos, sino como instrumentos para analizar lo que se está haciendo o no se está haciendo en un ámbito determinado y por qué. Existen muchas variedades de investigación, desde la simple recolección de datos hasta la producción compleja de conocimientos; una variedad normalmente se construye a partir de otra o está en interacción con otra, y es arriesgado poner demasiado énfasis en una variedad a costa de otra (como la excesiva atención que los patrocinadores otorgan a la investigación evaluativa).

La definición que Vielle da de la investigación como “actividades intencionadas y sistemáticas,” no quiere decir que se trata siempre de una actividad neutra, científica. La investigación es indiscutiblemente un fenómeno cultural ligado a factores sutiles pero significativos como la ideología y la visión del mundo, los patrones de comunicación, y las prácticas decisorias. Por otra parte, y en forma más evidente, la investigación es un proceso social y político. Los fondos que requiere la investigación y los conocimientos que genera representan un poder, y se la puede usar (algunos dirían abusar) para promover el diálogo y propiciar determinado clima de pensamiento y de acción, para racionalizar políticas y legitimar decisiones, y, como propaganda, para obtener influencia personal y ganar batallas políticas. En otros términos, la investigación rara vez es un proceso neutro y benigno, como a menudo lo afirma la comunidad científica o lo suponen los organismos patrocinadores.

Capacidad

A primera vista, la palabra capacidad trae a la mente la noción de habilidad o competencia, y la expresión capacidad de investigación, la habilidad de diagnosticar problemas, analizar relaciones, y llegar a conclusiones lógicas. Pero significa más que esto porque la capacidad también está relacionada con la facultad de retener, absorber, y contener. Cuando hablamos de la capacidad agrícola de una finca, pensamos en el número de insumos agrícolas (fertilizantes, semillas, agua, y mano de obra) que la finca puede absorber efectivamente y la cantidad, clase, y calidad de cultivos que puede producir. De igual manera, cuando hablamos de la capacidad de una sociedad en materia de investigación educativa, nos referimos al número de insumos (fondos, instalaciones, personal) que esa sociedad puede absorber efectivamente y la cantidad, clase, y calidad de investigación educativa que puede producir.

Específicamente, la capacidad de una sociedad en investigación educativa es: la medida en que es capaz de utilizar efectivamente los insumos pertinentes; de generar, realizar, evaluar y utilizar la investigación educativa; y luego, de conservar esas habilidades y renovarlas periódicamente. Aunque la palabra capacidad se utiliza con frecuencia para referirse tanto a las instituciones y a las personas como a las sociedades, aquí su uso se restringirá al nivel de sociedad. Por consiguiente, con base en esta definición más limitada, hablaremos del perfeccionamiento de las habilidades investigativas de la persona, de la construcción de instituciones de investigación, y del aumento o ampliación de la capacidad de una sociedad para hacer investigación educativa.

Componentes del Ambiente de Investigación

En el pasado, las actividades encaminadas a aumentar la capacidad de un determinado país en materia de investigación educativa, se centraban generalmente en las habilidades y competencia de los investigadores o en el desarrollo físico de las instituciones de investigación, siendo estos componentes muy específicos del ambiente general de investigación. Hoy en día ha quedado claro que ese criterio restringido de capacidad, aplicado muchas veces por los organismos patrocinadores, no es adecuado. No sólo son más variadas las habilidades individuales requeridas y más complejos los factores institucionales, de lo que inicialmente se pensaba, sino además, como los investigadores y las instituciones donde ellos trabajan no existen en el vacío, el desarrollo de la capacidad de investigación debe considerarse en relación con lo que se puede denominar el clima de investigación, es decir, el contexto social, político y

cultural que rodea el proceso de investigación. La capacidad de determinada sociedad para realizar los diversos tipos de investigación aquí descritos, depende de la naturaleza del ambiente nacional general en que se desarrolla el proceso investigativo y de la calidad de varios componentes específicos de ese ambiente, como son las habilidades de los individuos, la estructuración e institucionalización de estas habilidades y de otros insumos necesarios, y la naturaleza del clima de investigación.

Ambiente General para la Investigación Educativa

Los ambientes de investigación difieren radicalmente de una sociedad a otra. Diferentes condiciones históricas, culturales y de desarrollo han creado ambientes muy diversos en las principales áreas geográficas de América Latina, África, y el Sur y Sudeste de Asia. Existe una gran variedad aun dentro de estas áreas. Malasia e Indonesia, aparentemente tan similares en muchos aspectos, comparten poco en términos de herencia colonial, la estructura de educación superior, y la naturaleza de sus relaciones étnicas, todos estos factores importantes en la investigación y planeación de educación. Los tres regímenes políticos diferentes que tuvo Chile en la última década y los ámbitos totalmente distintos de África de habla francesa y de habla inglesa, ponen de manifiesto el carácter singular que presentan los ambientes de investigación en el tiempo y en el espacio, y la necesidad de analizar minuciosamente las características de esos ambientes antes de identificar y planear proyectos encaminados a aumentar la capacidad de investigación.

Contexto y Naturaleza del Fenómeno de Desarrollo

Para conocer un ambiente de investigación hay que conocer la naturaleza y las fuerzas históricas que han determinado la situación contemporánea del país. Por ejemplo, ¿cuáles son la extensión y la topografía del país y cómo inciden en su nivel de desarrollo? En el caso de India, por ejemplo, estos factores difieren en naturaleza y grado de los de la vecina Sri Lanka, y los de Malasia, recogida en el espacio, difieren de los de Indonesia, extendida en el espacio. ¿Cuál es el nivel general del desarrollo nacional, tanto actual como potencial, y el estado de las relaciones étnicas y religiosas, tanto constitucionales como reales? ¿Qué tan competente y sincera es la administración pública en su búsqueda de desarrollo y equidad? ¿Qué tan receptivo es el sistema a la crítica fundamentada y a los cambios? ¿Cuál es el estado de desarrollo de otros sectores de la sociedad, como la agricultura, los servicios de salud, el transporte, el comercio, etc.?

Quizás son más sutiles los factores relacionados con la manera de pensar y actuar. Diferentes culturas se caracterizan por diferentes formas de comunicación y diferentes patrones de planeación, de toma de decisiones, y de ejecución de labores, procesos todos de particular importancia en la actividad investigativa. Las administraciones públicas fuertemente jerarquizadas (como la de Indonesia) planifican e implementan las políticas en forma distinta de como lo hacen las administraciones más democráticas (como la de Venezuela); en las sociedades donde se estima mucho la evitación de conflictos abiertos (como en muchos países del Sudeste de Asia), los funcionarios toman decisiones y reaccionan contra la crítica de una manera totalmente distinta de como lo hacen sus colegas en las sociedades en que se permite o hasta se da buena acogida al intercambio libre de opiniones. Los diversos modos de pensar — tradicional, progresista y nacionalista — descritos en el estudio del Caribe, son un buen ejemplo de cómo los patrones de experiencia pueden influir en el análisis de los problemas contemporáneos.

Reviste gran importancia a ese respecto el carácter de la época colonial y del período de postindependencia de la evolución nacional. Se olvida muy a menudo el impacto enorme y frecuentemente devastador producido por la explotación e influencia colonial no solo sobre la economía y las tradiciones políticas de una nación sino también sobre la estructura de su administración pública, sobre la naturaleza de su sistema educativo, y sobre la actitud hacia la ejecución y uso de la investigación. No es fortuito que en Africa Occidental las naciones de habla francesa y las de habla inglesa, con tantas semejanzas en su cultura autóctona, sean tan distintas en la vida académica y burocrática contemporánea.

La historia de la postindependencia también ha afectado el ambiente de investigación. Uganda y Kenia, parecidos en muchos aspectos en el momento de independencia, han afrontado conflictos muy distintos en los últimos veinte años, y hoy en día Uganda apenas empieza (acaso) a reponerse de la casi total extinción de su comunidad académica, mientras que Kenia busca la manera de conservar su diversidad y fortaleza, ganadas con mucha dificultad.

El Sistema Educativo

La generación, ejecución, y uso de la investigación educativa reflejan de muchos modos el estado del sistema educativo en su conjunto. Aquí también, el aspecto cuantitativo constituye factor de diferenciación, toda vez que el número de docentes en algunos países es superior al número de alumnos en otros, lo cual representa una carga tanto para los administradores como los investigadores en educación. Por eso, es importante saber cuáles son las cifras que describen el estado actual del desarrollo educacional (matriculas, partidas presupuestales, flujos, proporciones, eficiencia, etc.), qué indicadores objetivos existen para describir los problemas de calidad y equidad, y en qué condición se encuentran los planteles, textos y currículos de educación, y el sistema de formación de docentes. Como la propia investigación requiere de planeación y administración y aspira a influir en los planificadores y administradores, ¿cuál es la calidad de estos estratos del sistema educativo, tanto en sentido horizontal, o sea de una burocracia a otra, como en sentido vertical, es decir del Ministerio central a la escuela aldeana? En términos más subjetivos, ¿qué tanta motivación existe en el sistema, sobre todo en sus docentes, y qué concepto tienen los ciudadanos en general sobre la educación y el papel que cumple en el desarrollo de ellos mismos y de su nación? Las respuestas a estos interrogantes deben de producir un análisis de tipo sectorial en materia de educación, proporcionando ese análisis un contexto necesario para el examen del estado de investigación educativa.

Merece especial atención el desajuste, muchas veces grave, entre el sistema educativo que dejaron los administradores coloniales y que está ajustado a las estructuras, necesidades, y criterios de exámenes del poder colonial, y lo que el país en cuestión necesita para su desarrollo. Es difícil dar una nueva orientación a un sistema que lleva el peso de semejante tradición colonial y que está dirigido por administradores que consciente o inconcientemente se adhieren a ella a pesar de que sea inapropiada para las condiciones locales.

Clima de Investigación

Todo análisis del clima o "cultura" de investigación presenta dificultades especiales, ante todo porque en él pueden influir fácilmente los antecedentes y prejuicios del analista. Las preguntas iniciales deben profundizar en la historia e ideología de las épocas precolonial, colonial y de postindependencia. ¿Cuáles

son la tradición de indagación y las pautas de lógica de la cultura autóctona, y cómo incidieron en ellas las tradiciones y pautas del colonizador? ¿En qué valores y supuestos se basan hoy los procesos de indagación y experimentación, de recolección de datos y producción de conocimientos, y de interacción humana y cambio social, y cuáles son los orígenes de estos valores y supuestos? ¿Son positivistas, funcionalistas, y gradualistas en su orientación, o se basan en la teoría marxista de ideología y conflicto o dependencia? ¿Son de origen Occidental (americano o europeo), o reflejan todavía algo de la cultura autóctona? ¿Cuál es la relación entre estos supuestos y el valor que se concede a la crítica fundada, a la investigación, y a la reforma en general y a diversos tipos de investigación en particular? Por último, ¿está el proceso investigativo dominado de algún modo por una élite política, social, e intelectual, con formación en una u otra tradición?; ¿se permite a la investigación proceder desde varias perspectivas ideológicas o metodológicas al mismo tiempo?; ¿y se la utiliza para alguna u otra finalidad política o social? Un clima influido por una tradición colonial católica podría diferir en estos aspectos de un clima caracterizado por tradiciones protestantes, y un clima de investigación islámico puede diferir de un clima budista.

Las respuestas a estos interrogantes conducen a preguntas más específicas tanto sobre la naturaleza de la comunidad investigativa como sobre el grado de sofisticación del proceso investigativo. ¿Cuál es el carácter del intercambio entre las diversas clases de investigadores (¿hacen evaluaciones y críticas mutuas?), entre los investigadores y los consumidores, y entre los institutos de investigación y el gobierno? ¿Qué papel juegan los investigadores extranjeros en el proceso investigativo? ¿Quién contrata o solicita la investigación (los responsables de políticas, los practicantes, o las universidades), y cuál es la forma de remuneración (ascenso, honorarios, o simplemente reconocimiento de parte de colegas)? ¿Cómo se financia la investigación, qué porcentaje de la financiación proviene de fuentes locales (y no de patrocinadores extranjeros), y cuál es la proporción de la investigación financiada con fondos locales, con fondos extranjeros, y con fondos personales del mismo investigador? ¿Estimula la financiación la investigación imaginativa y autónoma, o la restringe a determinados temas y métodos? Desde otra perspectiva, ¿consideran el gobierno y las gentes que la investigación contribuye a la movilidad individual y al desarrollo nacional? Un gobierno que cree que la educación puede solucionar todos sus problemas tal vez trata la investigación en forma distinta de como la maneja un gobierno más escéptico en sus opiniones.

Por último, y desde otro ángulo, ¿qué vínculos e interacciones existen entre los investigadores en educación y los de otros sectores y disciplinas? Específicamente, ¿en qué medida contribuyen la ciencia social y los científicos sociales en la investigación educativa, y viceversa? ¿Qué vínculos e interacciones existen con las comunidades internacionales de educación y de ciencias sociales? Específicamente, ¿qué influencia han tenido estas comunidades sobre los temas y métodos escogidos para la investigación local y sobre las normas utilizadas en la evaluación de los resultados de investigación?

El Proceso de Investigación

Hasta aquí hemos centrado el análisis en el ámbito y clima en que se desenvuelve la investigación; a continuación se analiza el propio acto de investigación: los tipos de investigadores y de habilidades disponibles, la estructura institucional en que trabajan, y los tipos de investigación que se quieren y los que se realizan efectivamente.

El análisis del ambiente de investigación debe incluir un inventario de la mezcla disponible de personas y habilidades ¿Quién hace la investigación, cuáles son sus antecedentes sociales y académicos, qué habilidades poseen, dónde las aprendieron, y en qué medida se ofrece actualmente capacitación en esas habilidades dentro del país? En este contexto, el énfasis está en la formación y competencia educativa y disciplinaria, en las habilidades de conceptualización y análisis, y en el inventario de los métodos, herramientas, modelos y teorías que los investigadores tienen a su disposición y utilizan. Hay que incluir también una indagación sobre las habilidades empresariales — la habilidad para presentar los resultados a diferentes públicos y para “vender” la investigación. Lo que estamos tratando de determinar con estos interrogantes es la calidad y riqueza (profundidad y extensión) de la mezcla crítica de los investigadores educativos disponibles en general así como en específicas instituciones o determinados niveles burocráticos.

Habilidades y Competencia del Investigador

Antes de que el investigador en educación pueda llegar a ser verdaderamente competente (tal vez aun antes de que aprenda habilidades en técnicas de investigación), debe tener conciencia de la naturaleza del propio proceso investigativo. En esencia, ésta es la primera etapa en la adquisición de una mentalidad investigativa — apreciación de la lógica, de la naturaleza sistemática, y de la eficacia de la investigación, y comprensión de sus actividades básicas: cuestionar y explorar, edificar sobre la base anterior, y estar receptiva a otros medios de ver el mundo y a relaciones de colaboración con otros buscadores de conocimientos. Para algunos integrantes del ambiente de investigación, como los responsables de decisiones, puede ser suficiente esa apreciación y comprensión, pero para el investigador en actividad, esto es solamente el comienzo, la base para la adquisición de diversas habilidades específicas, que incluyen:

- Habilidades propias de la práctica educativa, como desarrollo curricular, formación de docentes, elaboración de pruebas, etc.;
- Habilidades propias de ciertas disciplinas de las ciencias sociales, como antropología, sociología, y economía, que sirven de instrumento de unión entre la educación y el mundo que la rodea;
- Habilidades propias de ciertas metodologías, las descriptivas (registro de datos, observación, etc. de carácter etnográfico), las deductivas (muestreo, técnicas de encuestas, elaboración de cuestionarios, y estadísticas), y las experimentales;
- Habilidades conceptuales necesarias para formarse una idea de las relaciones entre la escuela y la sociedad, para identificar las cuestiones susceptibles de investigación, y para escoger una metodología apropiada de investigación;
- Habilidades analíticas necesarias para evaluar la investigación en su proceso de ejecución, y para interpretar los resultados; y
- Habilidades de presentación, o sea la capacidad, muchas veces olvidada, para presentar la información (así como el propio proceso investigativo) de una manera apropiada e inteligible a diferentes públicos.

Conviene destacar dos puntos relativos al componente de habilidades del ambiente de investigación. En primer lugar, este componente es de una naturaleza especialmente compleja. Por ejemplo, aunque se necesitan habilidades conceptuales y analíticas básicas para cualquier actividad de investigación, la ejecución profesional de las diferentes variedades de investigación (establecidas

por Vielle) requiere de combinaciones totalmente distintas de habilidades. Además, aunque se exige un nivel básico de habilidades a toda persona que participe en el proceso investigativo, no es necesario que todo investigador posea todos los tipos de habilidades.

En segundo lugar, al hablar de los intentos por ampliar la capacidad de investigación educativa en una sociedad, mediante el perfeccionamiento de las habilidades investigativas, debemos tocar el concepto de “masa crítica.” Con demasiada frecuencia los patrocinadores así como los ministerios de educación conciben esa masa en términos puramente cuantitativos de la disponibilidad de un número suficiente de investigadores competentes, número que se supone varía de país a país. Sin embargo, lo importante, lo verdaderamente crítico de la masa, no es sólo un número adecuado de investigadores competentes, sino una combinación apropiada y rica de las habilidades (educativas, disciplinarias, metodológicas, etc.) arriba descritas. Por consiguiente, esa “combinación crítica” de habilidades es lo que constituye condición necesaria para un ambiente maduro de investigación, y para el desarrollo de su capacidad en materia de investigación educativa. Huelga decir que tal combinación varía de país a país.

Institucionalización y Estructuración de la Investigación

Sin embargo, esa combinación tampoco constituye condición suficiente de capacidad. Los investigadores educativos, por muy hábiles que sean, a lo mejor permanecerán aislados e inefectivos a menos que se les vincule mediante algún lazo crítico que proporcione importantes elementos de organización a sus esfuerzos y cierta estructura e institucionalización al proceso de investigación. Es evidente cuáles son los elementos de organización que se requieren (su naturaleza también varía de país a país):

- La existencia de una buena base de datos y la habilidad institucional de recolectar, procesar, almacenar, y recuperar datos;
- Literatura pertinente tanto nacional como extranjera (revistas, bibliotecas, manuales, etc.);
- Personal auxiliar capacitado;
- Equipos e instalaciones, desde los básicos (adecuado espacio de trabajo) hasta los sofisticados (máquinas de video y computadores); y
- Fondos para los gastos de investigación, salarios, etc.

Los factores estructurales e institucionales que se necesitan para crear vínculos entre los investigadores, son más difíciles de describir. Lo que sí está claro es que esa institucionalización no requiere necesariamente de una institución. En algunos ambientes, las agrupaciones informales de investigadores, reunidos tal vez por sus experiencias compartidas y conceptos comunes, adquiridos en sus estudios en el exterior, serían acaso la mejor (o única) manera de organizar la investigación educativa. Pero pueden existir otras opciones, o combinaciones de opciones, tales como organizaciones o redes de profesionales, centros oficiales de investigación y desarrollo, y unidades de investigación en el sector privado o en las universidades.

Los casos en que estructuras institucionales de esa índole han logrado éxito, tienen de común varias características, como son:

- El agrupamiento, con equilibrio, de habilidades y de otros elementos, dentro de una institución o burocracia, y entre varias instituciones o burocracias;
- La división de trabajo y de responsabilidades por varios tipos o labores de investigación, entre diferentes clases de instituciones y entre el centro y la periferia;
- Una dirección eficiente y capaz no sólo de orientar la investigación sino

también de manejar el personal, administrar una burocracia, y representar los intereses de la institución en el mundo exterior;

- Canales de difusión y redes de comunicación entre investigadores, instituciones, y niveles de la burocracia; y

- El fortalecimiento paulatino de débiles estructuras de investigación para convertirlas en órganos más dinámicos, mediante el aporte de un mínimo de financiación garantizada, una dirección estable, y la capacidad de formar cuadros de investigadores jóvenes.

Una mezcla crítica de investigadores competentes requiere de un lazo crítico para la organización y estructuración de sus esfuerzos. En la mayoría de casos la mezcla debe existir antes del lazo, y los investigadores antes de las instituciones; en el tercer mundo, allí donde no se reunió esta condición, proliferan casos de instituciones (como entidades nacionales de coordinación de investigación) construidas por organismos patrocinadores antes de que existieran los investigadores capacitados que necesitaban dichas instituciones. Pero la dinámica es recíproca: se pueden desarrollar mayores (y más sofisticadas) habilidades dentro de unas relaciones estructuradas e institucionalizadas, y estas relaciones a su vez se enlazan más íntimamente mediante el mayor enriquecimiento de la mezcla de investigadores capacitados.

Ejecución de la Investigación

Enterados ya de las habilidades individuales, las estructuras y el clima que caracterizan un ambiente de investigación, llegamos al meollo del asunto. ¿Qué tipos de investigación se están haciendo (generación y ejecución), qué tan buena es esa investigación y cómo se juzga su calidad (evaluación), y cómo se relaciona con las necesidades del país en materia de información (uso)? Una etapa de este análisis requiere de datos sobre los tipos de investigación que se realizan (o los que no se realizan por diversas razones), quién la solicita y quién la hace. ¿Dónde se ubica la investigación sobre investigación, la investigación de contenido, la investigación para planificación, la investigación evaluativa y la investigación-acción, dentro de la geografía estructural del sistema: las universidades, el sector público, las instituciones privadas o los niveles nacionales o subnacionales de la sociedad? ¿Cuáles son los temas que se han seleccionado para dicha investigación y qué métodos se han empleado? Por ejemplo, ¿qué cantidad de investigación se ha dedicado a la eficiencia interna del sistema educativo y qué cantidad a su eficacia con respecto al mundo exterior? ¿Es válido denominarla investigación, o se trata más bien de la recolección de datos para fines de propaganda? Es importante aquí la mezcla de los tipos de investigación. El descuido de la investigación básica de contenido, a menudo considerada como un lujo propio del mundo desarrollado, y un énfasis excesivo en la investigación evaluativa, contratada frecuentemente con fondos extranjeros, son comunes en el mundo en desarrollo. Los desequilibrios de esta índole deben examinarse detenidamente en el análisis de todo ambiente de investigación.

El problema de la calidad de la investigación es aún más complejo. ¿Cómo se evalúa la investigación — presentada como propuesta para obtener financiación, durante su ejecución, y como producto terminado? ¿Quiénes fijan las normas de esas evaluaciones y cómo encajan estas normas con la llamada comunidad científica internacional? ¿Qué papel desempeñan los investigadores extranjeros y los patrocinadores en el proceso de evaluación?

Un último aspecto de la actividad investigativa tiene que ver con la importancia que reviste tanto para los planes nacionales de desarrollo como para los intereses de los organismos patrocinadores. ¿En qué medida ha

identificado la sociedad sus necesidades de información y en qué medida atiende esas necesidades la investigación que se ejecuta? ¿O es que, por el contrario, cumple con los objetivos — como base para otras investigaciones, para llenar vacíos detectados por la comunidad investigativa, como datos comparativos para uso de los organismos patrocinadores, como propaganda, o como mecanismo de capacitación? ¿Cómo llega a utilizarse en la formulación de políticas, el trabajo ocasional de investigación? ¿En qué medida contribuiría a este proceso una coincidencia casual de los ciclos de investigación, de formulación de políticas, y de financiación (según lo descrito en el estudio del Caribe)?

Actividades de los Patrocinadores

En la última parte del presente análisis del ambiente de investigación — habiendo estudiado ya las dinámicas internas y las relaciones entre los individuos, las instituciones y el clima — procedemos a examinar el papel de los patrocinadores extranjeros. ¿Cuál ha sido la magnitud de la financiación y sus éxitos y fracasos, tanto en el contexto nacional como en el externo? ¿Cómo se planifican y vigilan las actividades de los patrocinadores en materia de formación en investigación? ¿Qué tanta colaboración hay en este proceso, entre los representantes de los patrocinadores y los investigadores y formuladores de políticas del país? ¿Qué papel juegan los patrocinadores (y qué acogida tienen) en la selección de temas de investigación, en el asesoramiento y formación de investigadores, en el establecimiento de normas, como comisionistas o intermediarios entre las unidades de investigación, en la divulgación de los resultados de investigación, y en hacer aceptar la investigación como actividad provechosa? Un interrogante más delicado es ¿qué papel especial han desempeñado los patrocinadores en sociedades donde hay represión política, por ejemplo mediante el patrocinio de proyectos de investigación cuando no existen otros fondos, u ofreciendo formación a investigadores polémicos en lugar seguro en el exterior?

Queda completa la parte de definiciones y descripciones de la presente introducción. La investigación educativa sirve para diversos efectos — las más veces para producir varias clases de conocimientos (sobre la investigación misma, sobre el contenido y los problemas de un sistema educativo, y sobre el impacto de las nuevas tecnologías y reformas), y también para legitimar normas de actuación y obtener ventaja política. Las sociedades difieren en su capacidad para hacer investigación educativa, es decir — su habilidad para absorber los insumos de investigación, ejecutar la investigación, utilizarla, y luego reproducir esta habilidad en las nuevas generaciones. Estas diferencias tienen que ver con la naturaleza del ambiente de investigación de cada sociedad — la ubicación, competencia y habilidades de sus cuadros de investigadores; el vigor y cohesión de sus estructuras e instituciones de investigación; y el grado de actividad y estímulo que su clima genere para la investigación. Se desprende de esta descripción que, en el intento por ampliar la capacidad de una sociedad para la investigación educativa, no existe un modo fácil de prescribir intervenciones, ni aun de establecer una simple secuencia de acciones, tal como la formación de nuevos investigadores, seguida por la construcción de nuevas instituciones y luego el mejoramiento del clima de investigación. Los componentes de un ambiente de investigación están muy íntimamente relacionados entre sí para permitir un proceso tan simplista, y la dinámica entre estos componentes y los diversos tipos de investigación es muy compleja. Así pues, en todo esfuerzo encaminado a aumentar la capacidad de investigación educativa, se necesita un conocimiento más profundo de las complejidades del ambiente de investigación,

y un método multidimensional y de mayor flexibilidad para mejorar sus diferentes componentes, labores éstas en las que ni los gobiernos nacionales ni los organismos patrocinadores extranjeros han demostrado mucho interés ni habilidad.

Elaboración de Estrategias para Aumentar la Capacidad de Investigación

Un análisis como el que esbozamos arriba, nos proporcionará una gran cantidad de datos, en cuanto constituya no sólo un estudio del sector educativo de la sociedad y un inventario de su ambiente de investigación, sino también una exploración de los aspectos pertinentes de su historia, política, economía y cultura. Nos habría de ofrecer además un panorama completo del estado actual y el estado potencial de la capacidad que tiene una sociedad para hacer investigación educativa. Ante todo, nos ayudará a entender la razón de ser de esa capacidad y nos dará una idea de lo que se podría hacer para aumentar esa capacidad en el futuro. Sin embargo, cabe advertir que no todos estos factores de que venimos hablando se prestan a la ejecución de medidas, así se trate de medidas correctivas del propio país en desarrollo o de proyectos de los organismos patrocinadores. Algunas cosas, como determinada tradición de investigación, los patrones de comunicación propios de la cultura, y las prácticas decisorias no pueden (ni deben) cambiarse. Otros factores, como prejuicios históricos contra la investigación y temores políticos respecto de sus resultados, necesitan tiempo para modificarse; no se puede desarrollar de la noche a la mañana ni una buena acogida de la investigación ni una literatura autóctona de investigación. No obstante, existen áreas donde las intervenciones pueden producir resultados útiles.

Para conseguir informaciones de esta naturaleza y proceder a sopesar los pros y contras de estrategias tendientes a reforzar la capacidad, debemos examinar los datos recolectados en el análisis del ambiente de investigación y ver cuáles tipos de investigación se realizan en las diferentes partes de la geografía estructural de una sociedad. Esa diferenciación obedece a razones históricas (no se hacía investigación aplicada en las facultades de ciencias sociales de Europa, y tampoco se la hace en las de sus antiguas colonias), e ideológicas (las unidades de investigación gubernamentales evitan la investigación-acción de tinte político), y a motivos de oportunidad (a las oficinas regionales de educación se les asignan únicamente labores descriptivas de recolección de datos). De esta manera podemos determinar qué tipos (y qué cantidad) de investigación se realizan en el sector público a nivel nacional y regional, en las facultades de ciencias sociales y de educación, en las instituciones de formación de docentes, y en los institutos privados de investigación.

El caso de Indonesia puede mostrar la utilidad de este enfoque. En Indonesia no existe casi ningún instituto privado de investigación (y tampoco parece que se desee mucho establecerlos). En el pasado se realizaban trabajos aislados de investigación de contenido en diversas instituciones de formación de docentes (pero ninguna en las facultades universitarias de ciencias sociales), y se ejecutaban algunas investigaciones para propósitos de planificación en el sector gubernamental. Pero, en el centro nacional de investigación y desarrollo del Ministerio, no hubo una actividad sistemática de investigación de contenido hasta principios de los años setenta. Luego vinieron el aumento de la actividad del centro de investigación evaluativa (sobre todo de proyectos de los organismos patrocinadores), el fortalecimiento de varios centros de investigación en institutos de formación de docentes de provincia en cuanto a la investigación de contenido

y la evaluativa (primero para las tesis locales y posteriormente para los trabajos contratados por la nación), y el desarrollo de oficinas de planeación nacional y regional en labores rutinarias de recolección de datos para fines de planeación. No existe prácticamente ninguna investigación sobre investigación, ni investigación-acción.

La comparación de la situación actual con las proyecciones para el futuro (elaboradas con base en entrevistas con educadores e investigadores de Indonesia), podría indicar las siguientes prioridades: (a) el fortalecimiento de la investigación de contenido en el centro nacional de investigación y desarrollo (como estudios sobre la interacción en aulas y sobre el comportamiento de docentes), con el fin de aumentar su capacidad de suministrar información a los formuladores de políticas para futuras reformas educativas, (b) el desarrollo de investigación evaluativa e investigación para planificación, en los colegios normales locales, con el fin de aumentar el suministro de datos precisos a las unidades de planificación y formuladores de políticas de provincia, y (c) la ampliación de la capacidad para realizar una sencilla investigación de contenido y recolección de datos a nivel distrital y subdistrital, con el fin de mejorar la calidad de los datos en todo el sistema. En estas prioridades se centrarían, entonces, los futuros proyectos encaminados a ampliar la capacidad de investigación educativa en Indonesia.

Seleccionadas las prioridades, se podría entrar a escoger las actividades específicas que produzcan la ampliación de esa capacidad. Supongamos que conviene fomentar la investigación sobre investigación en las universidades, o la investigación de contenido en el Ministerio, entonces podemos analizar cuáles tipos de habilidades e insumos de investigación, cuáles mecanismos estructurales e institucionales, y cuáles factores climáticos, son susceptibles de modificación para lograr estas metas.

Podemos ver además cuáles aspectos de los diversos componentes necesitan desarrollarse en forma general en todas las actividades prioritarias seleccionadas (por ejemplo, una mejor dirección, o bibliotecas de investigación), y cuáles son propios de una sola o unas pocas actividades (computadores en el centro nacional de investigación y desarrollo, o una asociación de educadores profesionales). También podemos ver con mayor claridad la dinámica y las relaciones recíprocas que rigen entre las diferentes partes de un ambiente determinado; vemos, por ejemplo, que el refinamiento y la variedad de las metodologías y teorías dependen mucho de la existencia de una extensa biblioteca de investigación, y que la ordenada división de responsabilidades entre las instituciones de investigación depende de un clima caracterizado por estrecha colaboración entre los investigadores y los formuladores de políticas. Aclarados estos interrogantes, podemos fijar prioridades específicas para proyectos y secuencias definidas de actividades. ¿Qué bibliotecas o bases de datos deben establecerse primero? ¿Dónde deben mejorarse primero las habilidades en materia de ciencias sociales: en la unidad investigativa del gobierno o en una universidad importante, y cuáles son los insumos estructurales que requiere este esfuerzo? ¿Cuáles factores climáticos parecen más susceptibles de cambio y cómo se verían afectados estos factores por intervenciones en otras partes del sistema?

Una vez se aclaren qué tipos de investigación deben desarrollarse con mayor urgencia y en qué niveles de la geografía estructural, y cuáles son los componentes específicos del ambiente de investigación que se deben modificar para fomentar ese desarrollo, podemos entrar a elaborar estrategias específicas enderezadas a aumentar la capacidad. Para poner un ejemplo, en materia de

formación existen varias opciones: cursillos, programas de licenciatura en el exterior, y formación durante el trabajo; ponencias de introducción a la investigación dirigidas a los consumidores y formuladores de políticas con el fin de concientizarlos en materia de investigación; cursos de perfeccionamiento, con enfoque definido, para los investigadores calificados; y formación en métodos cuantitativos o cualitativos, en los conceptos generales de las ciencias sociales o en el lenguaje específico de la disciplina de educación. En cuanto a la institucionalización, abundan las posibilidades: el fortalecimiento de los antiguos centros o la construcción de nuevos; una mayor atención a las instituciones privadas o las públicas, a la burocracia nacional o la de provincia; la promoción de las entidades locales de coordinación y de las redes internacionales; la dotación de centros de investigación con equipos, trátase de archivadores o computadores; y el otorgamiento de financiación a particulares o a grupos de investigación, a los centros universitarios o gubernamentales, a proyectos o programas, a la investigación “no controversial” o la investigación “en exilio,” y ello a corto plazo o por un período ininterrumpido de varios años.

Naturalmente no todas las opciones son apropiadas para todos los ambientes. Para dar un ejemplo, muchas de ellas no servirían en los ambientes de investigación poco desarrollados, donde no se atribuye gran valor ni a la investigación como actividad ni a sus resultados. En tales ambientes los procesos de comunicación, difusión, toma de decisiones y otros procesos similares, se caracterizan por relaciones informales y no por canales formales. Los pocos investigadores que existen están dispersos en las universidades, cuentan con poca literatura local y se dedican principalmente a evaluaciones institucionales o contratos externos. Sus habilidades son primordialmente (y necesariamente) de carácter cuantitativo, y su investigación es a lo mejor “apresurada y descuidada.” En esta clase de ambiente, no convendrían en absoluto algunos esfuerzos de ampliación de capacidad, como por ejemplo el fortalecimiento de la capacidad de “investigación sobre investigación” mediante formación especializada a nivel de doctorado, o la introducción de equipos sofisticados y la construcción de nuevas instituciones de formación en investigación para labores complejas de investigación de contenido. Sería más útil desarrollar la capacidad para realizar una sencilla investigación descriptiva de contenido y una investigación evaluativa nada polémica, con el propósito de crear una base de datos y de demostrar la utilidad de la investigación a los responsables de decisiones. Esa finalidad podría lograrse mediante el suministro de fondos a la investigación, el fomento de las comunicaciones entre los investigadores locales y entre éstos y los investigadores extranjeros, la formación de un mayor número de investigadores a nivel de maestría, y la capacitación de los investigadores de mayor antigüedad en nuevas habilidades.

Otro ambiente sería aquél donde las universidades centrales y los institutos de investigación ya cuentan con investigadores cuyas habilidades en educación representan una combinación crítica adecuada; donde se dispone de una base de datos, de una creciente literatura local, y de fondos; donde operan con éxito redes de comunicación entre la comunidad de investigadores locales y entre éstos y los de otros países; y donde se ejecuta alguna que otra investigación de los diferentes tipos en todas partes del sistema. Sin embargo, la investigación aquí poco se vale de los conceptos o métodos de las ciencias sociales y es muy poco metódica y demasiado esotérica para los formuladores de políticas, se descuidan las instituciones (para no hablar de los problemas) de la periferia, y la investigación se funda en los supuestos y valores propios de las universidades

occidentales antes que en los de la sociedad local. En este ambiente, no se trataría tanto de un mayor desarrollo del personal de las instituciones centrales de investigación, sino de un intento por ampliar la visión de sus actuales investigadores, aumentar la atención de éstos a los problemas locales, y darle una organización más sistemática al programa de investigación del país.

Los casos citados ponen de manifiesto la gran variedad de medidas que puedan adoptarse en determinada sociedad para producir cambios en los componentes de su ambiente de investigación y, de esta manera, generar una mayor capacidad para la investigación educativa. No es posible dar aquí una descripción de todas esas medidas, pero en algunos de los estudios de casos que integran el presente libro, se describen estrategias de diversa índole ejecutadas, con éxito o fracaso, en los respectivos ambientes de investigación.

Un punto mencionado con frecuencia es la necesidad de tratar con orientación multidimensional y pluralística este problema que, como hemos visto, es bien complejo. Los primeros intentos por ampliar la capacidad para la investigación educativa se centraban principalmente en proyectos aislados y unidimensionales encaminados a: la formación de personas competentes, provenientes a menudo de varias instituciones, en las especialidades educativas (por lo general en psicología educativa, desarrollo curricular, y formación de docentes); la creación de una unidad de investigación en la facultad de educación de una universidad importante; o el patrocinio de la evaluación nacional del sector educativo a través de unidades gubernamentales encargadas de investigación o planificación.

La selección entre estas opciones relativamente restringidas estaba determinada a menudo por el carácter igualmente limitado del ambiente de investigación. En muchos países el sector gubernamental era poco receptivo; por ello, la universidad, por definición, representaba la única institución interesada en indagación, su facultad o escuela de educación era por lo general el departamento más práctico que había, y su instituto de investigación, por estar fuera del gobierno, estaba a menudo más dispuesto a realizar análisis crítico, condiciones éstas que con frecuencia son valoradas por los patrocinadores con espíritu práctico e interés por la investigación. En otros países donde el sector gubernamental era más receptivo (o las universidades más débiles) resultaba lógico centrar los esfuerzos en las unidades gubernamentales. Estas unidades formaban parte de la administración pública que autorizaba las operaciones de los organismos patrocinadores; a menudo quedaban encargadas por los gobiernos recién independizados, de la ejecución de evaluaciones y reformas de gran envergadura del sistema educativo, y su personal lo integraban normalmente funcionarios educados en el sistema colonial y muy dispuestos a mantenerse vinculados con sus colegas occidentales.

Sea cual fuere el motivo, inicialmente la financiación para la investigación educativa se limitaba a aumentar las habilidades en las especialidades educativas en el ámbito universitario, o las habilidades de evaluación o de identificación de problemas en el sector gubernamental. Los resultados de esa financiación no demoraron en presentarse: muchos profesores universitarios recibieron formación a nivel de grados superiores (lo que les llevó a menudo a cargos gubernamentales), se realizaron grandes evaluaciones de los sistemas educativos, y se crearon institutos de investigación en todo el mundo en desarrollo.

Sin embargo, lo que luego ocurrió no fue siempre previsto ni deseado. Los centros gubernamentales de investigación y desarrollo se vieron recargados con la tarea de compilar anualmente resúmenes de estadísticas, proyecciones de

matrículas, y cómputos de costo–beneficio, o con la labor de desarrollar y vigilar enormes proyectos financiados por patrocinadores en materia de construcción de escuelas, producción de libros de texto, y formación de docentes. Al mismo tiempo, los investigadores en las universidades heredaron marcos conceptuales e instrumentos técnicos apropiados para el nivel de desarrollo y los intereses académicos de Occidente, y, en consecuencia, se encontraron aislados de las inquietudes y el lenguaje de sus colegas por asuntos más prácticos. Ambos grupos descuidaron la investigación de contenido orientada a problemas y auténticamente diagnóstica y la investigación evaluativa de gran rigor, imprescindibles las dos para estudiar la compleja relación entre el sistema educativo y la sociedad, y para evaluar las nuevas reformas que se introducían con rapidez y con abundante ayuda de patrocinadores. De ahí, la evidente necesidad de proyectos que vayan más allá de los esfuerzos unidimensionales encaminados a la formación de investigadores individuales o a la construcción de instituciones aisladas, para emprender esfuerzos más integrados y equilibrados que atiendan la multiplicidad de los componentes — individuales, institucionales y climáticos — que conforman la capacidad de una sociedad para hacer investigación en educación.

Aplicación del Marco General

Proceso de Aplicación

La aplicación de este marco general en la elaboración de estudios sobre varios países, no ha sido fácil ni totalmente satisfactoria. Tampoco ha sido sencilla la coordinación de estos estudios, realizados por diferentes clases de personas, en diferentes plazos, con diferentes niveles de financiación suministrada por diferentes patrocinadores, y con conceptos algo diferentes de los términos de referencia y del destinatario final. A ello se debe la falta de uniformidad en la orientación y formato de los estudios, lo que da riqueza a su variedad.

Tal vez aun más desconcertante, pero finalmente igual de ventajoso, fue el reconocimiento de que el ejercicio ocasionó cierto grado de rigidez e inflexibilidad que, desde luego, era opuesto a lo previsto y deseado. Quizás hubiera sido mejor realizar primero los estudios de países, de los cuales habría surgido un marco analítico, en vez de obrar a la inversa. Sin embargo, se tomó el atajo de elaborar primero el marco general teórico (basándolo, no obstante, en estudios menos extensos sobre determinadas estrategias para el fortalecimiento de la capacidad) y luego imponerlo a los autores de los estudios (quienes, en su mayoría, optaron por hacer caso omiso de algunas o muchas partes del mismo).

Resultados

Esta experiencia ha producido dos resultados muy importantes: un mayor conocimiento de las ventajas, deficiencias, e incluso riesgos del enfoque adoptado, y varias conclusiones específicas relativas a cada país estudiado. Un marco general como el adoptado aquí parece ser una herramienta eficaz de análisis cuando el ejercicio tiene como propósito elaborar un mapa del mundo de investigación educativa que existe en un momento dado. En forma muy similar al análisis instrumental de la interacción en aulas, obtenemos un “retrato” de la actividad en curso, en términos de quién está haciendo qué y

dónde. Esto de por sí es de mucho valor, pero como descripción, no como juicio. Toda evaluación que se desee hacer de un ambiente con el fin de intervenir en él, al igual que toda evaluación que se quiera hacer de una aula con el propósito de dar mayor capacitación a sus profesores, sólo puede llevarse a cabo si el marco del análisis se amplía para abarcar una variedad de factores sociales, de carácter nacional así como internacional. En otros términos, lo que se necesita son definidos análisis descriptivos del contexto y proceso (culturales, históricos, y educativos) en que se desenvuelve la investigación educativa en su estado actual. La capacidad para la investigación educativa y el ambiente que la determina, sólo pueden apreciarse bien teniendo en cuenta las actitudes culturales hacia la investigación, las influencias históricas y externas sobre sus prácticas, y el sistema educativo objeto de su atención.

Tomando un término de antropología diríamos que la descripción “ética” de un ambiente (es decir, la hecha por ajenos) tendrá cierto grado de validez como descripción si sus autores reconocen que las definiciones, las categorías, el marco de referencia, y las interpretaciones, son propios de ellos como forasteros. La descripción “émica” y toda evaluación que de ella se derive, deben utilizar las definiciones y categorías formuladas por autóctonos, las cuales no se tienen en cuenta en un marco de análisis predeterminado, con sus propias listas precisas de rubros que se suponen necesarios para un ambiente maduro de investigación. Así pues, en estos últimos tres años de su desarrollo, nuestro enfoque ha sido criticado por los siguientes motivos:

- No presta suficiente atención a las diversas formas en que pueden organizarse las actividades de investigación, ni al papel que juegan las políticas nacionales e internacionales en el proceso de investigación. Algunos términos (como “dirección”) tienen una definición muy vaga y algunos conceptos (como el de las habilidades empresariales que deban poseer los investigadores) una interpretación muy restringida. Las categorías de investigación, adaptadas de la clasificación planteada por Vielle, adolecen de falta de claridad y de exclusión mutua.

- Es de carácter etnocéntrico. El ejercicio, en su propósito e implementación, refleja hipótesis respecto de cómo se ejecuta la investigación y cuáles son las condiciones necesarias para el desarrollo de una capacidad investigativa en el mundo desarrollado, es decir, en un ambiente maduro de investigación. Se ha dicho con razón que la investigación que se realice en condiciones de escasez, a lo mejor requiere (y se beneficiaría más) de algo bien diferente en materia de modelos, métodos de recolección y ordenamiento de datos, formas de análisis e interpretación, modalidades de formación (por ejemplo, capacitación en el trabajo antes que formación en programas de postgrado), y habilidades investigativas.

- En cuanto a los aspectos teóricos del carácter estructural y reduccionista del marco general, éste adolece inevitablemente de una excesiva simplificación y sus categorías de demasiada rigidez y restricción para poder captar la complejidad y riqueza de cualquier ambiente; el bosque se pierde entre los árboles. Constituye ante todo un intento por producir un retrato de los elementos que estén presentes o ausentes en determinado ambiente y en un momento dado — un retrato que aparece inmóvil, monótono, y en blanco y negro. Podría argüirse que ese mismo marco general, empleado con más imaginación, podría producir retratos en color y en tres dimensiones, y que si se miraran juntos varios de estos retratos, representativos de diferentes períodos de tiempo, se podría obtener además una sensación de historia y de evolución. Por cierto, eso no

es suficiente. Los retratos, vistos uno después de otro, no conforman una película cinematográfica, y en este sentido el enfoque no capta efectivamente la compleja dinámica del desarrollo de un ambiente de investigación: la interacción con la cultura tradicional y el mando colonial; las relaciones entre las personas, instituciones e ideologías; y las repercusiones de la competencia entre las grandes empresas, tanto nacionales como extranjeras. Sólo un análisis más detenido, que no se limite a este marco mecánico, permitirá la percepción y comprensión de estos aspectos dinámicos.

Carácter Único de Cada Ambiente de Investigación Educativa

Lo que interesa aquí, sin embargo, no es tanto la conveniencia o validez de este modelo particular de análisis, sino el reconocimiento general de que algún tipo de análisis es factible e imprescindible. Lo que ese análisis demostrará con seguridad es la gran variedad y carácter particular de los ambientes de investigación educativa en el mundo en desarrollo. La única cosa que realmente tienen en común es que no se parecen a los ambientes del Norte, por más que lo quisieran algunos de ellos. Sus tradiciones y circunstancias son totalmente distintas, como lo son las respectivas combinaciones de habilidades que allí existen, las características de sus instituciones de investigación, sus métodos de administración de la investigación, y la naturaleza de sus climas de investigación. Estas diferencias no permiten formular generalizaciones sobre los ambientes de investigación del tercer mundo en su conjunto, ni aun sobre los de aquellos países que se parezcan en sus características geográficas o históricas, o en sus condiciones y niveles de desarrollo.

En Tailandia, por ejemplo, hay un exceso de especialistas en educación — investigadores con formación en currículos, psicología, y administración, normalmente con orientación cuantitativa — pero pocos científicos sociales interesados en el campo de la educación. Colombia, en cambio, tiene pocos investigadores con formación en las áreas educacionales pero numerosos sociólogos y economistas interesados en la educación, por el papel esencial que parece jugar en cuestiones de estratificación y equidad social.

La universidad es (o era) el principal centro de investigación en Kenia y Uganda, pero en Tailandia desempeña apenas una función de apoyo a las entidades gubernamentales. La investigación es una actividad que se valora en los círculos oficiales de Kenia, pero está casi totalmente abandonada en Malí; y mientras en Jamaica, por lo pequeño e íntimo de la comunidad educativa, la investigación con frecuencia se ha llevado a la práctica (si bien con mucha demora), en Jordania “pequeño” significa abandono total, por cuanto los investigadores adelantan sus labores sin ningún apoyo ni interés de parte del Ministerio.

La lista de las diferencias entre los ambientes de investigación es interminable. Cada uno es distinto, y ese carácter único nos puede decir algo sobre la complejidad de lo que estamos llamando “ambiente de investigación” y sobre el proceso aun más complejo de intervención en él.

Semejanzas entre los Ambientes de Investigación

Pero, a pesar del carácter único de cada ambiente estudiado y no obstante las diferentes maneras como cada autor ha enfocado su tarea, se destacan varias características comunes. La primera es que la investigación no es una actividad neutra. Tal como se dijo anteriormente, “la investigación es indiscutiblemente un fenómeno cultural ligado a factores sutiles pero significativos, como la ideología y la visión del mundo, los patrones de comunicación, y prácticas

decisionarias. Por otra parte y en forma más evidente, la investigación es un proceso social y político. Los fondos que requiere la investigación y los conocimientos que genera representan un poder, y se la puede usar (algunos dirían abusar) para promover el diálogo y propiciar determinado clima de pensamiento y de acción, para racionalizar políticas y legitimar decisiones, y, como propaganda, para obtener influencia personal y ganar batallas políticas. Por consiguiente, la investigación rara vez es un proceso neutro y benigno, como a menudo lo afirma la comunidad científica o lo suponen los organismos patrocinadores.” Por el contrario, la investigación cumple numerosos propósitos de carácter individual, institucional, nacional, e incluso internacional.

Tiene relación con ello el papel crítico que desempeñan en el proceso de asistencia técnica los patrocinadores y la comunidad internacional en general. Los patrocinadores (a través de sus fondos y su personal) influyen en la combinación de habilidades investigativas, en la solidez y carácter de las instituciones de investigación y en los vínculos entre ellas, en el proceso de investigación (los temas que se seleccionan, los métodos que se emplean y hasta las conclusiones que se formulan), así como en el propio clima de investigación. Otorgan sus subvenciones a ciertas instituciones y no a otras, fijan de antemano las áreas de interés, y prefieren algunas metodologías a otras. Como representantes de grandes entidades económicas y políticas, por lo general dan su apoyo a investigadores y temas compatibles con sus intereses, antes que a los científicos que presentan otras perspectivas e ideologías.

Este comportamiento aparentemente caprichoso resulta especialmente perturbador en un proceso de fortalecimiento de instituciones, que de por sí está colmado de incertidumbres. Muchos climas de investigación son frágiles, y muchas instituciones están en un estado de equilibrio precario entre la supervivencia y el hundimiento. Existe a menudo inestabilidad en la dirección y en el personal, y el apoyo local depende de políticas o personalidades nacionales poco constantes. Agregar a esta débil situación las cambiantes directrices de los organismos extranjeros, que a menudo suministran (en el mejor de los casos) una serie de subvenciones a corto plazo, supeditadas al cumplimiento de criterios sujetos a frecuentes modificaciones, sólo puede ocasionar mayor incertidumbre e inestabilidad.

Por consiguiente, se requiere de flexibilidad en el corto plazo así como de compromiso en el largo plazo, es decir, voluntad de parte de los organismos patrocinadores y de los gobiernos nacionales de responder a los esfuerzos de ampliación de la capacidad, con inventiva y de diversas maneras, pero haciéndolo en la inteligencia de que se seguirá prestando asistencia de alguna naturaleza, sobre todo el ofrecimiento de la formación, elementos y pericia necesarios para sentar unas bases sólidas para futuras actividades de investigación.

Resumen

La generación, ejecución, evaluación, y uso eficiente de los diferentes tipos de investigación dentro de determinada sociedad, depende de la presencia de una combinación apropiada de habilidades y relaciones estructurales enmarcadas en un clima tolerante y propicio. La configuración y aumento de la calidad de esta combinación y, en menor grado, el mejoramiento de este clima — en otras palabras, la ampliación de la capacidad de una sociedad para hacer investigación educativa — pueden realizarse mediante la ejecución de diversas estrategias de parte de los organismos nacionales y extranjeros.

Sin embargo, la adopción de tales estrategias en un país es tarea complicada y difícil. Requiere de un conocimiento profundo del mismo país — su historia, su cultura, su régimen político, y sistema económico — y de los componentes individuales, estructurales y climáticos de su ambiente de investigación. Implica, además, decisiones difíciles: ¿cuáles son los tipos de investigaciones que más se necesitan; dónde debe ubicarse esa investigación dentro de la geografía estructural de la nación; cuáles componentes específicos del ambiente deben modificarse para lograr estas metas? Pero, ante todo, requiere de un cambio de actitudes, tanto de parte de los patrocinadores como de los beneficiarios. Los países en desarrollo tienen que estar dispuestos a emprender un análisis sincero de sus propios defectos y cualidades y luego tomar las decisiones difíciles necesarias para fijar las prioridades del futuro desarrollo; los organismos patrocinadores deben prestar mayor atención a esas evaluaciones internas, y ser capaces de actuar como colegas y no como patronos cuando procedan luego a ofrecer unos análisis y a recomendar unas decisiones desde sus propias perspectivas que son totalmente diferentes. Más importante aún, los organismos patrocinadores deben dedicar más tiempo, emplear más personal, y demostrar mayor inventiva y flexibilidad que en el pasado en la planificación y elaboración de proyectos encaminados a aumentar la capacidad para la investigación educativa — y luego deben seguir brindando apoyo durante mucho tiempo. Un problema tan complejo no se presta a soluciones rápidas, uniformes y simplistas.

En los estudios aquí presentados sobre el caso de varios países, se describen diferentes ambientes de investigación y se señalan diversos mecanismos para la ampliación de la capacidad investigativa. La lección más importante que aprendemos de ellos es que los numerosos aspectos del problema deben enfocarse desde muchos ángulos. Una estrategia sería la de introducir mayor flexibilidad en la formación, pasando del simple incremento del número de investigadores disponibles, al aumento de la variedad de sus habilidades. Ello implicaría dejar de depender tanto de la formación universitaria obtenida exclusivamente en el exterior y tan sólo en campos educativos, y en cambio fomentar combinaciones de diversas estrategias, ámbitos, campos de estudio, y participantes.

Debido a las limitaciones de las personas, de las instituciones, o de los organismos patrocinadores, los esfuerzos por mejorar la competencia en investigación se limitan con demasiada frecuencia a dar capacitación en unas pocas técnicas populares, en un plazo determinado, y a un nivel no muy avanzado. A veces es necesario fijar semejantes límites, por ejemplo cuando un investigador necesita aprender una nueva técnica, y los presupuestos sólo permiten seis meses de estudios, y los diferentes grados de conocimientos del numeroso grupo en entrenamiento obligan a ofrecer instrucción a un nivel básico y no a un nivel avanzado. Pero, para perfeccionar la capacidad investigativa en su componente de habilidades individuales, se requiere de mucha mayor flexibilidad. Por ejemplo, se podría ofrecer una formación más individualizada que atienda en forma particular a las necesidades de cada persona; la formación podría presentar varias experiencias que se adquieran en diferentes ámbitos; y podría enseñar una combinación de habilidades, algunas en forma intensiva para producir alta competencia, y otras en forma más concisa con el fin de proporcionar elementos de juicio.

Con demasiada frecuencia los programas de capacitación se organizan exclusivamente para los investigadores activos y muy destacados; los formuladores de políticas (se dice) están demasiado ocupados o muy poco interesados para asistir a cursos de perfeccionamiento, y a los planificadores

de provincia, por ejemplo, se les considera de insuficiente categoría para participar en programas de entrenamiento. Sin embargo, si se desea contar con una equilibrada capacidad de investigación, es imprescindible entrenar a estas personas también, y la manera más apropiada de hacerlo sería a través de programas de especial flexibilidad en cuanto a tiempo y nivel de tratamiento de los temas.

Para darle mayor flexibilidad a los programas de capacitación en habilidades específicas y para extender su cobertura a otros grupos de participantes, sería conveniente adoptar, como métodos de capacitación, la investigación participativa y las técnicas de “aprender haciendo.” Varias clases de personas pueden tomar parte al mismo tiempo en estos procesos: investigadores y responsables de decisiones, líderes y recolectores de datos. Distintos tipos de habilidades pueden enseñarse sistemáticamente desde el principio hasta el final del proceso, y el nivel de capacitación puede ajustarse en cierta medida a cada participante.

Asimismo, se puede mostrar mayor flexibilidad en las estrategias encaminadas a fortalecer las relaciones institucionales y estructurales. No es nada nuevo la demanda por una mayor variedad de habilidades en las instituciones de investigación y por redes de comunicación y canales de difusión más abiertos entre dichas instituciones. Existe reconocimiento general de que la fusión de diversas formaciones académicas fecunda el proceso investigativo, y que el intercambio de informaciones y la difusión de los resultados harán más sistemática la investigación a la vez que impiden la duplicación (no obstante el planteamiento de que la repetición de investigaciones ya realizadas en otras partes a menudo puede producir resultados provechosos). Sin embargo, es más importante aún integrar en estos sistemas a las personas normalmente excluidas de ellos. En otras palabras, las redes y canales en muchos casos son unidireccionales, de arriba a abajo o de la institución principal hacia sus allegados. Pero otras direcciones y patrones también pueden resultar eficaces. Los planificadores e investigadores de provincia están en capacidad de aportar datos útiles al proceso de investigación a nivel nacional. Los directores de los sistemas de educación religiosa y de educación privada tienen una experiencia valiosa que pueden compartir con los educadores del sector oficial; y, lo más importante de todo, los científicos sociales pueden ofrecer perspectivas que muchas veces hacen falta en las instituciones o redes netamente educativas. La integración de esas personas en las nuevas relaciones estructurales reforzará los lazos críticos, enriquecerá la comunidad investigativa, y dará mayor profundidad y efectividad a las investigaciones que se realicen.

Por último, se necesita una mayor flexibilidad e inventiva más que todo en los esfuerzos por mejorar el clima de investigación, porque aquí nos encontramos ante la difícil tarea, que a veces acarrea problemas de ética, de alterar las tradiciones, la cultura, la política, y las creencias populares. Cabe destacar dos clases de medidas. En primer lugar, a los formuladores de políticas, en cuanto usuarios y patrocinadores potenciales de la investigación, hay que involucrarles con mayor regularidad en el proceso de investigación y hacerles partícipes en su generación y ejecución (como colaboradores en su planeación e implementación), en su evaluación (como supervisores de su marcha y analistas de sus conclusiones), y en su aplicación. Por ejemplo, los resultados de investigación podrían presentarse a los formuladores de políticas en forma de opciones y conclusiones, resaltando de esta manera la significancia de la investigación para la política educacional y su importancia en la toma de futuras decisiones en materia de educación.

En segundo lugar, y suponiendo que el “jardín” de la investigación prospere con el florecimiento de “cien flores,” habría que estimular a personas de más distintas categorías (profesores, estudiantes, formuladores de políticas, e investigadores profesionales), para que empleen más tipos de habilidades y técnicas (cuantitativas y cualitativas, del campo de educación y de las ciencias sociales), a más niveles de la sociedad (nacional, provincial, distrital, y en las escuelas) en más tipos de proyectos de investigación. Encierra ello la necesidad de mayores fondos, de mayor flexibilidad en la financiación de la investigación, y de la introducción de conceptos de investigación en los programas de formación general. Esta línea de acción conlleva el evidente riesgo de que se produzca demasiada investigación de baja calidad, pero ese estímulo general y amplio al proceso de investigación bien puede aumentar la apreciación de la sociedad en su conjunto por la investigación y, de esta manera, contribuir a la larga al mejoramiento de su clima para la investigación y a la ampliación de su capacidad para hacer investigación educativa.

Fortalecimiento de la Capacidad para la Investigación Educativa: el Caso Colombiano, 1960-81

En este estudio Chiappe y Myers sostienen que si bien la tradición escolástica está muy arraigada en Colombia, las formas de investigación más ampliamente aceptadas se aproximan todavía más a lo "filosófico" que a lo "científico" tal como esto se describe a menudo hoy día (en América del Norte). Hasta hace poco, la orientación ha sido más bien histórica y "ensayista." Afirman que esta herencia no facilita la aplicación del razonamiento científico al estudio de los problemas sociales.

Los autores observan en las ciencias sociales dos tendencias paralelas de investigación: una que denominan la tendencia reflexiva y crítica, que se erige sobre la tradición ensayista e incorpora el análisis marxista, y otra que es fuertemente empírica, positivista, orientada hacia estudios y muy vinculada con trabajos hechos en los Estados Unidos en los años sesenta y setenta. Dan una lista de los temas de investigaciones realizadas en el período 1979-81 y examinan algunas de las instituciones importantes donde se hizo ese trabajo.

Los autores indican que una porción considerable de la investigación educativa en Colombia la han realizado los científicos sociales aplicando sus métodos a la educación. Este "cruzamiento," como ellos lo denominan, parece haber enriquecido el campo de la educación y con toda probabilidad contribuyó a su prestigio. Sin embargo, sostienen que también significó una escasez de investigadores de primera categoría en la propia educación. Existe, por ejemplo, una penosa carencia de aptitudes investigativas en las facultades de educación, y una ausencia casi total de investigación educativa desde la perspectiva antropológica, psicológica y política. Hay insuficiencia de personal capacitado para la administración de la investigación y con habilidades para organizar y coordinar el proceso investigativo.

Los autores observan que, con muchos de los elementos de una capacidad nacional para la investigación presentes a un nivel relativamente sofisticado (instituciones de investigación, una buena base de datos y algunas publicaciones periódicas), un problema importante que Colombia afronta ahora parece ser el de cómo organizar y coordinar la actividad investigativa para que tenga un impacto acumulativo sobre las políticas y la calidad de la educación. Entre los problemas que militan contra esta meta deseada, se encuentran el hostigamiento a los estudiosos izquierdistas y la ausencia de una "opinión pública" que pudiera servirles de ayuda. Los autores insinúan que está ausente este apoyo porque la mayoría de los investigadores no integran la teoría con la práctica. Sostienen que estos investigadores provienen de sectores elitistas y parecen aceptar para sus propios hijos el orden social establecido (en educación y otras áreas) mientras critican este mismo orden social en sus investigaciones.

El propósito general de este estudio es el de entender mejor el crecimiento y la consolidación de una capacidad nacional para hacer investigación educativa en Colombia. Empezaremos con descripciones del contexto histórico y social

Clemencia Chiappe y Robert Myers Programa de Formación a Distancia, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Calle 53 número 10-39, Piso 7, Bogotá, Colombia, y Fundación Ford, 320 East 43rd Street, New York, N.Y. 10017, EE.UU

de la investigación en Colombia, el ambiente actual de investigación, la distribución geográfica y la habilidad y competencia de los investigadores, la organización de la investigación, y los temas y los enfoques metodológicos que se emplean. Luego examinaremos con mayor detenimiento cuatro estrategias de investigación empleadas durante el trienio 1979-81. Las cuatro estrategias difieren en lo que respecta a su organización, administración, financiación, tendencias temáticas y metodológicas, y su relación con la política oficial. Por último, presentaremos conclusiones en forma de hipótesis e interrogantes acerca de alternativas, tanto de estrategias como de métodos, que puedan adoptarse para fortalecer la capacidad para la investigación educativa, con base en el caso colombiano.

Consideramos el proceso investigativo como un proceso social que abarca todas las etapas de la actividad investigativa, desde la concepción de una idea hasta la aplicación de la investigación. En cada etapa principal — concepción, diseño, ejecución, divulgación y aplicación — incide tanto la identidad social de quienes ejecutan y aplican la investigación, como sus relaciones interpersonales. Además, los procesos y resultados de la investigación están condicionados por la manera como ella se organiza y por las circunstancias políticas y sociales en que se desarrolla. Concebimos el proceso de investigación (y el desarrollo de las capacidades investigativas) como no lineal. Preferimos hablar de capacidades investigativas en lugar de capacidad investigativa, y distinguimos entre tipos de investigación. Este concepto se basa directamente en material del Grupo Asesor de Análisis en Investigación Educativa (RRAG) (ver Schaffer 1979).

Nuestra información proviene de estudios anteriores, de un pequeño seminario, y del examen de investigaciones iniciadas o terminadas entre 1979 y 1981. Los trabajos anteriores que hemos utilizado principalmente son: Toro y Lombana (1978) “El Fenómeno de la Investigación en Educación en Colombia (1960-1978),” en el cual se analizan las características de 238 trabajos de investigación educativa realizados en un período de 18 años, de 1960 a 1978; COLCIENCIAS (1978) “La Investigación en la Universidad Colombiana,” en el cual se comparan investigaciones hechas en universidades en 1972 y 1978; Chiappe (1979) “Anotaciones sobre la Situación de las Ciencias Sociales en Colombia,” en el cual se describen y analizan las principales tendencias temáticas, disciplinarias e institucionales de la ciencia social colombiana en los años 1970; y Toro et al. (1979) “La Capacidad para la Investigación Educativa: el Caso Colombiano,” el cual es antecesor del presente trabajo y describe el ambiente de la investigación educativa en Colombia en 1979.

Nuestro estudio de la investigación educativa está basado en conversaciones con investigadores, en visitas a instituciones, patrocinadores y el Ministerio de Educación (MDE), y en la inspección de publicaciones. Identificamos 102 trabajos o proyectos de investigación, iniciados o terminados en el período 1979-81. Estos se clasificaron por institución, disciplina y nivel educativo del investigador o investigadores, la fuente de financiación y el tipo de divulgación de los resultados de la investigación. El estudio complementa el realizado para el período 1960-78 por Toro y Lombana (1978). Por último, obtuvimos información más detallada sobre dos instituciones, la Universidad Pedagógica Nacional y la Oficina de Planeación del MDE, así como sobre dos redes de investigación: el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales (COLCIENCIAS), y el Comité Interinstitucional de la Investigación Educativa. Estos casos se estudiaron con el propósito de determinar el impacto de sus respectivas estrategias sobre la investigación educativa en cuanto a su clima, habilidades, temas e institucionalización.

Colombia, país con 27 millones de habitantes, comparte con otras naciones de América Latina una herencia colonial española, así como más de siglo y medio de independencia política. Esa herencia se refleja en la estructura social, estratificada y jerárquica de Colombia, dominada por hispano parlantes de ascendencia europea. Se manifiesta en la influencia predominante y perdurable de la Iglesia Católica. Se muestra también en una tradición intelectual “ensayista,” y coloca a Colombia cabalmente en el mundo occidental. Con el paso del tiempo y sobre todo en los últimos 50 años, esa concepción occidental ha sido influida cada vez más por los Estados Unidos. Colombia comercia principalmente con ese país. Muchos miembros de la élite actual colombiana recibieron allí su educación y numerosos colombianos están radicados en los Estados Unidos. Gran parte de la tecnología colombiana proviene de dicha nación. La empresa privada ha prosperado dentro de una tradición occidental y el Estado no ha jugado papel importante en el mundo de los negocios.

La población colombiana está lejos de ser homogénea. En los últimos 4 siglos, la mayor parte de la población indígena, originalmente numerosa, ha ido incorporándose en la cultura española dominante, creando un grupo mestizo grande. Sin embargo, existen aún en Colombia muchos grupos indígenas en zonas marginadas geográfica y socialmente. Alrededor del 30% de la población Colombiana es negra (o mulata), concentrada en las costas y en los valles donde se cultiva la caña de azúcar.

La difícil y accidentada topografía de Colombia ha dado origen a un fuerte regionalismo. Tres ramales de la imponente cordillera de los Andes surcan el país. Colombia tiene costas tropicales tanto sobre el Océano Atlántico como sobre el Océano Pacífico. Enormes extensiones de llanos están regados por el río Amazonas y el río Orinoco. En este país de brusca topografía se han erigido 20 ciudades importantes y predominan sentimientos regionalistas. Es solamente en los últimos 20 años que el poder se ha trasladado hacia la ciudad capital, Bogotá. Durante este tiempo, las comunicaciones han mejorado y Bogotá se ha quintuplicado hasta convertirse en una ciudad de cerca de 5 millones de habitantes. Las migraciones han contribuido también al crecimiento de otras ciudades, convirtiendo a Colombia de país predominantemente rural en predominantemente urbano.

Las diferencias étnicas, sociales y rurales/urbanas, se reflejan en enormes brechas educacionales y económicas. Por ejemplo, la población negra que habita la Costa Pacífica Colombiana, está totalmente aislada del resto del país; es pobre, sin educación, generalmente mal nutrida y azotada por malaria. En el interior, en los barrios exclusivos y elegantes de Bogotá, una población saludable, educada en colegios privados elitistas, vive con amplias comodidades. Los contrastes se han acentuado a pesar de un crecimiento económico promedio de casi un 6% anual en el Producto Interno Bruto (PIB) durante los años 1960 y 1970. El ingreso per cápita para toda Colombia era más de U.S. \$900 en 1980. Los contrastes tampoco se han reducido por una expansión masiva de la educación.

Un sistema federal de gobierno, modelado sobre el de los Estados Unidos, trata de hacer frente a esa brecha y regionalismo, pero adolece de un clientelismo muy arraigado. La política (y otras instituciones) se edifica sobre fuertes lealtades personales. Un período de violencia generalizada en Colombia después de la Segunda Guerra Mundial, que se alimentó en las diferencias políticas regionales y sociales, hizo inevitable un cambio político en 1958. Los dos partidos principales declararon un “Frente Nacional.” Conviniere en alternos periodos de mando y en paridad de nombramientos gubernamentales. Las “Políticas de Compromiso” entre los miembros de una élite establecida y en crecimiento,

junto con una economía razonablemente dinámica, ayudaron al país a mantener un ambiente político relativamente abierto durante los años 1960 y 1970. (Para un reciente tratamiento del tema y descripción de la Colombia moderna, ver Berry y otros, 1980.)

En Colombia, como en la mayoría de los países de América Latina, la educación se estima altamente — por lo menos en las áreas urbanas. La mayoría la concibe (para muchos, incorrectamente), como un canal importante para la movilidad social y económica. Los gobiernos la consideran como fuente de mano de obra indispensable. Cerca del 5% del PIB se destina a la educación pública y privada. Ultimamente, el porcentaje del presupuesto nacional asignado a la educación se ha situado alrededor del 20%, según estadísticas obtenidas del MDE; por ley, el gasto conjunto para salud y educación debe estar entre el 15% y el 25% del presupuesto.

En los últimos 20 años, la inscripción en la escuela primaria ha aumentado a una tasa promedio mayor del 5% anual. En la actualidad, la mayoría de los niños colombianos (más del 80%) tienen acceso a escuelas primarias, con una edad de ingreso de 7 años (en comparación con sólo un 60% en 1960). Sin embargo, en las áreas rurales hay menos acceso: sólo dos terceras partes de la población admisible está matriculada. Además, la repetición registra un promedio de cerca de 15% en todo el país. La tasa de terminación de escuela primaria sigue baja, especialmente en las áreas rurales, donde sólo el 40% de las escuelas cuentan con todos los cinco cursos. Por ello, constituyen labores importantes aumentar el acceso en las áreas rurales y mejorar la eficiencia y calidad internas de todo el sistema.

La tasa de matrícula a nivel secundario está ahora alrededor del 40%, y a nivel terciario cerca al 8%. Ambos niveles han registrado una expansión rápida en los últimos 15 a 20 años, hasta el punto en que, como en tantos otros lugares, la mano de obra calificada está sobrepasando los empleos disponibles. En ambos niveles, más de la mitad de los estudiantes se encuentran matriculados en colegios privados. Entre los colegios privados, muchos de los cuales están vinculados con la iglesia, se encuentran no solamente los colegios más caros sino los que se consideran los mejores, donde asisten niños de las clases media y alta. El sistema dual público/privado, que acentúa las diferencias sociales, si bien ocasionalmente estimula la movilidad, está muy arraigado.

En el sistema educativo colombiano se ha hecho énfasis, a todos los niveles, en impartir conocimientos (en contraste con ayudar a descubrir conocimientos). En los niveles inferiores del sistema educativo esta tendencia se traduce en un pénsum que enfatiza la memorización. A nivel universitario, se presenta un fenómeno paralelo en la continuada dependencia sobre “notas” publicadas por profesores, en la preeminencia del método de conferencias y en una participación relativamente menor de los mismos profesores en la investigación. El profesor ha sido considerado, sobre todo hasta los años 1960, como un entrenador antes que un científico o especialista y se ha preocupado más por ayudar a formar la personalidad, transmitir valores morales e impartir datos, que por fomentar un espíritu de investigación.

En Colombia se dispone ampliamente de oportunidades de educación fuera del colegio. Las escuelas radiales de la Acción Cultural Popular (ACPO), vinculada con la iglesia, penetra profundamente en las áreas rurales. Los éxitos logrados por ACPO en un período de cuarenta años contribuyen a explicar el hecho de que, a pesar de un nivel bajo de terminación de la escuela primaria, la tasa de alfabetización en Colombia es relativamente alta: más del 80%. El



Las diferencias étnicas, sociales, geográficas, y rural/urbanas se reflejan en las disparidades educativas y económicas. Las naciones difieren en cuanto a permitir a sus investigadores estudiar estos temas potencialmente explosivos.

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), un vasto programa de entrenamiento y aprendizaje, capacita a 700.000 colombianos cada año y se financia con un impuesto del 2% sobre el valor de las nóminas. En las ciudades principales, han proliferado establecimientos educacionales y empresariales — para carreras intermedias, para aprender inglés, o para obtener un certificado técnico o administrativo.

Ambiente y Clima de la Investigación

La investigación ha sido siempre valorada en Colombia, especialmente en los círculos académicos. Sin embargo, hasta hace poco, su tradición ha sido más bien histórica y ensayista. A pesar de ser académicas en extremo y a menudo sistemáticas, las formas de investigación de mayor aceptación en Colombia todavía se aproximan más estrechamente a lo filosófico que a lo “científico” tal como esto se define hoy en día. Esta tradición no facilita la aplicación del razonamiento científico al estudio de los problemas sociales. La tradición dominante en la investigación ha ido perdiendo fuerza con la “tecnificación” creciente de la burocracia gubernamental, con el regreso de los estudiantes del exterior, especialmente de los Estados Unidos, así como con las insinuaciones hechas por los patrocinadores internacionales de la investigación. Estos cambios han contribuido además a aumentar la demanda por la investigación empírica.

Tal como se examinará más adelante, una porción significativa de la investigación educativa en Colombia la han realizado los profesionales de las ciencias sociales, mediante la aplicación de sus métodos y sus perspectivas teóricas a la educación. En Colombia, dentro de las ciencias sociales, existen

dos tendencias generales de investigación que corren paralelas. (Para un tratamiento más profundo de las ciencias sociales en Colombia, véase Chiappe 1979.) Una tendencia reflexiva y crítica, basada en una tradición ensayista, que está cada vez más vinculada al análisis de conflictos, cada vez más empírica y cada vez más relacionada con debates fundamentados en las obras de Marx, de Gramsci o de la escuela de Frankfurt. Los eruditos europeos son interlocutores importantes. Esta tendencia es evidente, por ejemplo, en la investigación sobre los orígenes y el desarrollo de las formas capitalistas de producción o en el estudio de la educación como agente de subdesarrollo. La otra tendencia es fuertemente empírica, positivista, inclinada hacia encuestas, y posee estrechos vínculos con trabajos realizados en los Estados Unidos en los años sesenta y setenta. Esta tradición se manifiesta en los trabajos realizados sobre el desempleo en Colombia o que relacionan la educación con el empleo, basados en encuestas hogareñas.

La tendencia más reflexiva en la investigación se centra en la mayoría de los casos en las universidades públicas, donde los investigadores gozan del apoyo institucional modesto que les proporcionan sus salarios, atrayendo ocasionalmente la financiación externa pero trabajando por su cuenta. Cabe anotar que esta tendencia ha sobrevivido a los problemas habituales de inestabilidad institucional y no depende de altos niveles de apoyo financiero. La tendencia de encuestas se ubica principalmente en las universidades y centros de investigación privados, y se financia muy a menudo por organismos internacionales mediante proyectos de investigación institucional. Estas dos tendencias de las ciencias sociales se reflejan en la investigación educativa.

Los investigadores colombianos en las ciencias sociales y en la educación pueden publicar trabajos tanto de carácter crítico como técnico. El gobierno vigila el trabajo que realiza la izquierda política y los investigadores practican alguna autocensura. El impacto potencial de la investigación independiente de tono crítico se ve debilitado además por la ausencia de lo que podría llamarse la “opinión pública,” y por la prominencia de las preocupaciones políticas en la toma de decisiones. También sufre de cierta falta de credibilidad porque los investigadores, en su mayoría de antecedentes elitistas, parecen aceptar en la práctica para sus propios hijos los ordenamientos establecidos, educacionales y otros, que critican en sus investigaciones. La comunidad científica colombiana no se caracteriza por críticas abiertas entre colegas. Ella también tiende a regirse por una norma de compromiso.

A pesar de que existe una tradición de indagación, que ha aumentado la demanda por la investigación técnica, y que existe un ambiente relativamente abierto, los investigadores en Colombia tienen que hacer frente a una serie de dificultades en la ejecución de sus investigaciones. La fuerte tradición oral, por ejemplo, ofrece poco incentivo para publicar. La inestabilidad institucional entorpece los esfuerzos continuos de investigación. Un estudio de COLCIENCIAS (1978) produjo la siguiente lista de obstáculos que limitan la investigación en las universidades colombianas.

- Obstáculos financieros: (a) en sus presupuestos las universidades no conceden a la investigación la importancia que ésta requiere, y (b) no se dan incentivos salariales a los profesores para realizar investigaciones.

- Obstáculos institucionales: (a) se da prioridad a la docencia sobre la investigación, (b) es reducido el número de docentes-investigadores, (c) los programas de postgrado no se orientan a la investigación, (d) las universidades carecen de mecanismos para promover y coordinar la investigación, (e) las

instalaciones de laboratorio son insuficientes, (f) las fuentes bibliográficas y la documentación son deficientes, y (g) hay pocas oportunidades para participar en reuniones científicas.

- Obstáculos socioculturales: (a) no se estima adecuadamente el valor de la investigación, y (b) son deficientes los vínculos con la comunidad en general.

Estas afirmaciones son aún más válidas por cuanto las hace la organización oficial encargada del mejoramiento de las ciencias en Colombia. Sugieren que la investigación todavía no se ha hecho parte integrante y reconocida del proceso de reproducción social en Colombia. Lo que se ha dicho en general, es aun más pertinente en el caso de las facultades de educación y los colegios de formación de docentes.

La Geografía Estructural de la Investigación Educativa

En el año de 1968 se impulsó fuertemente un enfoque centralizado y guiado por el gobierno hacia la investigación educativa, mediante la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), COLCIENCIAS y el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). El mandato de ICOLPE incluía responsabilizarse por la investigación básica, el diseño de modelos de pénsum, la elaboración de programas de entrenamiento de maestros y recolectar la información para el MDE. Este mandato variado y el deseo bien intencionado de enlazar la investigación con la práctica dió origen a la burocratización, a demandas políticas, a una orientación hacia problemas inmediatos y cambios en la dirección, terminando con la misión investigativa de ICOLPE y llevando a su desaparición prematura en 1976.

Las iniciativas institucionales centralizadas ya descritas, vinieron un año después del establecimiento del primer programa colombiano de postgrado en educación en la Universidad de Antioquia. Estuvieron acompañadas también por reformas educativas muy profundas. En apoyo de estas reformas se enviaron grupos de educadores colombianos al exterior para adelantar estudios superiores. Con este conjunto de acontecimientos en 1968, crecieron el volumen y la sofisticación de la investigación educativa en Colombia. El resultado se ve en el Cuadro 1. No cabe duda que las iniciativas del gobierno contribuyeron directa y significativamente a este crecimiento, a pesar del fracaso de ICOLPE.

Luego del intento ineficaz de centralizar la investigación, volvió a afianzarse un proceso de descentralización institucional en los organismos gubernamentales, en las universidades públicas y privadas, y en los centros privados de investigación. Según Toro y Lombana (1978), de 1960 a 1978 cerca del 43% de la investigación concluida se llevó a cabo en los organismos gubernamentales (Cuadro 1). Si se incluyen las universidades públicas, asciende al 67% la participación del sector público, quedando solamente una tercera parte de toda la investigación educativa durante este período en las instituciones privadas. Un estudio inédito sobre la investigación educativa hecho por funcionarios de COLCIENCIAS, reveló actividades adicionales de investigación en las universidades públicas, pero parece que estas investigaciones excepcionalmente se llegaron a publicar (Pantoja, comunicación personal). En resumen, el sector público dominó la producción de la investigación educativa de 1960-78.

De 1979 a 1981, el sector público parece haber jugado un papel menos dominante en la investigación educativa. De las 19 instituciones que examinamos en Bogotá y que producían investigación educativa en ese lapso, 13 se ubicaban claramente en el sector privado y daban cuenta del 50% de toda la

investigación.¹ De los 102 estudios de investigación producidos durante este período, 32 fueron realizados por tres instituciones en universidades privadas y 24 por diez instituciones en centros privados de investigación. En el sector público hubo una institución de investigación del MDE que produjo 30 estudios, y las cuatro instituciones en las universidades públicas elaboraron 14 estudios de investigación. Una institución que está fuera de los sectores público y privado, produjo dos estudios. El MDE sigue dominando numéricamente la investigación en el sector público. (En este punto no hemos diferenciado la investigación por su propósito, método o calidad. La investigación más analítica y sofisticada rara vez se localiza en el Ministerio.)

La mayor parte de la investigación educativa colombiana se ha realizado en Bogotá. Existen excepciones importantes, sobre todo en Medellín y Cali, centralizadas en las universidades o en instituciones privadas. (En Medellín, por ejemplo, han elaborado investigaciones la Universidad Pública de Antioquia, e instituciones privadas como la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF). En Cali se encuentran gran cantidad de investigaciones en la Universidad del Valle (privada) y en los centros privados como la Fundación de Investigación en Ecología Humana, la Fundación para la Educación Superior y Vivamos Mejor.) Como se aprecia en el Cuadro 1, los gobiernos regionales, departamentales y municipales, no participan en la investigación. Nuestros datos no muestran si existe o no una tendencia hacia una mayor concentración en Bogotá o fuera de ella. Normalmente la diferenciación institucional está acompañada por una diferenciación en cuanto a funciones, labores y métodos, y viceversa. En el sector público se encuentran las labores de recolección de información básica, alguna evaluación y estudios diagnósticos relacionados con la planeación. La poca investigación “básica” que se realice se ubica principalmente en el sector privado o en las universidades.

Capacidades y habilidades en Investigación

Colombia puede hacer alarde de numerosos profesionales en investigación educativa, algunos diplomados y otros no, pero en sumo grado competentes. Un estudio informal produjo una lista de cuarenta y cinco personas en Colombia con estudios a nivel de PhD faltándoles sólo la tesis, o de maestría, quienes se dedicaban a la investigación educativa o habían sido capacitados específicamente para ella.² Por lo menos otros seis colombianos con PhD en educación trabajan actualmente en el exterior.

Numerosos investigadores en educación han recibido su formación en campos distintos a la educación. Muchos de ellos han realizado trabajos de investigación educativa, pero sin pertenecer al campo de la educación. Esa lista informal de cuarenta y cinco personas, por ejemplo, incluye a sociólogos, economistas, historiadores, doctores en medicina, un especialista en comunicaciones y un experto en planificación urbana. Una diversidad similar

¹ Nuestro estudio por limitarse a Bogotá, no es directamente comparable con el de Toro y Lombana (1978). Si agregamos las instituciones fuera de Bogotá y si aplicamos una definición más rigurosa de la investigación, los porcentajes se cambiarían pero no drásticamente.

² No queremos igualar el título académico con competencia. Tampoco entraremos a discutir qué es lo que constituye habilidad investigativa. Sin embargo, la simple posesión o aun el uso de sofisticadas habilidades en metodología y estadística adquiridas mientras se cursa un PhD, no asegura su correcta aplicación.

Cuadro 1. Ubicación institucional, propósito de la investigación, niveles estadísticos y fecha de publicación de la investigación.

	Fecha de Publicación				Total
	1960-67	1968-71	1972-75	1976-78	
Ubicación Institucional					
Ministerio de Educación	1	4	53	6	64(28)
Organismo descentralizado deptos. administrativos	—	11	10	14	35(15)
Organismos regionales oficiales	—	—	—	—	—
Organismos del gobierno departamental	—	—	1	—	1(<1)
Organismos del gobierno municipal	—	—	—	—	—
Universidades oficiales	—	4	34	18	56(24)
Universidades privadas	—	1	6	9	16(7)
Instituciones privadas de investigación	9	13	16	13	51(22)
Autores independientes	—	2	4	—	6(3)
Otros	—	1	1	1	3(1)
Total	10(4)	36(16)	125(54)	61(26)	232(100)
Propósito de la Investigación					
Documentaria/histórica	4	10	36	6	56(24)
Descriptiva/general	6	21	54	35	116(50)
Descriptiva/nivel micro	—	3	8	11	22(9)
Descriptiva/correlacional	—	1	21	2	24(10)
Causal experimental o cuasiexperimental	—	1	7	7	15(7)
Total	10(4)	36(16)	126(54)	61(26)	233(100)
Nivel Estadístico					
Tendencias/porcentajes	10	27	71	35	143(67)
Cuadros de contingencia, correlaciones	—	6	13	10	29(14)
Regresiones, análisis de factores de covarianza	—	3	26	11	40(10)
Total	10(4)	36(17)	110(52)	56(27)	212(100)

Nota: Los valores entre paréntesis son un porcentaje del total. Algunos estudios no pudieron categorizarse con precisión; por ello, los totales son incoherentes.
Fuente: Toro y Lombana (1978).

se observa en los orígenes disciplinarios de quienes llevaron a cabo las investigaciones examinadas por Toro y Lombana (1978) para el período 1960-78: solamente el 40% tenían formación en educación. En nuestro estudio sobre la investigación durante 1979-81, pudimos determinar los antecedentes disciplinarios de 65 investigadores principales, de los cuales 30 no tuvieron formación en el campo de la educación (Cuadro 2).

Este “cruzamiento” parece haber enriquecido el campo de la educación y probablemente ha contribuido a un aumento en su prestigio. Implica también que la educación misma adolece de investigadores de primera categoría. Por ejemplo, hay una penosa falta de aptitudes investigativas en las escuelas de educación. (La Universidad Pedagógica Nacional es la excepción, la cual examinaremos más adelante.) El cruzamiento ha ocurrido frecuentemente de los campos de la sociología y de la economía. Por otra parte, existe poca investigación educativa desde los puntos de vista antropológico, psicológico y político.

Cuadro 2. Especialidad del investigador principal.

Especialidad	1960-78		1979-81	
	Total	%	Total	%
Educación	51	40	35	54
Psicología	4	3	5	8
Sociología	42	33	6	9
Economía	17	13	8	12
Demografía	2	1	—	—
Medicina	8	6	—	—
Derecho	1	1	—	—
Antropología	—	—	1	1,5
Ciencia política	—	—	1	1,5
Filosofía	1	1	3	5
Ingeniería/matemáticas	—	—	6	9
Otros	3	2	—	—
Total	129	100	65	100

Nota: Las cifras de 1960-78 son de Toro y Lombana (1978, p. 68), y las de 1979-81 fueron calculados por Clemencia Chiappe de un estudio sobre las instituciones de investigación realizado entre agosto y septiembre de 1981.

Entre los investigadores de educación en Colombia, parece haber una escasez de habilidades empresariales, incluida la capacidad de “vender” la investigación (Schaeffer 1979, p. 18). Además, hay una evidente falta de personas que posean formación en la administración de investigación y que sean capaces de organizar y coordinar el proceso investigativo. Estas habilidades no se adquieren necesariamente al recibir una sólida formación teórica o metodológica. Lo cierto es que se ha dado poco reconocimiento a la importancia de los coordinadores y administradores de investigación, y a la necesidad conexas de una infraestructura de apoyo que requiere una administración ordenada. Volveremos a este tema más adelante, en el tratamiento de la institucionalización.

Temas y Métodos de Investigación

La escogencia de temas y métodos de investigación está influenciada por la demanda, así como por los intereses y habilidades personales de los investigadores. La demanda general del sector público por investigación creció durante los años 1960, motivada por la necesidad de información para atender el proceso de planificación, cada vez más tecnificado. El crecimiento de la planificación y una mentalidad expansionista dentro del campo educativo, pueden ayudar a explicar la preeminencia de los estudios descriptivos y globales durante ese periodo (Cuadro 1) y la escasez de estudios a nivel micro, enfocados hacia los problemas en aulas o directamente relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje. También puede contribuir a explicarlo la importancia dada a la investigación por economistas o sociólogos. Además, los economistas y sociólogos estaban disponibles e interesados. Esas disciplinas de las ciencias sociales estaban ya bien establecidas académicamente, habían demostrado su impacto sobre las políticas y habían atraído a estudiantes en materia de desarrollo, ansiosos de influir el futuro colombiano (Instituto SER de Investigación 1980).

Ni el enfoque antropológico ni el psicológico fueron prominentes en los procesos de la investigación educativa en los años 1960 y 1970 (Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff 1973). Los historiadores y los expertos en ciencia política tampoco habían prestado atención a la educación, con unas pocas excepciones notables (Uribe 1970a; de Alba 1980).

Las demandas cuantitativas y descriptivas en ese entonces también encajaron bien con la formación académica y los intereses de los investigadores. Antes de 1980, los investigadores en ciencias sociales tanto de la tendencia reflexiva como técnica, preferían realizar estudios generales a nivel macro que cubrían todo el país o períodos de tiempo excesivamente largos, o ambos. Sin embargo, para 1980 empezaron a aparecer estudios más específicos, regionales o limitados en el tiempo, cambio éste que tal vez puede explicarse mejor por la consideración de que ya se habían atendido las necesidades descriptivas y diagnósticas a nivel macro, por lo menos en lo que respecta a las variables más básicas. (Los siguientes trabajos ilustran ese cambio: Uribe 1964, 1970b; Parra 1971, 1978; Kugler y Vivas 1975; Kugler y Reyes 1979.) El cambio también pudo representar una reacción contra estudios extensos y a menudo superficiales, relacionados con una metodología importada.

Con la aproximación del sistema educativo colombiano a un nivel aceptable de alfabetismo y de escolaridad primaria durante los años de la década de 1970, la atención empezó a dirigirse paulatinamente hacia la calidad y el examen del proceso educativo. Un estudio hecho en 1978 sobre los investigadores, formuladores de políticas y practicantes en el campo de la educación (Parra y Pantoja 1978), por ejemplo, identificó la necesidad de estudios de aulas y pénsums, de investigación sobre maestros, y de un examen de la preparación de niños que van a entrar a la escuela primaria. (En 1978, se reunió un grupo de investigadores interesados en la educación preescolar, dando un impulso adicional al trabajo en este campo.) Estos temas empezaron a abrirse camino en la investigación. Como lo hizo también la atención a los grupos menos favorecidos y la atención a la educación en las áreas rurales. Estos cambios paulatinos estuvieron acompañados por la citada expansión en la investigación educativa para incluir análisis etnográficos a nivel micro.



Un interrogante frecuente de investigación es si la educación preescolar debe ser cualitativamente diferente de la instrucción primaria formal. Qué prueba existe de que las instituciones de preescolar dan a sus alumnos una ventaja para el primer curso?

Los métodos estadísticos empleados en la investigación educativa se han hecho cada vez más sofisticados. El estudio de Toro y Lombana (1978) sobre la investigación en los años 1960–78, muestra la progresión (Cuadro 1). El regreso de los investigadores formados en el exterior empezó a afectar significativamente tanto la sofisticación del diseño, como el tratamiento estadístico en los años 1970s. Esta tendencia continúa.³

En el Cuadro 3, exponemos una clasificación aproximada de la temática de las investigaciones hechas durante 1979–81. Sólo una octava parte de los estudios identificados son descriptivos. La economía de la educación sigue siendo una categoría importante de investigación. La sociología es menos prominente. Otra categoría principal de investigación es el trabajo sobre pénsums y métodos. La lista comprende investigaciones con enfoques psicológicos, etnográficos, políticos e históricos. En conjunto, muestra las tendencias que hemos señalado: (a) una mayor preocupación por la calidad y el contenido de la educación; (b) menor énfasis en trabajos puramente descriptivos y mayor énfasis en análisis más sofisticados, conceptual y estadísticamente; (c) menor énfasis en estudios generales a nivel macro y mayor énfasis en investigaciones concretas, algunas a nivel micro; y (d) aplicación de una gama más amplia de metodologías que incluyen la antropología, sicología y la ciencia política.

Por último, una investigación tipológica desarrollada por Jean Pierre Vielle (1980) puede utilizarse para diferenciar los trabajos de investigación según su objeto principal:

- Investigación disciplinaria: Proyectos que analizan y evalúan los fenómenos de la educación y la integración de las variables que los configuran, o la relación entre la educación y la sociedad. Este es un tipo de investigación diseñado para crear nuevos conocimientos.

- Investigación para planificación: Proyectos que diagnostican, pronostican y evalúan los sistemas educativos; proyectos que diseñan programas educativos. Sus resultados sirven como base para políticas en materia de educación, para la adopción de decisiones en el marco de una política educativa ya diseñada, y para la implementación de nuevas actividades.

- Investigación instrumental: Proyectos cuya meta inmediata es la introducción de modificaciones en el contenido, procesos, tecnologías, métodos y sistemas de la educación. Este tipo de investigación sirve como apoyo inmediato para innovaciones.

- Investigación acción: Proyectos que asumen directamente la realización de un proceso educativo de una nueva manera, a menudo como un experimento. Muchas veces son una experiencia compartida entre los investigadores y los grupos objeto de sus actividades.

Vielle diferencia la investigación disciplinaria, cuya meta primordial es la de generar conocimientos, de la investigación dirigida principalmente hacia la planeación, instrumentación o acción. En los últimos años de la década de los sesenta y los primeros años de los setenta, la labor de investigación educativa

³ El economista Bernardo Kugler en su artículo “Una revisión crítica de las investigaciones hechas en Colombia sobre educación y economía,” señala 45 estudios de los cuales el más antiguo es de 1964. Por lo menos 15 de estos estudios muestran un alto grado de sofisticación cuantitativa. Los trabajos presentados por Kugler en el Seminario sobre el “estado del arte” de la investigación educativa celebrado en 1980, se encuentra en la “Revista Colombiana de Educación” No. 5 1980. (No sugerimos que “más sofisticado” sea necesariamente mejor.)

Cuadro 3. Distribución de la Investigación Educativa en Colombia por Tema.

Tema	Número	%
Descripciones estadísticas del sistema preescolar	12	12
Estudios de necesidades educativas	6	6
Estudios de evaluación del sistema escolar	15	15
Recursos humanos/mercados de trabajo	10	10
Finanzas de educación	7	7
Políticas de educación	4	4
Historia de la educación	4	4
Curriculum y métodos	15	15
Determinantes del rendimiento educativo	3	3
Desarrollo del niño	4	4
Estudios etnológicos (escuela primaria)	3	3
Educación preescolar	9	9
Estado de la investigación educativa	4	4
No clasificables	6	6
Total	102	100

Fuente: Véase Cuadro 2.

en Colombia se caracterizó a menudo por un proceso de recolección de datos para efectos de la elaboración de proyectos y programas políticos, cumpliendo una labor de “apagamiento de incendios.” Durante ese período, la investigación disciplinaria o básica se mantuvo en las universidades, normalmente realizada por personas que trabajaban en su propio tiempo y con poca o ninguna financiación. En 1979, los investigadores en universidades centraban sus esfuerzos en la investigación básica, dejando la investigación orientada hacia la formulación de políticas principalmente al Gobierno, y ocasionalmente a instituciones privadas de investigación. La investigación-acción, encaminada a cambiar directamente el comportamiento de quienes están involucrados en la labor de investigación, apenas empezaba a afianzarse, sobre todo en el ámbito de las instituciones privadas. En resumen, se estaba operando una diferenciación de esfuerzos de investigación que abarcaba una variedad de propósitos, tipos e instituciones.

Instituciones de Investigación

Quizás no menos de 25 instituciones en Colombia están involucradas en forma seria y continua en la producción de investigación educativa. En nuestro estudio hemos identificado 19 instituciones en Bogotá, la mayoría pertenecientes a esta categoría, ubicadas en el sector gubernamental, en las universidades públicas y privadas, y en el sector privado. Muchas otras instituciones incursionan esporádicamente en la investigación educativa o albergan a investigadores independientes.

Con el crecimiento y descentralización de la investigación, diferentes instituciones han asumido distintas funciones de investigación. Para ayudar a entender mejor ese proceso de crecimiento, consolidación y diferenciación de la investigación educativa, examinaremos la organización de dos instituciones que fueron muy activas en el ámbito colombiano de investigación entre 1979 y 1981: el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica (CIUP) y la Oficina de Planeación del MDE.

El CIUP fue creado en 1976 como centro de investigación educativa, adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional. El apoyo financiero procede principalmente de la Universidad, lo cual implica que la mayor parte de la financiación la suministra indirectamente el Gobierno. Además, varios de sus

proyectos de investigación reciben apoyo financiero de fundaciones nacionales e internacionales. Inicialmente la mayoría de sus investigadores provinieron de ICOLPE cuando éste se clausuró en 1976.

El CIUP pretende producir mediante la investigación un impacto tanto sobre el mundo académico (facultades de educación en las diferentes universidades y la investigación educativa en general), como sobre la esfera de políticas educativas (mediante el diseño, experimentación y/o evaluación de modelos novedosos que se relacionen con problemas educacionales).

El CIUP ha buscado una articulación teórica y administrativa que proporcione integración, calidad y continuidad a sus trabajos de investigación y a su organización. La articulación a nivel teórico, de diferentes metodologías y diferentes disciplinas, ocurre en su aplicación a un solo problema, definido como prioridad de investigación. Los investigadores del CIUP se ponen de acuerdo sobre un tópico en que deben enfocarse grupos de investigadores con distintos puntos de vista. La primera etapa del proceso investigativo se realiza en forma unidisciplinaria, es decir, el problema se trata desde el punto de vista de la disciplina y especialización del propio investigador. En una etapa posterior, el trabajo conjunto dentro de cada grupo produce un enfoque múltiple — basado en diversas disciplinas — que se centra en un solo problema.

El método multidisciplinario descrito no debe confundirse con el de estudios interdisciplinarios, porque la meta aquí es la de preservar las diferentes metodologías investigativas, propias de cada disciplina. Este método permite que un tópico sea objeto de investigación histórica, etnográfica y cuantitativa. Ha llevado a una mayor sofisticación en el tratamiento metodológico de la materia. Ha contribuido a atraer excelentes investigadores de otras instituciones para trabajar en el CIUP.

La articulación teórica requiere la coordinación administrativa de los proyectos, para asegurar su eficiencia de impacto. La coordinación también es necesaria para producir estabilidad dentro del CIUP, así como para mantener la continuidad del investigador en su tema. Al mismo tiempo, la activa coordinación de los equipos e investigación a nivel institucional permite que los resultados se publiquen en forma unificada.

De 1979 a 1981, el CIUP se concentró en problemas relacionados con la escuela primaria, atención al niño preescolar, y la educación científica. Los estudios históricos han versado sobre la historia de prácticas pedagógicas en la escuela primaria y la historia de políticas de educación. Se han realizado investigaciones etnográficas sobre tres temas: el maestro de escuela primaria, las instituciones de educación normal, y las prácticas pedagógicas que se utilizan efectivamente en las aulas de áreas rurales.

La institucionalización de la investigación educativa en el CIUP ha producido varios efectos sobre la investigación educativa colombiana. En primer lugar, ha contribuido a mejorar el prestigio de la investigación educativa. Los investigadores del CIUP han expuesto temas de educación en seminarios sobre historia, metodología y epistemología. Esas ponencias han vinculado la educación más estrechamente con otras esferas del mundo académico, v.gr., con el cuerpo de investigadores cuyas relaciones consisten básicamente en la discusión de sus propios trabajos.

Las labores del CIUP también han producido efectos sobre los tópicos y los enfoques metodológicos de la investigación educativa. Han fomentado, por ejemplo, estudios antropológicos e históricos que, como hemos anotado, rara vez se aplicaban a la educación en los años 60 y primeros años de los 70.

La escogencia de tópicos por el CIUP ha contribuido a llenar vacíos en investigación. Esas escogencias se basaron en la ponderación de los resultados de análisis de: (a) las necesidades de investigación, (b) las funciones asignadas a un centro de investigación adscrito a la universidad, (c) las funciones del CIUP como parte del sector gubernamental, y (d) los recursos humanos del CIUP — en términos de su dominio de ciertas áreas de conocimientos.

El método que emplea el CIUP para organizarse alrededor de temas de investigación y enfoques metodológicos conducentes a acciones conjuntas y continuas, ha empezado a llamar la atención de otras instituciones de investigación en universidades, organismos gubernamentales e institutos privados de investigación. A medida que este centro de investigación ha ido adquiriendo prestigio, ha podido recuperar paulatinamente para la Universidad Pedagógica Nacional la tarea de diseñar experimentos y modelos (de pñsums, administrativos, etc.) como un ejercicio académico sólido que pueda no obstante emplearse en el sector gubernamental.

El CIUP dedica mucha atención a la publicación de su “Revista Colombiana de Educación,” dirigida a los investigadores de educación dentro y fuera de la Universidad, así como a los estudiantes de las ciencias sociales en general. La revista, junto con “Documentación Educativa,” publicada por la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, constituye el aporte más significativo de parte de la Universidad al proceso de la divulgación de informaciones basadas en investigaciones.

Hasta ahora la labor investigativa del CIUP ha tenido poco efecto sobre los programas de estudios de postgrado en la Universidad. Por consiguiente, ha contribuido poco a producir una nueva generación de investigadores, o aun a inculcar habilidades investigativas en los estudiantes. La calidad de la formación que se da al estudiante depende de la calidad del profesorado, la cual a su turno está en función de sus capacidades pedagógicas y sobre todo, del grado de su participación en las labores de investigación y sus relaciones con otros colegas en este tipo de trabajo. La falta de participación en trabajos de investigación es la causa principal de la cuestionable calidad de los programas de estudios de postgrado en educación. Se agrava esta situación por el hecho de que muchas universidades cierran sus puertas a los investigadores potenciales al no permitir a los alumnos el uso de sus instalaciones una vez que obtengan el grado.

Esas circunstancias ilustran la debilidad de la comunidad científica colombiana. Hasta tanto el profesor universitario común participe con compromiso en esa comunidad, la investigación tendrá poco efecto sobre la calidad de la educación universitaria o sobre lo que el profesorado exige a los estudiantes.

El crecimiento de la investigación educativa en el sistema universitario, tanto en el CIUP como en otras partes, ha transcurrido parejo con un intento para fortalecer la investigación educativa dentro de los organismos gubernamentales. Se espera que mediante el fortalecimiento de la investigación en el sector oficial, la investigación sea de mayor utilidad a las políticas y a la práctica. De 1979 a 1981 el Gobierno colombiano apoyó los esfuerzos de dos equipos de investigación educativa dentro del MDE, uno asociado con un amplio programa de desarrollo rural, y el otro, con un esfuerzo por mejorar la planificación en educación. El programa gubernamental de Desarrollo Rural Integrado (DRI), se lanzó en 1974 como parte de la política social incorporada en el Plan de Desarrollo Cuatrienal de la administración López. Buscaba integrar los pequeños

productores campesinos en la corriente principal de la economía nacional, a través del desarrollo de la infraestructura socioeconómica necesaria. Entre los objetivos del programa estaba el de ampliar la cobertura de la educación, mejorar la calidad y elevar los niveles de educación en las áreas rurales. Se emprendieron varios proyectos de investigación para contribuir a guiar el programa DRI.

Inicialmente se pensó que las investigaciones podrían contratarse con varias universidades oficiales. Sin embargo, una serie de obstáculos en la coordinación no lo permitió y se decidió entonces que la Dirección de Planeación del MDE asumiera esa responsabilidad. Por consiguiente, se creó una oficina especial dedicada a labores de investigación sobre proyectos del DRI, como parte de la Dirección de Planeación. Los jóvenes investigadores contratados elaboraron seis informes finales, en un plazo de casi dos años. En esos informes se presentaron las características educativas y demográficas de ocho departamentos, y se describió la etapa de desarrollo rural de cada uno.

Un segundo y más extenso conjunto de actividades se realizó en el programa titulado “Administración, Planeación e Investigación en Educación.” Bajo el fuerte liderazgo de un asesor de la UNESCO, Guillermo Briones, se llevaron a cabo entre 1978 y 1981 estudios sobre programas de educación nacional, así como cinco estudios sobre recursos humanos.

Aunque es difícil determinar el impacto de estos estudios sobre políticas o su implementación, parece que fue poco. Los estudios produjeron algunos nuevos datos potencialmente útiles, y agregaron varios nuevos temas a la literatura. No condujeron a avances metodológicos. La información ha contribuido indirectamente a proporcionar una base más sólida para los esfuerzos de planeación, incluidos los que se están ejecutando en la actualidad como parte de las gestiones para un préstamo del Banco Mundial. Hay evidencia de que una porción de los datos llegó a figurar en los documentos generales sobre planeación o políticas, en la misma forma descriptiva en que fueron producidos.

También es difícil evaluar la contribución de estas iniciativas gubernamentales a la institucionalización de la investigación en Colombia. No es claro si el proceso ha contribuido o no a fomentar en los funcionarios públicos una mayor receptividad para la utilización de datos concretos recolectados sistemáticamente, ya que esa receptividad reside mucho más en los funcionarios transitorios que en el sistema.

Queda el interrogante acerca de si contribuyó a o no a darle continuidad a la investigación, en parte porque es demasiado temprano para ver los resultados. Los estudios que se hicieron fueron generalmente esfuerzos aislados en respuesta a una demanda o idea del momento, antes que a un deseo de fortalecer la planeación y la vigilancia, mediante la realización de estudios recurrentes. No se intentó “sumar” los resultados. No hubo una amplia difusión de los resultados. Tampoco hubo una participación activa de parte de los investigadores oficiales en las redes de investigación no oficial.

Antes de proceder a hacer algún juicio, deben concluirse varias discusiones en curso. La más importante es la negociación de un préstamo para educación con funcionarios del Banco Mundial, que se encuentra en trámite. Un punto importante en la agenda de esa discusión es la continuidad de las investigaciones dentro del Ministerio. Parece que ya no se dispone de fondos provenientes del presupuesto normal y queda por ver si se apropiarán o no fondos del préstamo. Lo mismo puede decirse del futuro incierto de un sistema permanente de recolección de datos, con el cual se experimentó en el proyecto durante la misión

de Briones. Por último, no sabemos aún si las personas que recibieron capacitación durante su trabajo en el proceso investigativo, serán o no capaces de aplicar esa experiencia en el futuro.

Redes

Antes de 1978, no existían redes formales de investigación educativa que operaran en Colombia. La comunicación entre los investigadores era informal y esporádica. De 1979 a 1981 dos iniciativas contribuyeron a aumentar el contacto y comunicación formal entre los investigadores. La primera fue un esfuerzo nacional organizado por COLCIENCIAS. La segunda implicaba la integración de un comité interinstitucional de investigación educativa conformado por seis instituciones privadas de investigación.

COLCIENCIAS es una institución semi-oficial creada en 1968 y encargada del fortalecimiento de las ciencias en Colombia. Se concentra en las ciencias naturales y físicas, pero también se asignan algunos fondos para la programación y apoyo de proyectos de investigación en las ciencias sociales. En junio de 1977, el entonces Viceministro de Educación solicitó a COLCIENCIAS que asumiera la responsabilidad de fortalecer y apoyar investigaciones en el campo de la educación, en ausencia de una institución especialmente establecida con ese propósito. En parte, la solicitud tendía a llenar el vacío dejado por la desaparición del ICOLPE, el cual había desarrollado esa función, sin mucho éxito, entre 1968 y 1975. De otro lado, el motivo de la solicitud del Ministerio era el deseo de aprovechar la investigación para contribuir a mejorar la calidad de la educación y colaborar en la búsqueda y evaluación de innovaciones. COLCIENCIAS aceptó este reto.

En el primer año las actividades de COLCIENCIAS se encaminaron a desarrollar una serie de prioridades para la investigación educativa. Para tal efecto, se realizaron una serie de entrevistas con destacados educadores e investigadores de educación en todo el país. Los resultados se tabularon con la idea de volver a presentarlos a los entrevistados para obtener una segunda tanda de respuestas (y en ese proceso dar una mayor conciencia a los entrevistados), pero eso nunca se hizo. Durante el primer año se integró un comité de orientación. El Comité adoleció de cambios permanentes en sus integrantes y de falta de liderazgo. De 1977 a 1978 se financiaron 5 proyectos, de los cuales uno consistía en apoyo parcial a un estudio sobre la investigación educativa realizada entre 1960 y 1978. La financiación total durante 1977/78 alcanzó cerca de U.S. \$16.000.

En octubre de 1978 se inició un nuevo enfoque que consistió en el reemplazo de la anterior etapa diagnóstica por un énfasis en la financiación de proyectos específicos de investigación. En lugar de tratar de atraer a los investigadores con ofertas de fondos para investigaciones en ciertas áreas de prioridad previamente determinadas, COLCIENCIAS buscó estimular la investigación mediante financiación de proyectos que estaban en curso o que los mismos investigadores consideraban importantes. La programación debía seguir a la investigación, y no viceversa. Este enfoque fue motivado por un deseo de darle mayor categoría a la investigación educativa, mediante el suministro de fondos a buenos investigadores que le prestarían su prestigio y, se esperaba, producirían resultados de alta calidad.

En desarrollo de esta estrategia, funcionarios de COLCIENCIAS visitaron las instituciones de investigación para identificar investigaciones en curso que necesitaban apoyo, y para descubrir proyectos que a la gente le gustaría ejecutar.

Aunque esos funcionarios no tenían en mente una serie de prioridades rígidas, sí buscaban posibles proyectos en dos áreas: educación preescolar, e investigación sobre docentes. Estas áreas fueron identificadas como importantes en un ejercicio anterior de COLCIENCIAS y en la reseña de investigación que cubrió el periodo 1960-78.

En 1979, COLCIENCIAS financió 15 proyectos cuyo valor individual (en términos del aporte de COLCIENCIAS) osciló entre U.S. \$1.000 y U.S. \$20.000. El valor total desembolsado fue de unos U.S. \$120.000. Todas las adjudicaciones, menos dos, eran a favor de investigadores que trabajaban en universidades. Se apoyó una amplia gama de investigaciones, entre ellas investigación experimental, histórica, de encuestas, y evaluativa, realizadas por investigadores de varias disciplinas. Esas actividades se complementaron con el patrocinio de seminarios sobre tecnología apropiada en educación, e investigación sobre educación preescolar, con un cursillo sobre la evaluación de proyectos en educación, y con apoyo a un seminario nacional sobre educación, iniciativa del Comité Interinstitucional de Investigación Educativa. El Comité Asesor de COLCIENCIAS se revivió para examinar proyectos y discutir pautas generales para las actividades en su campo. Se financiaron dos publicaciones, la una relativa al Seminario sobre Tecnología Apropiada, y la otra un boletín titulado "Documentación Educativa."

En 1980 COLCIENCIAS volvió a modificar su orientación, encaminando sus esfuerzos al establecimiento de políticas, derivadas de sus experiencias anteriores, y a la terminación, o en algunos casos la iniciación, de investigaciones financiadas en 1979. Es así como en 1980 se financiaron relativamente pocos proyectos. Cuál ha sido el impacto de esta serie de actividades limitadas y relativamente de poca inversión? Brindando algún liderazgo y cierto grado de legitimidad a la investigación, COLCIENCIAS aparentemente influyó en la aportación de otros fondos y elevó, por lo menos temporalmente, el prestigio general de la investigación educativa. Tal vez el mejor ejemplo es el de una subvención por U.S. \$20.000 otorgada a la Universidad del Valle. Una vez aprobada esta subvención por COLCIENCIAS, esa Universidad y la Fundación para la Educación Superior contribuyeron con otros U.S. \$160.000. Se dieron estímulos a determinadas instituciones, específicamente a la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional, prestándoles alguna atención donde antes habían recibido poca.

La estrategia concedió relativamente poca atención explícita a la infraestructura, si bien financió una bibliografía y el boletín de documentación. Las reuniones del Comité Asesor, los seminarios y el curso de capacitación, contribuyeron a la comunicación entre los investigadores. Tal vez el mejor ejemplo es el de un diálogo continuo y fructífero entre los investigadores de diversas tendencias que laboran en el campo de la educación preescolar.

COLCIENCIAS también contribuyó a romper un aparente monopolio de parte de investigadores con orientación empírica y formación en sociología o economía, mediante la financiación de investigaciones históricas y de sociología experimental. El proyecto no produjo mucho impacto sobre las habilidades investigativas, y buscó más bien aprovechar y apoyar los talentos investigativos existentes, suministrando la iniciativa empresarial que parecía faltar en los investigadores y en las organizaciones a las que pertenecían.

Queda por ver qué tan duraderos serán estos aparentes avances. Un decrecimiento en la actividad en 1980 no es buen augurio. Un intento por desarrollar un proyecto interinstitucional en materia de historia no ha podido

afianzarse desde hace año y medio, obstaculizado por un aire de reserva entre las cuatro instituciones involucradas. No obstante, la estimulación de una colaboración interinstitucional en determinadas subáreas es, a juicio de los funcionarios de COLCIENCIAS, el próximo paso importante por tomar.

El Comité Interinstitucional de Investigación Educativa surgió a finales de 1978, más o menos al mismo tiempo que la estrategia de COLCIENCIAS empezaba a afianzarse. Contrasta con la estrategia anterior en cuanto agrupa instituciones privadas, es informal, está restringido a instituciones ubicadas en Bogotá, y está apoyado principalmente por financiación externa. Inicialmente seis instituciones conformaron el Comité Interinstitucional. La primera, el Instituto SER de Investigación, es una organización de investigación y asesoría multidisciplinaria, presidida por un antiguo rector de universidad que tiene muy buenas relaciones en el sector público. El Instituto SER depende de investigación contratada y de subvenciones, y recibe financiación de fuentes tanto nacionales como internacionales. La segunda, la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (FEDESARROLLO) también es privada, depende principalmente de investigación contratada, está presidada por un ex-Ministro de Hacienda, y pone énfasis en análisis económico. Recibe financiación nacional e internacional. La tercera, la Corporación Centro Regional de Población (CCRP), también está bien relacionada con el sector público, depende de contratos, se apoya en financiación internacional, y se centra en investigación demográfica. La cuarta, el Centro de Estudios sobre el Desarrollo Económico (CEDE) está ubicado en la Universidad de los Andes, que es privada. No obstante su ubicación en el ámbito universitario, la mayor parte de su investigación es también por contrato, y los investigadores tienen que esforzarse por conseguir subvenciones.

Estas cuatro instituciones, antes de fijar su atención en la educación, se habían acreditado con los anteriores trabajos investigativos de sus economistas, demógrafos, ingenieros y sociólogos. Con la inyección de fondos y el naciente interés de determinados investigadores en cada institución, las cuatro se tornaron con facilidad hacia la investigación educativa.

ACPO, el quinto integrante del Comité Interinstitucional, tiene sus raíces en un programa de educación no formal por radio, establecido y promovido por la Iglesia Católica. En los últimos años, el programa ha disminuido sus vínculos con la iglesia y ha desarrollado una capacidad investigativa propia. La organización no depende de financiación externa, pero sí la busca para sus investigaciones. El sexto integrante, la Fundación para la Educación Permanente en Colombia, es una organización privada, orientada hacia la investigación y que se concentra en la educación no formal. Ella también depende de la investigación contrada.

A estas dos últimas instituciones, que llegaron a la investigación educativa desde el campo mismo de la educación y no desde afuera, se agregaron dos más en 1980: el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (arriba descrita), y el Programa de Investigación y Tecnología Educativa, de la Universidad Javeriana (también una universidad privada), los cuales ofrecen un grado de maestría en investigación educativa.

Los orígenes del Comité Interinstitucional radican en parte en una preocupación compartida de que la comunidad colombiana de investigación educativa necesitaba de liderazgo y revitalización. En esa época, el esfuerzo de COLCIENCIAS por estimular la investigación todavía no había adquirido impulso; sin embargo, aun si lo hubiera adquirido, existían varias motivos

prácticos para poner en movimiento una iniciativa complementaria por parte de las instituciones cuya existencia dependía de su capacidad de obtener financiación para sus investigaciones. En primer lugar, COLCIENCIAS tenía fama de ser desmedidamente lenta en su proceso de toma de decisiones y en la entrega de fondos. Para esas instituciones privadas, las demoras y los correspondientes problemas de flujo de caja pueden resultar muy costosos. Pero sobre todo, COLCIENCIAS tenía una fuerte preferencia hacia las universidades, especialmente las públicas, por dos razones. En primer lugar, por lo escaso de sus recursos, COLCIENCIAS estimaba que no podía sufragar los altos gastos generales que cobran las instituciones privadas. En cambio, las subvenciones a las universidades podrían estimular la asignación de fondos de contrapartida y normalmente no tenían que cubrir salarios ni gastos generales. En segundo lugar, los funcionarios de COLCIENCIAS consideraban que era más probable que nuevas ideas surgieran en la universidad que en el sector privado con su orientación más técnica. Otros dos factores contribuyeron a explicar la integración del Comité: el liderazgo personal de Augustín Lombana, y el hecho de que él actuaba en ese entonces como asesor de la Fundación Ford, la cual parecía predispuesta a apoyar investigaciones colaborativas.

El Comité se reunió con regularidad y frecuencia por un período de siete meses entre finales de 1978 y principios de 1979. Los miembros, como grupo, trataron de desarrollar una agenda de investigaciones, pero terminaron por establecer una serie de categorías muy generales de investigación educativa, a saber: educación y economía, educación y cultura, educación y política, educación y diferenciación social, y enseñanza. Luego, las instituciones formularon individualmente propuestas de investigación dentro de los respectivos temas, y presentaron el paquete a la Fundación Ford para su financiación. Cada una de las cinco propuestas del paquete había sido objeto de examen y crítica en las reuniones del Comité en 1979. El paquete contemplaba además financiación para ayudar a organizar una reunión nacional sobre investigación educativa, diseñar un proyecto conjunto de investigación, y sostener a un coordinador de medio tiempo (Lombana). La Fundación Ford aprobó la financiación a principios de 1980 por valor de U.S. \$21.000.

En abril de 1980, se celebró un seminario nacional, planeado y administrado por el Comité Interinstitucional, con la ayuda financiera y la participación de funcionarios de COLCIENCIAS. En la reunión, se presentaron y debatieron cinco ponencias sobre el “estado del arte,” y grupos de trabajo trataron cada tema principal con mayor profundidad. Los 80 participantes provenían de instituciones privadas, universidades, y del sector público. Se divulgó un informe de la reunión y se publicaron tres de las ponencias sobre el “estado del arte” en la “Revista Colombiana de Educación” Fuera de ello, es difícil saber si la reunión produjo o no algún efecto. En todo caso, sí ayudó a movilizar a COLCIENCIAS y puso en contacto a varias personas que antes no se conocían, pero no hubo otro seguimiento.

El Comité sigue reuniéndose esporádicamente. Ha formulado una propuesta conjunta — un logro importante — en la cual diversas instituciones han elaborado un cuestionario y un estudio de campo alrededor del tema de “La Distribución de Ingresos y la Educación en la Colombia Rural,” cuyos datos serán aprovechados por cada institución para analizar un aspecto diferente del tema. Las propuestas se han debatido en el seno del grupo. Adicionalmente, el Comité ha iniciado un ciclo de seminarios para investigadores, el primero de los cuales estuvo muy concurrido.

¿Cuáles han sido los resultados de esta estrategia encaminada a fortalecer la capacidad investigativa? Hasta cierto punto, el Comité ha contribuido a la integración y comunicación entre los investigadores, por lo menos entre los directamente involucrados. Sin embargo, el grupo es pequeño, se ha expandido lentamente, y lo han mirado algunas personas ajenas como una rosca, que busca acceso preferencial a la financiación. Sus esfuerzos de mayor envergadura, como el seminario nacional y el nuevo ciclo de seminarios sobre la investigación, no han tenido un impacto acumulativo. Si se prosigue con el ciclo de seminarios, ese impacto integracional podrá lograrse. Pese a algunas diferencias de opinión en el seno del Comité (entre los científicos sociales que examinan la educación y los expertos en educación que aplican las técnicas de las ciencias sociales), el Comité ha contribuido a mejorar las comunicaciones entre las diversas disciplinas.

Mediante la adopción de un marco general de trabajo, la formulación de una propuesta conjunta y la contratación de trabajos sobre el estado del arte, se ha contribuido en cierta medida a la integración de la investigación y a darle continuidad. Además, cuatro de los estudios representaban la continuación, pero con nuevas dimensiones, de anteriores intereses investigativos de los investigadores. Los seminarios han aumentado la difusión, pero principalmente entre los investigadores; han participado algunos altos funcionarios públicos versados en la materia, pero no muchos.

En teoría, los miembros del Comité han ayudado a perfeccionar las habilidades investigativas mediante críticas mutuas de sus trabajos de investigación, y mediante la discusión de los problemas desde diversas perspectivas disciplinarias. Sin embargo, se han caracterizado por unas críticas a veces muy débiles. Tanto las instituciones como quienes las representan están poco dispuestas a ofenderse unas a otras. La actividad del Comité ha contribuido a llenar un vacío en las habilidades empresariales y de coordinación.

Como en el caso de COLCIENCIAS, la estrategia del Comité ha aprovechado los talentos existentes en investigación. Probablemente ha hecho poco para fortalecer estos talentos o la infraestructura de las instituciones, aunque ha ayudado a mantenerlos. Junto con la estrategia de COLCIENCIAS, ha dado mayor prestigio al estudio de la educación, mediante la vinculación de investigadores de primera categoría a la investigación educativa.

Base de Datos y Procesamiento de Datos

Existe en Colombia una base de datos relativamente amplia sobre la investigación educativa, pero no está bien organizada, carece de periodicidad, y puede que no sea precisa ni comparable en el tiempo (Toro y otros 1979, p. 15-16). Además, como pudiera preverse en las anteriores discusiones de los temas, habilidades e instituciones de investigación, la base de datos no está estrechamente vinculada con la práctica de educación. De hecho, el MDE no hace ninguna evaluación nacional en forma periódica, aunque existen propuestas para esa evaluación y se han realizado algunos trabajos pilotos, como por ejemplo los llevados a cabo por la Oficina de Planeación en asociación con el Instituto SER.

Los cuantiosos datos que existen en materia de educación se encuentran en los anales históricos, en las encuestas hogareñas, en los informes de nutrición, en los estudios epidemiológicos, y en los estudios demográficos. Algunos proyectos especiales de investigación, como los estudios de costos y del mercado laboral realizados por el Programa de Estudios Conjuntos sobre Integración

Económica Latinoamericana (ECIEL), han generado grandes cantidades de datos no analizados.

No hay ningún problema de importancia respecto de la disponibilidad de computadores en Colombia. Se disponen de los últimos modelos, y en muchos casos se puede obtener financiación. El software está aún en un estado inicial, pero es adecuado para la mayor parte de las necesidades investigativas. Por consiguiente, lo problemático no es la disponibilidad sino la organización de uso y acceso. El acceso está obstaculizado por una variedad de dificultades que van desde las huelgas universitarias que causan el cierre de las bibliotecas y centros de cómputo, hasta los trámites burocráticos que ocasionan largas demoras.

Difusión y Documentación

Nuevamente, se desprende de la información contenida en el estudio de Toro y Lombana (1978) sobre la investigación en el período 1960-78, que por lo menos tres cuartas partes de toda investigación declarada permaneció en forma mimeografiada o mecanográfica. Menos de una cuarta parte de las investigaciones analizadas se publicó en forma de artículo de revista o libro. La tendencia general está confirmada por nuestro estudio de investigaciones del período 1979-81. En Toro y otros (1979, p. 14) se dice:

Desde 1971, se han hecho especiales esfuerzos por acumular y difundir los resultados de las investigaciones. El ICOLPE antes de su desaparición en 1976, COLCIENCIAS, ICFES, ICETEX [Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior] y la Universidad Pedagógica Nacional a través de su "Revista Colombiana de Educación" (1978), han experimentado con diversas estrategias para difundir los resultados de investigaciones nacionales y extranjeras. En el sector privado, la revista "Educación Hoy" (1971) está dirigida a los educadores en ejercicio.

COLCIENCIAS e ICFES han establecido un servicio de referencia con apoyo del Banco Mundial y, según fuentes informales, han generado bibliografías en respuesta a más de mil solicitudes. La Universidad Javeriana está estableciendo un catálogo y archivo de investigación educativa, empezando con los trabajos reseñados por Toro y Lombana. En los últimos años, se han mejorado considerablemente las fuentes bibliográficas de apoyo en las ciencias sociales en general. Por ello, aunque el estudio de COLCIENCIAS observa que las fuentes bibliográficas y los documentos son deficientes, la situación no es tan angustiosa y se está mejorando rápidamente.

Ultimamente, se ha adelantado alguna experimentación con el ánimo de llevar los resultados de investigaciones desde la página impresa a la acción. La revista "Educación Hoy" ha organizado un ciclo de seminarios con profesores, en un intento por atender las necesidades de éstos y demostrar cómo los resultados de investigación expuestos en "Educación Hoy" podrán aprovecharse en la práctica. El crecimiento de la investigación-acción se encamina también a mejorar la difusión, poniendo el investigador y el practicante en contacto desde un principio. A pesar de estos esfuerzos, queda mucho por mejorar, requiriéndose finalmente de un profundo cambio en las actitudes de los educadores y burócratas colombianos.

Financiación

La investigación educativa en Colombia está apoyada por fondos tanto nacionales como internacionales. Las principales fuentes oficiales de financiación

nacional son: los presupuestos de las universidades, que apenas cubren los salarios de los investigadores; COLCIENCIAS; y el Banco de la República. De vez en cuando el MDE contrata trabajos de investigación. Estas fuentes son menos atractivas de lo que podrían ser, por los engorrosos trámites burocráticos que rigen la obtención de adjudicaciones, por las largas e inevitables demoras en el desembolso, y por el hecho de que no cubren los gastos generales, condiciones éstas que afectan particularmente las organizaciones privadas de investigación que tratan de mantenerse con investigación contratada. El apoyo del sector privado a la investigación no es muy grande, pero la Fundación para la Educación Superior, la Fundación Carvajal y la Asociación Nacional de Industria y Finanzas y otras otorgan algún financiamiento. Tales fondos no son disponibles en concurso abierto.

Aunque la información sobre las fuentes de financiación para la investigación dista mucho de ser precisa, es evidente que la financiación externa ha jugado y sigue jugando un papel importante en el apoyo a la investigación educativa en Colombia. En un estudio de COLCIENCIAS (1978, p. 16-17) sobre investigaciones realizadas en el año 1972 y el año 1977, se indica que casi una cuarta parte de todas las investigaciones en ciencias sociales ejecutadas en las universidades colombianas se financiaron con fondos provenientes de fuentes externas. Es posible que la dependencia de la financiación externa sea todavía más alta, puesto que las instituciones privadas reciben probablemente un porcentaje aun más alto de su financiación del exterior, y porque en los últimos años la investigación en educación se ha localizado cada vez más en las instituciones privadas. Nuestro estudio de las investigaciones de los años 1979-81 corrobora esa afirmación.

En este trabajo no pretendemos analizar el efecto de la financiación extranjera sobre la investigación en Colombia. Sin embargo, es cierto que las instituciones colombianas están influenciadas por los caprichos y modas internacionales. Al mismo tiempo, la financiación externa puede dar a las instituciones locales un mayor grado de libertad para adelantar investigaciones de tono crítico que no se financien localmente. El gobierno acepta con agrado la financiación externa para la investigación en algunos casos en que le interesa la información por producir pero le es difícil por razones políticas justificar la asignación de fondos de su presupuesto a esa investigación.

Las informaciones a nuestro alcance no nos permiten determinar si el nivel de financiamiento disponible para la investigación educativa es adecuado o se aumenta o disminuye. Sin embargo, más importante que esta información sería una mejor determinación de las fuentes y modalidades de financiación, ya que éstas inciden no sólo en la forma y contenido de la investigación sino también en su proceso de institucionalización.

Formación

La posibilidad de formar una nueva generación de investigadores constituye prueba de si existe o no una capacidad nacional para hacer investigaciones. Esa posibilidad todavía no existe en Colombia en el campo de la educación. Hay sólo un programa universitario importante dedicado específicamente a la formación de investigadores en educación a nivel de maestría y éste se encuentra en la Universidad Javeriana. El año pasado surgió fuera del ámbito universitario otro programa de investigación a nivel de maestría. (El CINDE en Medellín se ha lanzado en un programa ambicioso, aprovechando el talento docente colombiano y suministrando el título a través de un convenio con la Universidad

Nova de Florida.) No hay programas a nivel de doctorado. Por algún tiempo la mayoría de los investigadores colombianos en materia de educación probablemente seguirán capacitándose en el exterior o recibirán su formación fuera del campo de la educación, volviendo su atención posteriormente a la investigación educativa.

Resumen y Conclusiones

Desde 1960, la investigación educativa en Colombia ha crecido y cambiado dramáticamente. Se ha formado un cuadro activo de investigadores competentes, muchos atraídos desde otros campos al estudio de la educación. Se ha desarrollado un proceso de diversificación institucional, temático y metodológico, el cual se manifiesta en el crecimiento de la investigación educativa tanto en los centros privados como en el sector oficial y en las universidades. Se está dando mayor atención al contenido y la calidad del propio proceso educativo. Estudios de aulas escolares e investigaciones etnográficas a nivel micro han aparecido al lado de las investigaciones macro de carácter eminentemente económico y sociológico que caracterizaron la mayor parte de los años sesenta y setenta. La investigación se ha hecho más sofisticada y analítica. Se ha mejorado la base de datos.

Un clima de relativa estabilidad política durante el período en estudio y una actitud cada vez más técnica en el gobierno han contribuido al crecimiento de la investigación, pero la demanda por investigación sigue baja y la mentalidad de investigación no está muy extendida. A pesar de una larga trayectoria de indagación en Colombia, los investigadores siguen afrontando grandes obstáculos de índole institucional y sociocultural en la ejecución de sus investigaciones. Faltan incentivos para la actividad investigativa.

Con muchos de los elementos de una capacidad nacional de investigación presentes a un nivel relativamente sofisticado (investigadores, instituciones, datos, y algunas publicaciones), se plantea ahora un interrogante importante, cómo organizar y coordinar la actividad investigativa para que tenga un impacto acumulativo sobre la educación. En la investigación educativa, los aspectos de continuidad, estabilidad y comunicación están estrechamente relacionados. A lo largo del período, escaseaban las habilidades necesarias para organizar y promover la investigación educativa, y las condiciones generales tampoco eran propicias para atraerlas de otros campos o para desarrollarlas.

Desde 1979 y empezando un poco antes, se han seguido en Colombia, consciente o inconscientemente, varias estrategias encaminadas a fortalecer y consolidar la investigación educativa. En nuestro examen de instituciones y redes de comunicación, describimos cuatro estrategias específicas:

- La institucionalización de la investigación en el seno de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, ubica la investigación cerca de la formación de los educadores en una institución bien acreditada, financiada con fondos oficiales, y estrechamente vinculada con el gobierno. El Centro ha adoptado hacia la investigación un enfoque coordinado y crítico/analítico, aplicando varios métodos disciplinarios a un conjunto de problemas seleccionados.

- El MDE, con financiación externa, ha tratado de institucionalizar la investigación que le compete y de relacionarla con las políticas y la planeación, mediante trabajos diagnósticos/descriptivos.

- COLCIENCIAS, que funciona con fondos oficiales, ha centrado su atención principalmente en la investigación educativa que se realiza en las

universidades públicas. Actuando como catalizador y con un propósito científico más amplio, ha apoyado los proyectos de investigadores independientes, ha tratado de promover la comunicación entre los investigadores mediante seminarios y proyectos conjuntos, y ha presentado diagnósticos nacionales de las necesidades en materia de investigación.

- Por último, el Comité Interinstitucional de Investigación Educativa, creado con fondos externos, ha intentado fortalecer la investigación educativa mediante la regularización de comunicaciones y debates informales entre las instituciones de investigación, la intermediación de proyectos, y la promoción de trabajos conjuntos de investigación. Esta red, con sede en Bogotá está integrada casi totalmente por instituciones del sector privado.

Estas estrategias deben mirarse como iniciativas complementarias. Reflejan y han estimulado la diversificación y la diferenciación de la investigación. En mayor o menor grado, cada una ha contribuido a identificar y llenar los vacíos de la investigación, ha dado mayor prestigio al campo de la investigación, y ha facilitado la comunicación entre los investigadores (y menos a menudo con los formuladores de políticas). En el proceso, se ha entrado a llenar paulatinamente el gran vacío en las aptitudes empresariales y organizativas antes mencionadas. Ninguna de las estrategias parece haber causado un impacto importante sobre la capacidad colombiana de producir una “nueva generación” de investigadores en el campo de educación. Tampoco han tenido mucho efecto sobre el clima general de investigación, sobre los sistemas de incentivos, sobre la habilidad de publicación, o sobre la demanda por investigación. Sin embargo, aumentaron la continuidad de la investigación educativa mediante el fortalecimiento de las bases institucionales, la captación de fondos, la promoción de intercambios profesionales, y el planteamiento de problemáticas por abordar con el tiempo y en forma que no sea improvisada.

Las siguientes observaciones, derivadas de la experiencia colombiana, pueden servir de base para una reflexión general sobre el proceso de fortalecimiento de una capacidad nacional de investigación educativa:

- En las etapas iniciales de expansión de un sistema educacional, predomina la necesidad de estudios diagnósticos y descriptivos, lo que refuerza una tendencia a hacer caso omiso de los trabajos analíticos que se desarrollan al margen y en su mayoría en las universidades, y a favorecer la investigación cuantitativa antes que la cualitativa. A medida que decrecen las presiones expansionistas, se hace más común la investigación cualitativa, a menudo de alcances restringidos. Esto puede contribuir al proceso de diferenciación, pero también estimula la investigación disciplinaria por fuera del ámbito universitario.

- Andando el tiempo, la investigación tiende a descentralizarse y diferenciarse en términos de metas, métodos, temas y ubicación institucional. La diferenciación institucional en la investigación se presenta a medida que crezca la capacidad investigativa. Los organismos gubernamentales patrocinan proyectos de investigación específicos y autónomos, orientados hacia la planeación y la ejecución, y a menudo de carácter descriptivo, diagnóstico o evaluativo. La investigación ubicada en la universidad tiende a consistir en investigación básica de carácter disciplinario y a veces de tono crítico. Los centros privados de investigación, que dependen normalmente de la investigación contratada, intentan combinar la investigación básica con la evaluativa. La mayor parte de la denominada investigación-acción también se sitúa en los centros privados.

El proceso de diferenciación trae consigo las ventajas de la especialización

y abre oportunidades a las instituciones con nuevas e imaginativas investigaciones y estrategias metodológicas. Al mismo tiempo, ese proceso puede crear brechas de comunicación entre los investigadores y apartar aun más la investigación de las políticas. Por ello, se necesitan cada vez mayores esfuerzos para poner en contacto a los investigadores, acumular los resultados de las investigaciones, y promover la comunicación entre los investigadores y quienes formulan las políticas.

- Las estrategias tendientes a la creación o apoyo de redes de comunicación formal e informal, a nivel personal e institucional, y a una mayor difusión de los resultados de las investigaciones, podrán utilizarse activamente para apoyar la especialización, consolidación y profundización de la investigación. Esta estrategia contrasta con los intentos post-facto de fortalecimiento de la comunicación una vez ocurrida la diferenciación. Una estrategia de redes de comunicación ha jugado un papel catalizador en la educación colombiana. (En otras esferas de las ciencias sociales en Colombia, primero ocurrió la consolidación de la investigación y luego el crecimiento de las redes de comunicación.) El efecto catalizador de una estrategia de redes dependerá de la presencia de investigadores competentes y del momento en que se realiza la acción. Para evitar la restricción de la comunicación entre los investigadores, será tal vez necesario promover múltiples redes, sobre todo a medida que la comunidad investigativa va creciendo en tamaño.

- Las capacidades de administración y organización de investigación escasean y resultan cada vez más importantes a medida que van aumentando los trabajos de investigación. No basta simplemente hacer acopio de experiencia metodológica y sustantiva, lo cual puede ocurrir con relativa rapidez en la primera etapa del establecimiento de una capacidad nacional de investigación. Un ambiente institucional inestable y la falta de incentivos dificultan el aprovechamiento de los talentos existentes y su desarrollo. Se pueden seguir varias estrategias para contribuir a llenar el vacío, entre ellas: suministrando la asistencia administrativa u organizacional desde un punto central (como se hace en COLCIENCIAS), apoyando a los coordinadores informales que posean esas aptitudes (como en el Comité Interinstitucional), y fortaleciendo la organización de determinadas instituciones (como en el CIUP). Hasta cuando se constituyan fuertes instituciones locales de investigación, lo más probable es que organizaciones y, especialmente, patrocinadores ajenos jueguen un papel influyente, afectando así las prioridades y estilos de investigación.

- Se puede aumentar el prestigio de la investigación educativa atrayendo al campo de la educación a investigadores competentes formados en otras áreas. Contribuye también al prestigio, el apoyo a una combinación de actividades investigativas que abarcan tanto la investigación básica o disciplinaria como la investigación aplicada u orientada a políticas.

- Se pueden aplicar numerosos enfoques metodológicos con distintos grados de éxito, de acuerdo con los resultados deseados y las personas involucradas. “Más sofisticado” no es necesariamente mejor.

- Se está dando atención insuficiente a la difícil labor de formación local de nuevas generaciones de investigadores. Uno de los primeros pasos hacia esta formación podría consistir en la creación de una pequeña comunidad de investigadores cuyo aporte académico clame la atención del gobierno a la investigación.

- Un modesto apoyo financiero puede contribuir mucho al fortalecimiento de la capacidad, productividad y uso de la investigación, mediante la

identificación y estímulo de investigadores independientes, el suministro de capacidades administrativas y de organización, y la promoción de proyectos conjuntos.

- Los esfuerzos encaminados a identificar las prioridades y los vacíos pueden contribuir a estimular la investigación en áreas aún no exploradas y a variar los métodos aplicados al estudio de la educación.

- Es sumamente difícil influir en el clima de investigación, y a corto plazo no se puede lograr sino un efecto superficial. La trayectoria de Colombia en indagación, su experiencia en investigación social y su relativa apertura favorecen el fenómeno de la investigación, pero una tradición de ideas recibidas obstaculiza la expansión de una mentalidad investigativa más allá de una élite.

Los autores expresan su agradecimiento especial a Alvaro Pantoja, Agustín Lombana y Gonzalo Cataño por sus comentarios y sugerencias.

Análisis de la Capacidad para la Investigación Educativa en México: Pautas para su Desarrollo

El ambiente para la investigación en México, a diferencia de muchos de los aquí descritos, es relativamente rico y avanzado. Se dispone de fondos provenientes de varias fuentes oficiales y privadas; abundan los centros de investigación en las universidades, en los ministerios del gobierno y en el sector privado; y se pueden formar nuevos cuadros de investigadores en programas locales de posgrado. Por lo tanto, este ambiente se encuentra en su etapa de “despegue” hacia el autodesarrollo, autorregulación y autofinanciación. Revisten especial importancia en este proceso las redes que se están desarrollando entre los investigadores y las instituciones de investigación — redes para el intercambio de documentos y difusión de los resultados de las investigaciones.

Sin embargo, como en muchos países, la mayor parte de las investigaciones, sobre todo las que se realizan en los centros gubernamentales, es improvisada, responde a necesidades apremiantes y, por lo tanto, es de corto plazo. La creciente popularidad de la contratación de la investigación a los centros privados también ha producido un énfasis sobre los estudios de factibilidad, las evaluaciones y los estudios relacionados con políticas. Esto ha dificultado aun más el desarrollo de programas sistemáticos de investigación o trabajos dirigidos hacia el desarrollo de una teoría educacional y social. Falta también la investigación-acción, aunque está creciendo el interés en esta área. Queda por saber en qué medida las recientes dificultades económicas alteran el ambiente mexicano para la investigación educativa.

En México se han realizado varios esfuerzos de importancia en la recolección de datos con el objeto de arrojar luz sobre la capacidad que tiene la nación para hacer investigación educativa (IE). Esta información puede ser útil en la toma de decisiones que ayuden a mejorar la IE tanto cuantitativa como cualitativamente.

Sin embargo, estos esfuerzos en su mayoría se realizaron en forma bastante independiente, y produjeron una colección de datos que cubren sólo parcialmente el ámbito de las instituciones, los recursos y los proyectos involucrados en la IE, y son difíciles de comparar por su carácter heterogéneo. Este inconveniente se examina en mayor detalle en la sección sobre métodos.

En la actualidad México afronta serios problemas educativos, tales como: el debate entre la calidad y la cantidad de la educación, el problema de igualdad de oportunidades en educación, la demanda por educación superior y técnica, y la necesidad de pautas que aumenten la capacidad de IE. Fuera de éstos, existen muchos problemas que ya no pueden solucionarse con medidas parciales, sino que requieren de un trabajo sistemático de definición, evaluación, análisis y mejoramiento de la capacidad investigativa.

José Luis Quintero Hernández, Carmen Tamez Muñoz, Patricia Medina Pegram y Ana María Garza Villarreal División de Ciencias de Educación, Universidad de Monterrey, Monterrey, Nuevo León, México

La información acumulada en los estudios sobre la IE sería útil en la ejecución de ese trabajo, y la idea de analizar dichos estudios dió origen al presente proyecto. Para ese análisis fue necesario emplear una estructura que permitiera organizar la información en algún tipo de orden lógico. Con este propósito, decidimos emplear el modelo elaborado por Sheldon Shaeffer para el Grupo de Revisión y Asesoría en Investigación Educativa (RRAG) del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá (Shaeffer 1979). Este modelo, que se describirá en mayor detalle, ofrece una estructura para el examen y mejoramiento de la capacidad de IE en los países en desarrollo.

El proyecto tuvo como objetivo principal analizar la capacidad de IE en México, utilizando el modelo de Shaeffer para obtener la información que sirviera de base para establecer pautas tendientes a aumentar la IE. Por consiguiente, el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), solicitó a la Unidad Investigativa de la Universidad de Monterrey (UDEM) que adelantara un proyecto de investigación. Sin embargo, se hizo evidente en las actividades iniciales del proyecto que sería necesario modificar el modelo de Shaeffer, porque no se amoldaba cabalmente a la situación de la IE en México. Shaeffer anota en su estudio que cada nación presenta una combinación diferente de los componentes que integran el ambiente de investigación, y, por tanto, es imposible proponer medidas que sean adecuadas para todos los países en desarrollo. Por ello el modelo sólo pretende reseñar los factores relacionados con la problemática y presentar una gama de posibles aproximaciones a ella, entre las cuales los planificadores de los países interesados y los organismos patrocinadores extranjeros pueden seleccionar las más apropiadas (Shaeffer 1979).

El presente informe está dividido en dos partes: en la primera describimos en detalle los métodos que utilizamos en el análisis, y las limitaciones que surgieron; en la segunda, aplicamos el modelo a la información contenida en los citados estudios que utilizamos en nuestro examen de la capacidad mexicana, y analizamos los mismos estudios.

Métodos

Este proyecto se inició con la búsqueda de estudios sobre la capacidad de IE en México, así como de trabajos que contribuyeran al análisis de esa capacidad, razón por la cual consultamos organismos como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Red de Información Educativa (RIE) y el CONACYT.

Después de estudiar el modelo de Shaeffer con el propósito de aplicarlo a la información contenida en dichos estudios, llegamos a la conclusión que era necesario hacer cambios sustanciales en el modelo para adaptarlo a nuestro país. El estudio de Shaeffer consta de dos partes: en la primera se presenta una estructura para el análisis sistemático de la capacidad investigativa de los países en desarrollo, y en la segunda se propone un marco de acción que puede utilizarse en los proyectos de planeación encaminados a mejorar aspectos concretos de esta capacidad.

El primer cambio que hicimos en el modelo de Shaeffer tuvo que ver con el concepto de la investigación misma. El la define simplemente como “la producción de conocimientos,” pero conviene más a la situación mexicana aplicar una definición que sitúe esta actividad dentro de un contexto más amplio

de reforma educativa. Esta consiste en “el conjunto de las acciones sistemáticas e intencionadas que permitan la formulación, planeación y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medidas, evaluaciones, procedimientos y patrones de comportamiento en los procesos educativos” (Latapi 1981).

La definición de Shaeffer da prioridad a un estudio profundo de quienes producen los conocimientos, es decir los investigadores. Pero la definición utilizada en este proyecto implica la concepción de la IE como una actividad condicionada en muchos aspectos por la estructura social, política y cultural de la sociedad. Su significado no puede apreciarse cabalmente mediante una simple descripción de sus componentes más evidentes (instituciones, investigadores, proyectos, etc.), aun si incluimos los aspectos cualitativos de estos componentes. Para apreciar, evaluar o diagnosticar la IE, es necesario tomar en cuenta las condiciones sociales vigentes en el momento en que se realice el análisis (Latapi 1981).

Shaeffer por su parte considera que la capacidad para la IE se determina por la cantidad y calidad de los factores que la integran, y aunque en su modelo sí propone un estudio del ambiente político y social que rodea la investigación y sus estructuras institucionales, limita el análisis a un número determinado de los componentes que conforman ese ambiente. Fija límites sobre su aproximación porque, si no lo hiciera, la lista de estos componentes sería interminable. Pero nosotros opinamos que si se quiere realmente medir la capacidad de una nación para adelantar IE, no es suficiente describir el estado de los elementos que componen la IE, sino que es necesario más bien estudiar en un momento dado, todas aquellas funciones, relaciones, mecanismos, etc., que determinan la IE, la manera cómo la determinan y su interacción dinámica con elementos como los investigadores, los proyectos y las unidades. Vielle (1981a) sugiere que en todos los casos hay que determinar la capacidad para la IE con base en las funciones y procesos de la IE en un sistema social determinado, teniendo en cuenta la manera cómo el proceso de IE se realiza, así como sus resultados y su impacto, en vez de emplear una lista indefinida de elementos por estudiar, en la cual la organización y operación del sistema figuran simplemente como un elemento más.

En la segunda parte del modelo de Shaeffer, el marco de acción se determina por los resultados que se obtienen de la aplicación de matrices para examinar los sectores que ejecutan la IE en un país, y que incluyen también algunos aspectos de IE. En nuestro caso no pudimos elaborar matrices de este tipo por falta de una información homogénea en qué fundamentarlas.

El modelo que se empleó para este estudio se determinó con base en los puntos ya tratados (ver Apéndice):

- Ambiente social: abarca el contexto social, político y cultural en que se realiza la IE en el país e incluye una explicación de cómo este contexto afecta el carácter, desarrollo e impacto de la IE.
- Organización de la IE en el país: se refiere a un análisis de la capacidad para la IE en México, basado en su forma de organización, con el fin de explicar cómo la distribución de la IE, tanto a nivel nacional como a nivel de los sectores y unidades, influye sobre esta capacidad.
- Recursos humanos, materiales y financieros: se refiere al estudio de estos recursos y el análisis de esa información para descubrir qué efecto tienen estos elementos sobre la capacidad para la IE en el país y cómo pueden mejorarse o modificarse para aumentar esta capacidad.

En el desarrollo de las operaciones exigidas por nuestro modelo, se

determinaron indicadores concretos para el análisis de cada aspecto de la IE. El modelo de Shaeffer especifica algunos elementos que deben medirse, pero no detalla los indicadores que se necesitan para hacerlo. Por consiguiente, durante la etapa de adaptación del modelo, determinamos variables e indicadores para cada uno de los aspectos contemplados en el nuevo modelo (ambiente, estructura, personal y recursos).

Una vez determinados los aspectos, las variables y los indicadores, se prepararon unas fichas. Estas se clasificaron de conformidad con el marco del modelo que empleamos, y contenían tanto la información como las estadísticas que requería el modelo. Estas informaciones se tomaron de los estudios que utilizamos para analizar la capacidad de la IE.

Clasificada la información, se analizaron los datos. El análisis varió según la materia estudiada en cada sección. En la sección sobre el ambiente social se analizaron los factores históricos que han determinado el estado actual de la IE en México. La sección sobre la estructura de la IE combina información sobre el funcionamiento de los centros de IE y sobre los organismos que regulan los diversos aspectos de la IE, utilizando datos obtenidos de inventarios. En las secciones sobre el personal y los recursos de la IE, la mayor parte del análisis se basa en datos numéricos y, en menor grado, en información bibliográfica proveniente de varias fuentes. En la etapa siguiente se elaboraron las conclusiones y se formularon pautas con base en ellas.

Las principales fuentes de información que se utilizaron en este proyecto son:¹

- Inventario Nacional de 1974 (DGCE-SEP 74). Este inventario lo preparó la Dirección General de Coordinación Educativa (DGCE), que pertenece a la SEP. Se utilizaron cuestionarios de CONACYT, los cuales se ajustaron estrictamente a las definiciones internacionales de investigación básica, investigación aplicada, desarrollo experimental y actividades complementarias (publicaciones y capacitación). El inventario identificó unidades dentro de las instituciones y cubrió 65 unidades y 276 proyectos. La cobertura no era total a nivel nacional. Se cubrieron los siguientes sectores: el gobierno federal, los gobiernos de los estados, organismos descentralizados, otros organismos oficiales, la empresa privada, los centros privados de educación superior, organizaciones sin ánimo de lucro, y organismos dependientes de financiación externa (Vielle 1981b). A partir de este inventario se obtuvo el "Perfil de Investigación en Ciencias y Técnicas de la Educación," el cual cubrió sólo 21 centros de los identificados por el DGCE-SEP 74, y los datos se analizaron, reagrupándose los sectores en: gobierno federal, gobiernos de los estados, organismos descentralizados, centros de educación superior, organizaciones sin ánimo de lucro, y el sector externo.

- El inventario de PNIIE-RIE de 1979 (PNIIE-RIE 79). En este estudio se utiliza una nueva clasificación de actividades de IE, elaborada por Jean-Pierre Vielle, y la cual discrimina la IE así: investigación en los varios campos de estudio, investigación para planeación, investigación de empleo de instrumentos, investigación-acción, investigación bibliográfica y documental, e investigación

¹ La primera versión de este estudio se terminó en noviembre de 1981 en vísperas del Congreso Nacional sobre Investigación en Educación, el cual proporcionó una enorme cantidad de información de interés para este estudio. Sin embargo, por falta de tiempo y porque la información adicional no ocasionaría mayores cambios en nuestras conclusiones, elegimos limitar nuestros análisis a la información de que disponíamos hasta la fecha del Congreso.

sobre investigaciones. El estudio ubicó 61 unidades de IE, y más de 485 proyectos. Cubrió los siguientes sectores: sector público, educación superior, centros privados, sector externo, y centros de documentación. Su cobertura tampoco era total.

- El inventario de la SEP de 1980 (DGP-SEP 80). Este inventario, efectuado por la Dirección General de Planeación (DGP-SEP) permitió cubrir por primera vez todas las unidades de IE en el sector público, incluidos los Institutos Tecnológicos Regionales (los ITR), ubicó un total de 123 unidades y 450 proyectos. Su único inconveniente fue que cubrió tan sólo el sector público.

- El inventario de la Fundación Javier Barros Sierra de 1979. Se utilizaron seis distintos cuestionarios, cubriendo 24 instituciones responsables de 300 proyectos. Se dispone de información pormenorizada sobre sólo 206 de estos proyectos, porque en muchos casos las respuestas eran incompletas. El objeto de este estudio era el de analizar proyectos, y no unidades de IE, razón por la cual no se hizo énfasis en la determinación del número de unidades en cada institución. Cubre básicamente los mismos sectores que se estudiaron en los citados inventarios.

- Diagnóstico de 1981 sobre la IE, en los ITR. Este estudio contiene información sobre las unidades de IE ubicadas en algunos ITR escogidos como muestra. Tenía como objetivo averiguar el tipo de investigación que se realiza en la actualidad en los ITR, identificando los resultados, las necesidades de recursos, y los campos de investigación de los institutos, para que sirvan de guía en la planeación, operaciones y evaluaciones en el futuro. Propone un plan de IE para lograr la uniformidad entre las unidades de esta clase de instituciones siendo el primer paso del plan la preparación de un inventario de IE.

- Los resultados preliminares del Estudio sobre el Estado de la Investigación en Técnicas Educativas de 1981 (realizado por la Comisión de Técnicas Educativas para el Congreso de IE). Este estudio cubrió 84 proyectos ejecutados por 41 unidades de IE e incluyó entrevistas. Se estudiaron los siguientes aspectos: financiación, recursos humanos, desarrollo de los proyectos, objetivos, métodos, difusión, caracterización, definición de técnicas educativas, innovaciones, obstáculos y principales teorías. Abarcó varios sectores.

- Capacidad e impacto de la IE. Este es el informe final del proyecto PNIIE-RIE 79, y analiza toda la información sobre el impacto de la IE, incluidos los siguientes aspectos: capacidad de IE, red de centros de IE, difusión como factor determinante del impacto de la investigación, impacto de la IE, vínculos entre la investigación y el proceso de toma de decisiones, factores que intervienen entre la investigación y el proceso de toma de decisiones, los procesos de toma de decisiones y el lugar de la investigación.

Este estudio se apoya en información contenida en un inventario basado sobre una muestra de 50 unidades, discriminadas por sectores, así: sector público, 11; educación superior, 23; centros privados, 10; sector externo, 2; y centros de documentación, 4 unidades.

También utiliza información proveniente de las encuestas que se hicieron con motivo del seminario sobre “Desigualdad de Oportunidades en Educación,” y que fueron contestadas por investigadores y personas responsables de tomar decisiones en la materia; las opiniones expresadas por los participantes en este seminario sobre el papel de los grupos de investigación dentro del aparato administrativo del sistema de educación; y los planteamientos de participantes dirigidos por observadores externos en este seminario y en otro celebrado en Cocoyoc.

Los inventarios que más se utilizaron fueron el DGCE-SEP 74, el PNIIE-RIE 79, y el DGP-SEP 80. El gráfico 1 muestra la coincidencia entre éstos y el número de los centros reseñados en cada inventario. Se identificaron un total de 203 centros en los tres inventarios, pero cabe anotar que no estamos seguros si aún existen bajo su nombre original u otro, los 33 centros tratados en el DGCE-SEP 74 que no figuran en ninguno de los otros dos inventarios.

Limitaciones del Estudio

La descripción de las fuentes da una idea de la primera limitación enfrentada por este estudio, a saber, la falta de homogeneidad entre los datos, la cual se debió a la diferente cobertura de los estudios disponibles. Algunos de los estudios cubren únicamente muestras de un sector determinado (v.gr., el “Diagnóstico de IE en los ITR”), otros cubren muestras no representativas formadas de todos los sectores (por ejemplo, PNIIE-RIE 79, DGCE-SEP 74, y el inventario de la Fundación Javier Barros Sierra), y un estudio abarcó varios sectores pero sólo consideró los centros que estaban realizando proyectos sobre técnicas educativas (v.gr., “El Estado de la Investigación sobre Técnicas Educativas”). Los diferentes estudios tampoco recogieron los mismos tipos de datos. Esta limitación refuerza la idea de elaborar un plan general para la compilación de inventarios.

En muchas ocasiones no pudimos obtener la información necesaria para formular o confirmar una conclusión. Por lo tanto, muchas de nuestras conclusiones van acompañadas de la aclaración de que se necesitan mayores informaciones para complementar los alcances y la precisión de las conclusiones. Otro inconveniente radicó en que las fuentes de información para el proyecto estaban ubicadas en el Distrito Federal, mientras que los investigadores encargados de la elaboración de este estudio vivían en Monterrey, lo cual dificultó más el acceso.

Ambiente Social

Como en cualquier otra actividad social, la investigación en educación no se presenta en un vacío, sino que surge en el seno de una sociedad cuyas raíces e instituciones, históricas y culturales, le dan vida, la definen, y contribuyen a explicar tanto su desarrollo cualitativo como cuantitativo. La perspectiva histórica es de especial importancia en el caso de los países de América Latina, donde los cambios económicos y sociales en los últimos 25 años han sido tan considerables que los años anteriores a la segunda Guerra Mundial parecen como historia antigua que poco o nada contribuye a la explicación de las estructuras contemporáneas (Rama 1980). No obstante, la cultura de una sociedad tiende a perdurar tras cambios en las estructuras económicas y políticas que la crearon, razón por la cual el estudio de la cultura es especialmente valioso para explicar tanto las características particulares del proceso de cambio como la resistencia al cambio en cada sociedad.

Sin embargo, está fuera del propósito de este estudio hacer un profundo análisis histórico del ambiente social en que se desarrolló la IE en México. En la primera parte de esta sección se pretende sólo delinear los principales rasgos distintivos de la sociedad, la educación y el desarrollo de la IE que puedan servir de marco para la descripción de las características que la IE exhibe hoy en México.

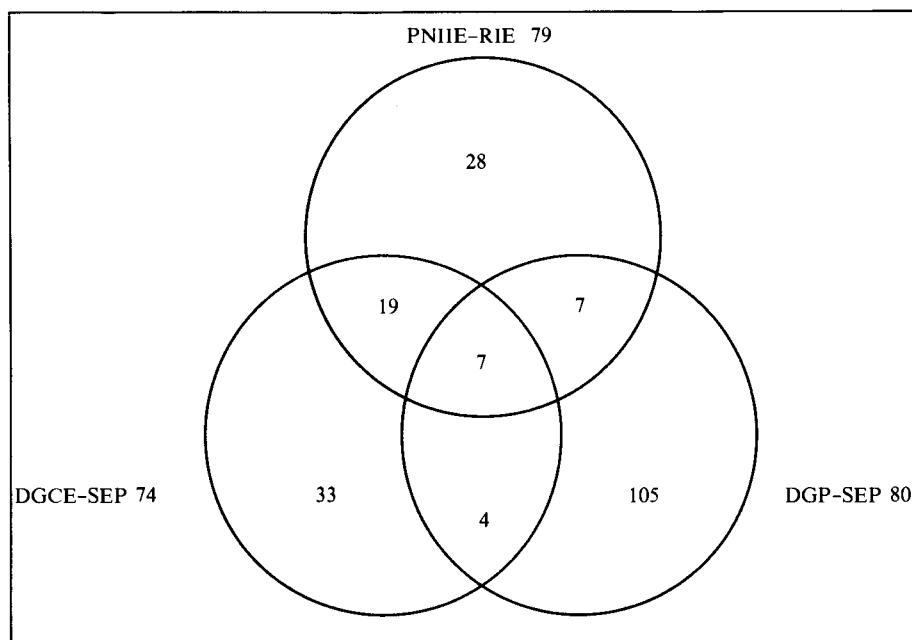


Gráfico 1. Los tres inventarios principales utilizados en el estudio, con indicación de su coincidencia y el número de centros estudiados en cada inventario.

Características Socioculturales

Las culturas de las sociedades indígenas y coloniales estaban arraigadas en actitudes, creencias y mitos religiosos que no estimulaban el análisis crítico ni un proceso decisorio basado en una evaluación objetiva y previa de la realidad. La prolongada dependencia cultural en la Nueva España de los centros europeos, retardó la temprana formación de una tradición autóctona de investigación científica. A ello contribuyó también el dogmatismo teológico en que se basaba toda educación en ese período.

Si bien las guerras de independencia en muchos países de América Latina “no implicaron cambios esenciales en las estructuras de producción ni en las relaciones de dependencia entre los grupos sociales, ni mucho menos en los valores y manifestaciones de la cultura colonial que regía” (Rama 1980, p. 10), en México el triunfo de las ideas liberales de la Reforma, y sobre todo la Revolución de 1910, generaron cambios profundos en las relaciones económicas de la época y permitieron el auge de una élite que buscó cambiar la vida institucional de la nación y cuyas creencias constituyeron además un factor poderoso en la transformación de la cultura sociopolítica de la nación. Sin embargo, la tardanza con que las culturas tienden a cambiar, limitó la evolución de las instituciones. Es así como el ideal liberal de un gobierno democrático y federal ha producido, en la realidad, un sistema de gobierno autoritario y centralista. Esto es un factor determinante en la manera como la investigación social y particularmente la IE se desarrollaron en México. En lugar de ser una actividad originada y apoyada por una gran variedad de grupos sociales que buscan mejorar sus actividades o justificar sus intereses, la investigación tiende a crecer bajo el patrocinio del gobierno, en apoyo de sus objetivos sociopolíticos, salvo cuando la desvían a atender los intereses intelectuales, sociales o

individuales de los funcionarios públicos. En estas circunstancias, el desarrollo de la IE tiende a depender, en gran medida, del nivel profesional de los funcionarios públicos que aprueben o soliciten los trabajos de investigación, de su conciencia social, y de su conocimiento de los problemas educativos. Esos factores pueden cambiarse a través de las relaciones que se establezcan entre los funcionarios públicos y los investigadores, por lo cual en este estudio se presta especial atención a este aspecto.

Características de la Educación

Durante la primera época de la independencia en México, la educación tuvo un desarrollo lento debido a la falta de estabilidad en el país. Se inició un sistema nacional de educación sólo después de la Revolución, cuando se estableció la SEP en 1921 y se tomó una firme decisión de involucrar al gobierno federal en el suministro de los servicios educativos.

En 1940, el interés político del gobierno en el desarrollo de la educación entró a coincidir con la demanda de educación por parte de las clases media y baja, lo que, por motivos económicos, aceleró el proceso de desarrollo del sistema. Por ser este desarrollo tardío y acelerado, en los últimos 50 años de la historia educativa del país se ha dado prioridad a los aspectos cuantitativos, destacándose tanto la formación de docentes como la elaboración y la distribución gratuita de textos escolares. Como la demanda de educación era más fuerte en las clases media y trabajadora urbanas, el sistema de educación creció más rápido en las ciudades que en el campo, y los niveles de educación secundaria y superior tendieron a desarrollarse allí aun antes de que la educación básica se hubiera extendido a la generalidad de la población, especialmente a la población rural e indígena.

Sin embargo, puesto que en los últimos años la demanda de escolaridad urbana ha quedado casi completamente satisfecha, las autoridades educativas tienden a prestar mayor atención al suministro de mejores alternativas de educación para las áreas de menor concentración demográfica y para los adultos que no pudieron ser atendidos antes por el sistema escolar, así como al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas urbanas. De ahí la necesidad de que la IE vaya más allá del estudio de los aspectos meramente cuantitativos del suministro y demanda de educación, y busque alternativas que amplíen la cobertura del sistema en las áreas marginadas y que mejoren tanto la educación para adultos como la calidad de los servicios que presta el actual sistema escolar.

Por otra parte, la ideología del gobierno mexicano, debido tanto a sus raíces liberales históricas como a su preocupación en las últimas décadas por promover el desarrollo económico, es especialmente atento a lo que el sistema educativo puede aportar al desarrollo político, social y económico de la nación. Al propio tiempo, en la medida en que los mexicanos se ven afectados por los fenómenos de urbanización e industrialización, descubren que la educación escolar puede servir de mecanismo para llenar sus aspiraciones de movilidad social intergeneracional. Por consiguiente, la educación adquiere valor estratégico como factor que impulsa el desarrollo económico y como mecanismo para regular las aspiraciones de la población. Esta situación explica por qué la investigación educativa está orientada más hacia la justificación de medidas de corto plazo con alto valor político, que hacia la búsqueda de soluciones a largo plazo de las principales necesidades de la población.

En un país de rápido desarrollo como México, la educación debe competir

con muchos otros sectores de la actividad económica, razón por la cual la prioridad que se asigna a la educación puede medirse por el porcentaje del producto nacional bruto (PNB) que se destina a la educación. En México este porcentaje ha tenido variaciones significativas, pasando de 2,56% en 1971 a 4,16% en 1978, lo que significa un aumento de 62,5%, o sea, una tasa anual de crecimiento de 8,92% (López Portillo 1981, pp. 15 y 24), circunstancia ésta que puede favorecer el desarrollo actual de la IE.

Desarrollo de la IE

Al igual que otras actividades sociales, la IE en México ha crecido como consecuencia de iniciativas muy diversas. En el sector oficial, la IE se inició con la creación en 1936 del Instituto Pedagógico Nacional (luego llamado Instituto Nacional para la Investigación Educativa), adscrito a la SEP. Durante sus dos períodos como Secretario de Educación Pública, el doctor Jaime Torres Bodet impulsó importantes actividades de IE, estrechamente vinculadas con actividades de planeación educacional, tales como el Plan de Once Años. Con la creación de CONACYT y el Programa Nacional de Impulso a la Investigación Educativa (PNIIE — antiguo Programa Nacional de Ciencias y Técnicas Educativas) se emprendieron actividades más sistemáticas para fomentar y orientar la IE, incluida la participación organizada de las personas involucradas en ella. A comienzos de los años setenta, durante el gobierno de Luis Echeverría, la IE estaba concentrada en la SEP en su DGCE, sobre todo con respecto a los problemas de la educación superior, objeto de gran interés de ese gobierno.

Fuera del sector oficial, la creación en 1963 del Centro de Estudios Educativos (CEE) dió nuevos impulsos a la IE, por su énfasis en los problemas educativos que más interesaban al conjunto de la sociedad y por su utilización de la prensa para explorar los problemas de la educación y promover su debate. Este debate se hizo particularmente álgido con respecto a la escuela fundada en Cuernavaca por Ivan Illich, la cual ha tenido repercusiones a nivel mundial.

En contraste con los países de habla inglesa, en México se ha dado menor importancia a la IE en las universidades. Las universidades mexicanas se crearon sobre el modelo napoleónico francés y ofrecían principalmente títulos en los campos no científicos y “en su enfoque institucional siguen considerando como su función principal la transmisión de conocimientos antes que su generación y proyección” (Lomnitz 1981). La tradición universitaria en México tampoco incluye la formación de docentes dentro de sus actividades. Los docentes se forman dentro del sistema nacional de escuelas normales. Por ello, el impulso a la investigación que ha surgido en las universidades mexicanas ha encontrado dificultades en alcanzar el ámbito de la educación. No obstante, con la aparición de nuevos programas educativos a nivel de licenciatura y maestría, estas instituciones también se han interesado en la IE.

Para los comienzos de la presente década, el fruto de esa evolución histórica había sido la creación de una infraestructura organizativa que convirtió la IE en actividad de gran envergadura. Esta situación coincidió con el retorno de numerosos egresados de postgrado de las universidades nacionales o extranjeras. Así, la situación de la IE a comienzos de los años ochenta difiere sustancialmente de su situación en los setenta y sesenta, tanto cuantitativa como cualitativamente. A diferencia de los períodos anteriores, en la actualidad México cuenta con un grupo de investigadores en educación que han recibido formación adecuada y posee un dinamismo interno que permite que la IE exista sin depender de la ayuda externa, porque se está empezando a financiarla con el presupuesto normal de funcionamiento del sistema oficial de educación.

Características de la Comunidad Científica

Por razones históricas y políticas, el desarrollo de la investigación científica y técnica en México se ha adelantado al de la investigación social. Esta empezó a desarrollarse en fecha tardía y pese a su rápido crecimiento, sigue siendo relativamente de poca importancia dentro del marco general de la investigación en el país.

Excepto en la educación superior, ha sido difícil crear vínculos entre los educadores y los científicos sociales. Esto se debe en parte a la falta de identidad colectiva entre los científicos sociales. A diferencia de otros países, las asociaciones de investigadores en educación social no son numerosas y tampoco tienen suficiente poder para promover, legitimar, y dar prestigio a la carrera de investigador social en educación. Los investigadores, como las revistas y publicaciones, tienen vínculos más estrechos con las instituciones que con los grupos de investigadores profesionales o con campos específicos de estudio.

La falta de identidad profesional, gremial o sindical de los investigadores en educación en México, también les dificulta mantener relaciones con la comunidad científica internacional. Muchos investigadores son miembros de las sociedades científicas de otros países o de las internacionales y participan en sus reuniones, pero lo hacen a título individual, lo que aumenta la probabilidad de aislamiento y falta de permanencia de los miembros y de las unidades mismas.

Estructura de la Investigación Educativa

Ejecución de la IE

En México, la ejecución de la IE no corresponde a personas particulares, como ocurre por ejemplo en los Estados Unidos, sino que se realiza en las instituciones por grupos de trabajo que hemos denominado Unidades de Investigación Educativa (UIE). El segundo punto que cabe anotar aquí es que en cierta medida el Congreso Nacional de IE está institucionalizando la investigación en nueve áreas temáticas. Esto tiene la ventaja de darle a las actividades de IE algún grado de uniformidad y sistematización, y la desventaja de su posible división en clasificaciones que descuiden algunas áreas por otras.

Naturaleza y Distribución de las Unidades

La unidad puede definirse como un grupo de personas, dentro o fuera de una institución, que adelanta IE o apoya actividades de IE en forma intencional, regular y sistemática por un periodo determinado. Se pueden discriminar cinco tipos de unidades.

Unidades del sector público: Tienen como función básica atender las necesidades de los funcionarios encargados de varias áreas de educación. Estas unidades pueden pertenecer a las secretarías del gobierno, las subsecretarías, las delegaciones estatales o los organismos descentralizados de este sector. El inventario DGP-SEP 80 señala que en este sector hay 125 unidades de IE, 948 investigadores y 123 proyectos terminados entre 1979 y 1980 y otros 370 en curso.

Unidades del sector de educación superior: Estas unidades se encuentran normalmente en las universidades o instituciones de enseñanza superior, razón por la cual dependen en cierta medida de las necesidades de estas instituciones y del tiempo disponible para adelantar actividades de IE. En su mayoría, estas

unidades se encuentran en organismos de planeación, centros de formación de personal académico, centros de enseñanza, escuelas normales y en las facultades, escuelas y departamentos de las universidades. Como consecuencia de ello, los investigadores, por lo general, no realizan la IE como una labor específica sino como una de sus actividades en el seno de la respectiva institución. El inventario DGCE-SEP 74 identificó 30 unidades en este sector, 244 investigadores y 135 proyectos terminados o en curso en 1974. Cinco años más tarde, el estudio PNIIE-RIE 79, el cual no ofrece una completa cobertura de este sector, identificó 27 unidades, 529 investigadores, y 118 proyectos en curso y 101 terminados. Aunque estos datos no dan cuenta de todas las actividades de IE en este sector, sí indican una actividad significativa y, sobre todo, un aumento considerable en el número de los investigadores.

Unidades del sector privado: Estas unidades son mucho más heterogéneas en todos los aspectos: tamaño, antigüedad y tipo de IE que se realiza. Por ello encontramos unidades que van desde el CEE con 27 investigadores de tiempo completo, al Centro de Servicios Guanajuato con solo dos; las unidades que se dedican al estudio de la educación en todos sus niveles y las que se dedican a un solo nivel o ciertos aspectos concretos de educación; las unidades dedicadas exclusivamente a la IE y las que dividen su tiempo entre investigación y actividades de educación alternativa. Sin embargo, parece que por lo general las unidades de este sector están más involucradas en actividades de IE que las de los otros sectores. También encontramos unidades que realizan investigación teórica, y otras que prefieren ejecutar pequeños proyectos de investigación aplicada que implican acción o evaluación comunitaria. Pero, por lo general, las unidades de este sector parecen ocuparse en gran medida de alternativas en educación, educación rural, educación informal, educación comunitaria, y educación para los grupos marginados. Por último, cabe señalar que estas unidades disponen de recursos financieros más limitados que los de otros sectores y tienen menos seguridad de obtener apoyo financiero.

El inventario DGCE-SEP 1974 identificó nueve unidades en este sector, 97 investigadores y 30 proyectos en curso y otros 18 terminados. El inventario PNIIE-RIE de 1979 identificó 14 unidades, 207 investigadores, y 19 proyectos terminados y otros 32 en curso, lo cual puede indicar un crecimiento considerable en este sector.

Unidades del sector externo: La mayoría de las unidades de este sector se establecieron en colaboración con los organismos internacionales interesados en educación. Si bien ofrecen varios servicios a nivel internacional, su ubicación en México ha sido provechosa para el desarrollo del sector educativo y de la IE en el país. Sin embargo, estas unidades se dedican por lo general a áreas muy específicas de la investigación educativa, como por ejemplo: educación sanitaria, en el caso del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES); educación para adultos, el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización para América Latina (CREFAL); y técnicas educativas, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

En el inventario de 1974 fueron estudiados CLATES, actualmente denominado el Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), como CREFAL e ILCE. Se identificaron un total de 38 investigadores y 12 proyectos en curso. El proyecto PNIIE-RIE de 1979 cubrió sólo a CEUTES y CREFAL, e identificó a 26 investigadores y 18 proyectos terminados y otros 25 en curso. Si comparamos los datos relativos a las unidades consideradas en ambos inventarios, encontramos que en 1974 estas unidades

contaban con 11 investigadores, o sea menos de la mitad de los que tenían en 1979 y estaban ejecutando sólo dos proyectos. Ello demuestra una vez más el gran aumento que hubo en el número de investigadores en el transcurso de estos años.

Unidades de centros de documentación: Están incluidas aquí las unidades que se dedican básicamente a la investigación documental, bibliografías, y estadísticas. Se ha suscitado alguna controversia respecto de si las labores que adelantan estos centros deberían o no clasificarse realmente como IE o actividades de apoyo. El inventario de 1974 no las consideró como un sector por separado, pero sí incluyó al organismo denominado Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra (ARMO) dentro del sector público, y a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) dentro del sector privado. En nuestro estudio hemos incluido estas unidades como un sector adicional de IE. El proyecto PNIIE-RIE de 1979 identificó 4 unidades en este sector: ANUIES, RIE, ARMO, y la Unión de Universidades de América Latina (UNDAL). Identificó 118 investigadores y ocho proyectos terminados y otros 13 en curso.

La investigación educativa en México, por tanto, se desarrolla en un conjunto de ámbitos específicos y bien variados, teniendo cada sector unas metas muy distintas. La naturaleza de los datos disponibles no nos permite comparar el volumen relativo de los trabajos de IE realizados en cada sector, pero si consideramos las actividades de IE en su conjunto y, sobre todo, desde una perspectiva histórica o las comparamos con las adelantadas en otros países con desarrollo económico similar o inferior, podemos afirmar que estas actividades son bastante importantes e indican cierto grado de dinamismo.

Ubicación Geográfica de las Unidades

Geográficamente, hay gran concentración de unidades en el Distrito Federal. De las 61 unidades identificadas en el PNIIE-RIE 79, 42 (69%) están ubicadas en el Distrito Federal y las 19 restantes (31%) están esparcidas en el resto del país: cinco en Monterrey, tres en Guadalajara, tres en Morelia, dos en Guanajuato, y una en cada una de las siguientes ciudades: Aguascalientes, Cuernavaca, Chihuahua, Durango, Querétaro, Oaxaca y Xalapa.

El inventario DGP-SEP de 1980 confirma estas cifras, toda vez que muestra que de las 125 unidades del sector público, 78 (62,4%) están ubicadas en el Distrito Federal y 47 (37,6%) están esparcidas en el resto del país.

No hay evidencia de que se haya presentado un cambio significativo en esta situación. Por el contrario, lo anterior se confirma si miramos los datos obtenidos en el inventario DGCE-SEP de 1974, los cuales muestran que de las 65 instituciones, 43 (66,2%) estaban ubicadas en el Distrito Federal y sólo 22 (33,8%) en otras partes del país. Si bien la concentración de unidades en el Distrito Federal puede fortalecer el impacto de estas unidades, por la facilidad de comunicaciones y cooperación, también es razonable suponer que se están desatendiendo las necesidades de IE en el resto del país.

Organización Interna de las Unidades

Por ser las unidades tan distintas en su carácter, se puede suponer que su organización interna también es bastante variada. Varios factores contribuyen a ello: el tipo y tamaño de la institución, la manera como se financian los proyectos, y la relativa importancia de las actividades de IE frente a las demás actividades adelantadas por la unidad o institución. Estos factores pueden incidir en los aspectos de organización, tales como si los grupos de investigadores son

de carácter permanente o temporal, su cohesión interna, así como el ritmo, la intensidad, y las metas básicas de las actividades de investigación. A continuación se señalan varias categorías típicas de organización.

Unidades operativas oficiales y universitarias: En estas unidades la IE es una labor de apoyo para las actividades de planeación y administración. Los investigadores pueden ser profesionales, asignados a un estudio determinado, pero que no necesariamente tienen vocación ni formación específica para hacer IE. Los grupos se integran en función de las necesidades de cada estudio, y los integrantes pueden dedicarse a la IE por períodos relativamente cortos. Sin embargo, no es insólito que varios de los integrantes del grupo mantengan su interés en el tópico estudiado, o en la IE en general, y luego propongan nuevos estudios. Por lo general, estas unidades no están sometidas a fuertes presiones presupuestales, pero los plazos cortos e inflexibles en los que deben adelantar sus estudios pueden tener un efecto determinante sobre el ambiente del grupo y la calidad del trabajo.

Unidades organizadas específicamente para adelantar IE: Estas unidades generalmente no se dedican sino a la realización de IE, y existen tanto en el sector público como en el privado. En general, están conformadas por pequeños grupos ansiosos de ofrecer soluciones concretas a los problemas educativos de la nación, en situaciones cada vez más específicas y para grupos de habitantes claramente definidos. Las unidades pertenecientes al sector privado, por no tener fuente segura de financiación, se han visto en la necesidad de trabajar en proyectos para el sector público, lo que determina y limita el tema y el enfoque de los estudios, al mismo tiempo que genera fuertes presiones para el mejoramiento de los diseños del estudio, la administración de la financiación y el cumplimiento de plazos, y además hace necesario mantener los contactos para asegurar la aprobación de nuevos proyectos y la obtención de financiación.

Unidades de enseñanza y formación: En su mayoría establecidas en torno a programas de Maestría y Licenciatura en educación, estas unidades buscan crear un ambiente favorable para la formación de nuevos investigadores, a la vez que se ocupan de ciertos problemas específicos, tales como, en el caso de CREFAL, de educación para adultos, y del Centro Interdisciplinario de Investigación y Desarrollo en Educación Tecnológica (CIIDET), de educación tecnológica. La posibilidad de contar con la colaboración de los estudiantes les proporciona un recurso potencial de gran importancia, aunque éste conlleva algunos inconvenientes como los horarios de los estudiantes, la duración del año escolar y su falta de experiencia.

Actividad de apoyo de la IE

La IE en México requiere de varias clases de apoyo que constituyen factores determinantes y permiten la realización de investigación y la difusión y ejecución de sus resultados. Las normas y prioridades, por ejemplo, las fijan los organismos encargados de establecer los reglamentos obligatorios o de publicar las pautas que rijan las actividades de IE.

Los principales organismos encargados de la coordinación de políticas relativas a IE en México son: el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), el cual, junto con su Comisión de Investigación Educativa, es responsable de proponer pautas y políticas para la información, evaluación y apoyo de las labores de IE que adelanta la SEP (1981) a través de sus varias dependencias: la DGPL, que desempeña actividades de apoyo en la planeación y programación de la IE que adelantan varias dependencias de la SEP; y el

PNIIE, el cual es uno de los programas bandera de CONACYT. El PNIIE está encargado de brindar asesoría y orientación a CONACYT y otros organismos oficiales, así como a la comunidad científica y a los usuarios de investigaciones, en lo que respecta a problemas educativos, áreas prioritarias, políticas de capacitación de recursos humanos, etc.

Una de las actividades más importantes del PNIIE-CONACYT es la elaboración del plan maestro para IE. La importancia de este plan radica en señalar, con base en un diagnóstico previo, las áreas y programas prioritarios para IE en México. La DGPL, por su parte, cuenta con una unidad que realiza estudios sobre IE y apoya la planeación y programación de la IE en el sector público. En la actualidad, esta unidad está preparando una evaluación de los proyectos ejecutados por ese sector y de la capacidad que tiene el sector de generar IE.

Así que las actividades normativas afectan la IE de varios modos, según el nivel en cuestión. A nivel de la comunidad científica, la labor consiste simplemente en hacer sugerencias, porque a los investigadores no se les puede obligar a ceñirse rígidamente a unas normas. Sin embargo, se pueden determinar normas para CONACYT, la DGPL y el CNTE, o para las actividades que apoyan estos organismos.

Las actividades de IE requieren también de financiación para obtener la participación de un mayor número de personas. En este caso, el PNIIE actúa además como organismo que financia proyectos directamente. En 1981, concedió 14,39 millones de pesos (en 1983, P140 = U.S.\$1,00) para financiar 27 proyectos (nuevos y en curso) realizados por 15 instituciones. Obtiene sus fondos del CONACYT, el cual a su vez los obtiene del gobierno federal y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Otro organismo de financiación es el Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educación (GEFE). El GEFE es un grupo oficial interdepartamental, integrado por la SEP, la Secretaría de Programación y Presupuesto, y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Este grupo también obtiene sus fondos del gobierno federal, y financia solamente aquellos proyectos que apoyen o suministren información sobre el financiamiento de la educación.

Según Vielle (1979), aún para la financiación especial de la contratación de proyectos, los organismos del sector público reciben sus fondos de una sola fuente: el gobierno federal. No hay diversificación en cuanto a fuentes de financiamiento sino en los centros privados y en las universidades, pero aún allí la mayoría de los proyectos son financiados por organismos del sector público. Es así como el gobierno federal participa total o parcialmente en la financiación de casi todos los proyectos de IE en México porque, en última instancia, los principales organismos de financiación (SEP, PNIIE, y GEFE) obtienen sus fondos del tesoro público.

Otro tipo de apoyo que incide directamente en la calidad y cantidad de la IE que se realiza en México, tiene que ver con las facilidades para la formación de personal que trabaja en IE. Sin embargo, el panorama no es muy prometedor. Es sabido, por ejemplo, que en 1981 CONACYT otorgó 5 becas en el campo de educación, las cuales representaron el 5,72% del número total de becas concedidas a las demás áreas en ese mismo año. Ultimamente se han establecido varios programas de licenciatura en ciencias y técnicas educativas, pero sólo muy pocos tienen que ver con la formación de investigadores. En lo que se refiere a Maestrías en educación, Ezpeleta y Sánchez (1979) ubicaron 21 programas de Maestría en este campo, pero de los 14 programas estudiados, sólo ocho

contemplaban la formación de investigadores, y únicamente tres de ellos planteaban estas metas en sus planes de estudio.

Dado el volumen de la IE en México y su rápido desarrollo, las actividades de apoyo y asesoría son de vital importancia. Estas actividades deben contribuir a elevar la calidad de la IE y el nivel de las personas que la realizan. Desafortunadamente, hasta la fecha no se ha ejecutado ningún programa en este campo. Sin embargo, cabe anotar que organizaciones como el PNIIE y la RIE contemplan entre sus objetivos la ejecución de programas encaminados a elevar el nivel profesional y la calidad de los servicios que ofrecen las instituciones involucradas en IE.

Por último, hay que mencionar las actividades de comunicación, difusión y colaboración, las cuales juegan un papel de vital importancia en el proceso de IE, ya que si los resultados de las investigaciones no se publican y difunden, los estudios quedan en manos de los investigadores y no llegan a los usuarios ni ingresan al sistema nacional de educación. Estas actividades, por su importancia, han sido objeto de numerosos estudios, para los cuales se ha acopiado mucha información y se han dedicado considerables esfuerzos a su análisis.

Se desprende de la descripción anterior de las actividades de apoyo que México cuenta ya con una estructura básica de apoyo para la IE. Se han revitalizado algunas de las instituciones que llevan muchos años de fundadas. Otras son muy nuevas, pero todas juntas ya son capaces de mantener un proceso continuo de pensamiento crítico con respecto a la IE, de manera que permite el establecimiento de nuevos organismos donde se necesiten, de conformidad con el desarrollo de la IE en México. No obstante, es muy evidente la escasez de los materiales que contribuyen a elevar la calidad de la IE.

Comunicaciones, Difusión y Colaboración

El impacto que tiene la investigación sobre el sistema educativo en México está determinado principalmente por el sistema de comunicación que la apoya, tanto en el curso de la investigación como de la difusión de sus resultados. Vielle (1979) clasificó las formas y canales de comunicación entre los productores y usuarios de la IE en México.

Comunicaciones para las Actividades de IE

Este tipo de comunicación ocurre durante el mismo proceso de ejecución de los proyectos de IE y puede contribuir a mejorar la manera cómo se realizan. A continuación se señalan los tres tipos de relaciones que predominan.

Financiación conjunta de proyectos: Los últimos estudios indican que es muy escaso este tipo de relación. La institución responsable de la financiación de la mayoría de los proyectos es la SEP.

El inventario DGCE-SEP de 1974 muestra que ya en esa época existía alguna cooperación financiera, como relación formal. Hoy día parece que las condiciones no han cambiado mucho. Todos los centros recurren a la SEP como su principal fuente de financiación, y las comunicaciones al respecto entre los centros no son ni sistemáticas ni abundantes.

Ejecución de investigación conjunta: Apoyándose en el DGCE-SEP 74, Vielle (1974) dice en su "Panorama de Investigación sobre las Ciencias y Técnicas de la Educación," que cerca del 35% de toda colaboración entre proyectos tuvo que ver con la ejecución de programas interinstitucionales. Los sectores que tuvieron mayor participación en este tipo de programas eran el sector público

y los organismos descentralizados, seguidos por los centros de educación superior.

En la actualidad, según Latapi (1981), “no hay tradición de colaboración ni de prestación de servicios entre las unidades. Constituyen verdaderas excepciones a la regla los programas interinstitucionales. No obstante se han detectado algunos pasos recientes encaminados a superar esta situación.” Lo mismo afirma Vielle (1981b). En su estudio sobre “Capacidad e Impacto de la IE,” (Vielle 1979) encuentra que las actividades de colaboración se desarrollan principalmente entre los centros de investigación y las instituciones que pertenecen a su “ámbito de influencia.” Además, encuentra que la elaboración conjunta de proyectos entre unidades ocurre rara vez: por ejemplo, entre los ITR y entre el CEE y la UDEM. Ningún otro estudio ha revelado casos adicionales de colaboración conjunta fuera de los ya mencionados.

Asesoría en IE: El inventario DGCE-SEP de 1974 reveló que el 24% del total de la colaboración en proyectos tuvo que ver con asesorías. Según ese estudio, los sectores que acusaban mayor colaboración eran el sector público y los organismos descentralizados. El estudio encontró que esas relaciones eran todavía menos comunes que la colaboración financiera.

Vielle (1979) encuentra que, hoy, las relaciones de asesoría son más numerosas que las relaciones financieras. Sería arriesgado afirmar que ocurría lo contrario en 1974, porque cabe recordar que los resultados del inventario DGCE-SEP 74 se basaron en el estudio de sólo 21 de las 65 unidades identificadas.

Vielle (1979) también dice que las instituciones de IE tienden a mantener relaciones de asesoría con las instituciones de su “ámbito de influencia,” antes que con otras instituciones dedicadas a la IE. Por otra parte, afirma que es prematuro hablar de un verdadero “sistema de asesoría” entre los centros, y que las consultas que se presentan, ocurren principalmente entre las unidades de una misma área geográfica.

Por tanto la conclusión es que existe una falta de colaboración en asesoría entre las unidades y aún entre ellas y sus “usuarios.” Además, las consultas, cuando se hacen, tienden a realizarse entre los centros estrechamente vinculados por algún aspecto determinado.

Difusión de los Resultados de IE

Este tipo de comunicación es imprescindible en la aplicación de los resultados de la IE. Los objetivos principales de esas relaciones son: poner los resultados en conocimiento de quienes tomen las decisiones, para que puedan utilizarlos en la adopción de sus decisiones; poner a los investigadores en contacto unos con otros para que puedan enterarse de los trabajos que están haciendo los demás y utilizarlos, si fuera el caso, en sus propios estudios; difundir los resultados de la IE para que puedan utilizarse como insumos en investigaciones posteriores; informar a todos los usuarios, incluidos los docentes, estudiantes, padres de familia, directores de colegio, etc., de los progresos alcanzados por la IE.

Eventos celebrados por los centros: Vielle (1981b) indica que la comunicación verbal de los resultados de la IE que se efectúe en los encuentros (seminarios, simposios, reuniones de trabajo, cursillos y conferencias), ocurre principalmente entre los centros y los usuarios. Vielle (1979), en su estudio sobre la “Capacidad e Impacto de la IE,” encontró que “los sectores no contribuyen de igual manera a los encuentros y esa contribución no guarda relación con lo que contribuyen a la IE.” Por ejemplo, los centros privados sólo contribuyen

en un 9% al número total de los encuentros que se celebran, mientras que su producción de IE es proporcionalmente mucho más alta que la de otros sectores. Dice también que, por el contrario, la contribución total del sector público y el sector externo a los encuentros (26% y 17%, respectivamente), es mayor de lo que se esperaría frente a su contribución a la IE.

En los últimos 2 o 3 años, han jugado un papel importante las reuniones semestrales de los directores de unidad, así como las reuniones de los especialistas en documentos, ambas organizadas por el PNIIE. El RIE también organiza reuniones mensuales de actualización en IE, así como varias conferencias al año sobre temas específicos en el campo de IE. El principal valor de estos tipos de reuniones reside en su regularidad y continuidad.

Se celebran con mucha más frecuencia encuentros entre los centros de IE y sus usuarios, que encuentros entre varios centros. Por ello, todavía no existen vínculos entre todas las unidades dedicadas a la IE, y los resultados derivados de la IE se utilizan sólo parcialmente.

Intercambio de documentación: Se entiende por documentación, todos los planes de proyecto, informes de ejecución, informes preliminares, documentos de conferencia, ponencias, etc., que se preparen antes de la publicación en revistas y libros. En el DGCE-SEP 74 se encontró que era poco lo que se estaba haciendo en términos de intercambio de documentos, sobre todo en los centros pertenecientes al gobierno federal y al sector externo. El informe también destacó la “falta de un sistema permanente de información.” Pero no hace mayor distinción entre el número de bibliotecas, publicaciones, o, en general, las actividades de difusión. Sin embargo, sean cuales fueran, las describe como pocas y faltas de sistematización.

En época más reciente, Vielle (1979) ha encontrado que el intercambio de documentos es la actividad de difusión que los centros realizan con mayor frecuencia. Estos intercambios ocurren más a menudo entre los centros y sus usuarios o las instituciones de su “ámbito de influencia,” que entre una unidad y otra. Además, los intercambios entre unidades se dan principalmente entre las unidades de un mismo sector.

Por otra parte, Vielle (1979) subraya que, si bien el panorama es más promisorio en este aspecto, existen aún ciertas deficiencias: sólo muy pocos centros tienen buenos sistemas de catalogación que faciliten la recuperación de información y eliminen los documentos desactualizados, y no se hace casi nada para dar adecuada publicidad a lo que los centros tienen en sus archivos; el intercambio de documentos se hace con base en los informes finales, omitiendo los planes de proyectos, los documentos sobre métodos, los documentos empleados como insumos para los proyectos, los informes parciales sobre la ejecución, etc.; y los intercambios se efectúan apenas entre el centro y su sistema particular, quedando los centros pertenecientes a los demás sectores en ignorancia de estos documentos.

Latapi (1981) señala que hay escasez de personal con formación en ciencias bibliográficas y de documentación. Los centros no disponen de fondos suficientes para contratar este tipo de personal. Además, los investigadores no están entrenados para aprovechar los recursos documentales a su alcance, los cuales son muy limitados (Latapi 1981).

Uno de los pocos logros en esta área es el Centro de Documentación creado recientemente en la DGPL, dependencia de la SEP. Tiene como función clasificar y analizar no sólo los documentos que contengan los resultados finales de las investigaciones, sino también los informes de ejecución, informes sobre

métodos, informes parciales, etc., que produzcan la DGPL y otras unidades del sector público.

Latapi indica que los recursos documentales están concentrados en el Distrito Federal, lo que evidentemente hace más difícil su utilización por los centros provinciales, aunque hay que reconocer que facilita el acceso para los centros ubicados en el Distrito Federal, que son la mayoría.

Indudablemente, la difusión por medio de documentos presenta un gran potencial. Es la actividad que con mayor frecuencia refleja las relaciones que existen entre los centros de IE y sus usuarios, y entre esos mismos centros. Sin embargo, como en otros tipos de relaciones, aquí también falta la colaboración necesaria para establecer un buen sistema de intercambio de documentación.

Publicaciones: Esta categoría abarca revistas y libros. El DGCE-SEP 74, que recalca la falta de actividades de difusión, menciona que en ese entonces había sólo tres revistas de educación en México que pudieran clasificarse como científicas: las revistas publicadas por la CEE, ANUIES y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE). Existían también ciertas publicaciones producidas por los departamentos de la SEP. Ese estudio menciona la extensa publicación de datos estadísticos por la SEP y la publicación de varios estudios en algunos centros.

Desde 1974, ha habido un aumento considerable en revistas. Muchas están dirigidas al público en general y no son a nivel de publicación científica. Sin embargo, si bien se han editado nuevas revistas, han desaparecido algunas de las antiguas. Otro inconveniente es la escasez de bibliotecas y su deficiente organización, agravado por el hecho de que las principales bibliotecas se encuentran en el Distrito Federal, lo cual dificulta la ejecución de IE en otras partes del país.

Otros documentos: Constituyen otra forma de difusión, los boletines, publicaciones periódicas, folletos, directorios, hojas informativas, etc. Vielle (1979) y Latapi (1981) observan que la distribución de este tipo de documentos también es incompleta. Se podrían mencionar muchos documentos de este tipo, pero Vielle afirma que, si bien son muy útiles para proveer información sobre varios aspectos de la IE, generalmente no llegan sino a los centros importantes y son de difícil adquisición. Sin embargo, no se ha hecho un estudio a fondo sobre este tipo de publicación y por tanto se necesita información adicional.

También falta información en otra área de difusión: la divulgación de los informes previos de la IE a todos los usuarios, incluidos los usuarios potenciales, y no solamente a las personas que soliciten esa información o las que tomen decisiones a alto nivel administrativo. Casi no existe difusión de los informes previos y de los resultados de la IE a los docentes, los responsables de la formación de docentes, los padres de familia, alumnos y directores de colegio, ni a todos los usuarios de la IE que están estrechamente vinculados con la práctica de educación, siendo esa difusión de vital importancia para asegurar la utilidad de la IE.

Uno de los pocos ejemplos de la difusión de resultados a los docentes, lo constituyen los resúmenes de informes de ejecución parcial y los resultados de determinados estudios que publica la DGPL en el boletín informativo "El Maestro." Otro ejemplo de vinculación efectiva con los usuarios de la IE, son los Proyectos de Educación Comunitaria que ejecuta el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), adscrito a la SEP. Estos proyectos pertenecen al campo de la investigación-acción, la cual por su misma naturaleza, tiene como objeto la promoción de este tipo de vínculos.



En México, con un ambiente relativamente próspero de investigación, los recursos documentarios están aún muy concentrados en el Distrito Federal de Ciudad de México.

Personal de IE

En la primera parte de este trabajo presentamos un estudio global de la IE, ilustrando varios de sus aspectos con datos obtenidos a nivel nacional. A continuación reseñamos las unidades de los diferentes sectores, en lo que respecta al personal y los recursos materiales y financieros de que disponen. Varios estudios suministran información sobre el personal y los recursos empleados en la IE, entre otros: el “Estado de la Investigación sobre las Técnicas Educativas” de la Octava Comisión para el Congreso de IE (Durán y Becerra 1981), el “Diagnóstico de la IE en los ITR” del CIIDET (Elías Martínez 1981), el “Inventario del FJBS 1980” (Topete 1981), el inventario DGCE-SEP de 1974 (Vielle 1974), el inventario PNIIE-RIE de 1979 (Vielle 1979), y el inventario DG-SEP de 1980 (SEP 1981). Puesto que estos estudios no ofrecen sino una cobertura y coincidencia parcial como se mencionó anteriormente, no ha sido posible comparar todos los datos que contienen. Nuevamente, los inventarios

que más se utilizaron fueron el DGCE-SEP 74, el PNIIE-RIE 79 y el DGP-SEP 80.

Nace una unidad de IE cuando un grupo de personas realiza actividades de IE en forma organizada y permanente. Por tanto, el personal de estas unidades constituye su recurso más valioso. En la descripción y estudio del personal de IE, hay que considerar los siguientes aspectos: los tipos y el número del personal que integra cada unidad, y las características y disponibilidad de los investigadores encargados de la producción de IE.

Números y Tipo de Personal

Se puede clasificar el personal que trabaja en las unidades en los siguientes tipos: investigadores, personal administrativo (contadores, secretarías, auxiliares de contabilidad, etc.), personal técnico (encuestadores, codificadores, correctores de pruebas, etc), y personal especializado (bibliotecarios, especialistas en documentación y archivistas).

El inventario DGCE-SEP de 1974 identificó por unidad un promedio de 11 investigadores, 9 personas dedicadas a la administración y 8 técnicos. Los datos contenidos en el DGCE-SEP 74 muestran que los investigadores representaban el 40% del total de personal dedicado a IE. Según estos datos, hubo más personal de apoyo que de investigación. Sin embargo, el "Panorama de Investigación en Ciencias y Técnicas Educativas" (Vielle 1974), basado en 29 centros identificados en el DGCE-SEP 74, afirma que en ese entonces no existía una clara división entre investigadores y técnicos. Por ello es posible que los datos reflejen la confusión que hubo en la diferenciación entre un tipo de personal y otro. En el Cuadro 1 se muestra el número promedio del personal por unidad de cada sector, con base en el inventario PNIIE-RIE de 1979.

Las unidades de IE varían en su tamaño según el sector. Pueden dividirse en tres categorías:² unidades del sector público, integradas en promedio por 64 personas; unidades de centros de documentación, con un promedio de 30 personas; y unidades del sector de educación superior y de los centros privados, integrados por 13 a 20 personas.

Es difícil determinar si los recursos humanos de estas unidades son o no suficientes en número. Los promedios no son de mucha utilidad para descubrir cuál sería el número de personal que requieran los proyectos de IE, pero sí dan una idea del tamaño de las unidades. Lo que queda en claro es que el problema no es tanto la escasez de personal como su distribución muy desigual en las unidades.

Características de los Investigadores

La información acerca de las características de los investigadores es más importante que el conocimiento del número de personal de diferentes tipos en cada unidad, por cuanto la calidad de la IE que se produce depende más directamente de ese aspecto. Por esta misma razón, Shaeffer le da mucha importancia en su modelo.

Se ha dicho ya que una de estas características es la cantidad de capacitación que poseen los investigadores. Esto puede medirse por el título académico más

² Se eliminó el sector externo porque en la muestra de dos unidades (CREFAL y CLATES), la una acusó 60 personas que trabajaban en administración y la otra 24. Es posible que cuando contestaron el cuestionario incluyeron a todo el personal administrativo de la institución y no solamente al personal que trabajaba en IE.

Cuadro 1. Número promedio de personal por unidad de cada sector.

Sector	Investigadores	Personal auxiliar			Unidades IE
		Administrativos	Técnico	Especializado	
Sector público	32,7	17,9	12,5	1,1	14
Educación superior	11,5	3,7	3,6	0,8	27
Centros privados	8,1	2,8	3,3	0,6	14
Sector externo	9,5	42,0	10,0	3,5	2
Sector de documentación	9,8	8,8	8,5	3,0	4
Promedio general	15,3	8,0	6,1	1,0	61

Fuente: PNIIE-RIE 79 (Vielle 1979).

alto que hayan obtenido y por su experiencia en IE (entre otros indicadores), en el supuesto de que cuanto mayor sean ambos, tanto mejor podrá el investigador realizar actividades de alta calidad en IE.

Del número total de investigadores identificados en el inventario de 1974, el 50% había terminado estudios profesionales a nivel de licenciatura o más alto. El otro 50% no había terminado la licenciatura o el postgrado, o no había cursado estudios a nivel profesional.

El gráfico 2, derivado del DGP-SEP 80, muestra la distribución de los investigadores del sector público, por su formación profesional. Ese estudio indica la misma distribución piramidal que se observa en otros estudios, y contiene información sobre los años de experiencia de los investigadores del sector público que realizan IE.

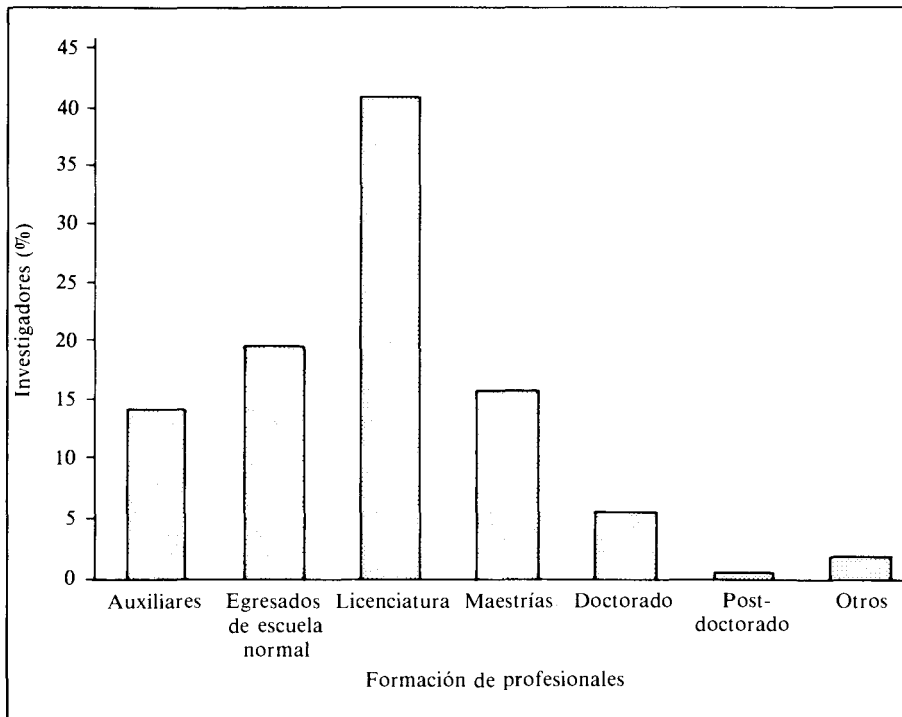


Gráfico 2. Distribución de investigadores (%) de acuerdo con su formación profesional, DGP-SEP 80 (SEP 1981).

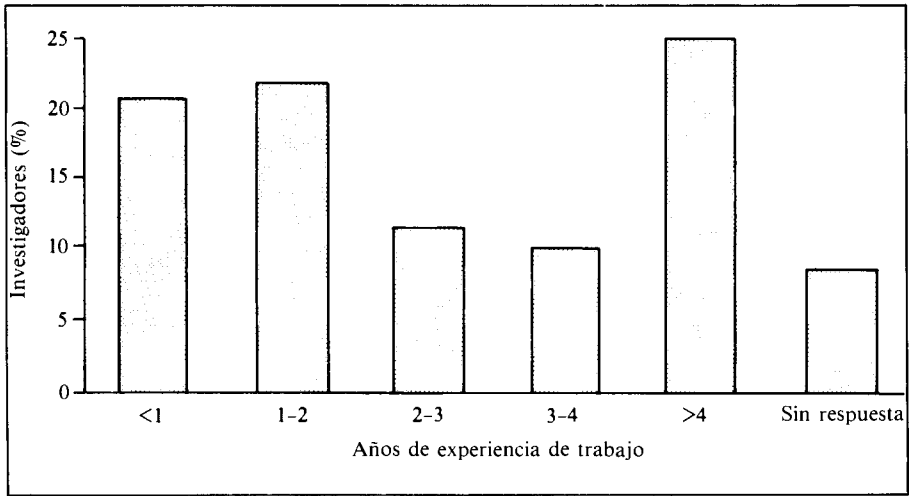


Gráfico 3. Porcentaje de investigadores y años de experiencia de trabajo DGP-SEP (SEP 1981).

El gráfico 3 muestra que un porcentaje bastante alto (25%) de los funcionarios públicos tienen más de 4 años de experiencia laboral. Pero no son la mayoría. También es alto el porcentaje de personal con experiencia laboral de 1 a 2 años. El porcentaje de personal con menos de 1 año de experiencia laboral no está lejos de los dos anteriores. En resumen, los investigadores en su mayoría tienen menos de 4 años de experiencia laboral en IE.

Sea o no suficiente el número de los investigadores con buena formación, hay unidades con muchos investigadores de bajo nivel académico y pocos o ningunos que hayan terminado sus estudios de postgrado. Cabe destacar que es muy bajo el número de investigadores con especialización en educación, y ello se debe probablemente a que ese título académico es poco común en México. En cuanto a la experiencia laboral de los investigadores, el sector público tiene un alto porcentaje de investigadores con más de dos años de experiencia, pero escasean los datos para los demás sectores.

Después de estudiar los antecedentes académicos y la experiencia de los investigadores, lo lógico sería proceder a estudiar sus aptitudes, definidas como las habilidades investigativas que inciden fuertemente en la calidad de los trabajos de IE que ellos producen, pero que no se adquieren por medio de capacitación. La IE es tan variada por su misma naturaleza, que requiere de investigadores con habilidad para detectar los problemas pertinentes, para perseverar en el proceso de recolección de datos, para obtener tanto la participación de los investigadores como de los usuarios, para asegurar la efectiva implementación de las innovaciones, y para trabajar en forma sistemática. La motivación es otra característica de los investigadores que ha sido objeto de muy poco o ningún examen. Se necesitaron instrumentos muy sofisticados para medir esas cualidades y hasta ahora ningún estudio sobre la IE ha tenido esta orientación.

Las principales conclusiones que se pueden obtener de esta sección sobre personal, consisten en que, si bien parece adecuado el número promedio de los investigadores y de personal auxiliar, no es posible afirmar que la cantidad de personal sea satisfactoria ni que cada unidad cuente con suficiente personal, por cuanto la distribución de personal es desigual. Lo mismo ocurre con respecto

a la capacitación de investigadores. Si es desigual la distribución de personal según su capacitación, quizás sea necesario emprender actividades de asesoría y capacitación para los investigadores. La mejor conclusión es la de que será preciso adelantar los estudios sobre estos aspectos que nos permitan obtener las conclusiones necesarias.

Recursos de IE

Recursos Materiales

Se entiende por recursos materiales todos los materiales e instrumentos físicos que facilitan las actividades del personal dedicado a la IE, tales como edificios, equipos y enseres, computadores, archivos, bancos de datos, bancos de información, etc. No se dispone de información sobre los edificios donde se realiza la IE, ni sobre los equipos.

Sin embargo, hay otro tipo de recurso material respecto del cual existe alguna información. El "Panorama de Investigación sobre las Ciencias y Técnicas Educativas," basado en el DGCE-SEP de 1974 (Vielle 1974), contiene información sobre bibliotecas. Estas son un recurso material importante, porque la información que contienen los libros catalogados es indispensable para el IE. Según ese estudio, "la tercera parte de los 21 centros abarcados no contaban con una biblioteca especializada y tenían que utilizar bibliotecas externas, si bien éstas a menudo se encontraban en la misma institución." Cinco centros (24%) tenían bibliotecas propias muy pequeñas (con menos de 2.500 volúmenes). Solamente dos centros (9,5%) contaban con bibliotecas de más de 10.000 volúmenes.

El inventario PNIIE-RIE de 1979 mostró que los sectores con el menor número de bibliotecas propias eran el oficial y el de educación superior, siendo éstos los sectores donde se realiza la mayor parte de la IE. Sin embargo, es posible que estos porcentajes indiquen un número proporcionalmente menor de bibliotecas en los demás sectores debido al tamaño de la muestra; el 43% de las bibliotecas tenían menos de 2.500 volúmenes, el 30% tenía entre 2.500 y 10.000 volúmenes, y el 24% más de 10.000.

Hay otro tipo de recurso material respecto del cual, como en el caso de los edificios y enseres, no existe información alguna. Estos recursos son los computadores y las máquinas copiadoras. Vielle (1981b) afirma que no se sabe nada acerca de la capacidad de procesamiento de datos de las unidades de IE. Sin embargo, se supone que siempre hay la posibilidad de utilizar un computador en la misma institución o uno que pertenezca a la empresa privada. En todo caso, México cuenta con una amplia capacidad en todas partes del país, y lo mismo con respecto a las copadoras.

Recursos Financieros

Es muy difícil cuantificar datos sobre la cantidad de dinero que manejan las unidades. Varios estudios han calculado el valor total de dinero que se gasta en IE, pero, primero, hay que determinar cómo se discrimina el gasto total por sector. El primer estudio con buena información es el "Panorama de Investigación en Ciencias Técnicas Educativas" de 1974 (Vielle 1974). Se apoya en dos fuentes para estimar los gastos en IE: CONACYT, y la muestra de 21 centros tomada por el inventario DGCE-SEP de 1974. La primera de estas fuentes dió una cifra de P32 millones destinados exclusivamente a la IE, y la

segunda estimó los gastos en P37 millones. CONACYT encontró también que el 78% de estos desembolsos se destinaron exclusivamente a sueldos y salarios. No existe discriminación similar con respecto a los 21 centros. Ambas fuentes encontraron que los gastos eran proporcionalmente similares en los diferentes sectores.

En 1974, el gasto total en IE (unos P35 millones) representó 1/1.000 del gasto total en educación en México. En la actualidad, el gasto en IE se estima en unos P2.000 millones al año (Latapi 1981), cifra esta que sigue representando sólo 1/1.000 del gasto federal anual en educación. Vielle (1974) encontró que la mayor parte de la financiación para los centros provino de recursos obtenidos por las instituciones, cuya fuente principal era el gobierno federal. Parecería que esto no ha cambiado hasta ahora. En la actualidad, las principales fuentes de financiación, según Latapi (1981), son las siguientes: la SEP, que en 1980 gastó P1.000 millones en IE, apoyando tanto proyectos internos como externos. El GEFE, que gasta alrededor de P100 millones al año en IE; y el PNIIE, que gasta P12 millones al año en IE.

En cuanto a los datos que contiene el inventario de 1980, Latapi afirma que “de 1979 a 1981 hay una tendencia hacia proyectos más costosos, lo cual quizás no puede explicarse totalmente por la inflación.” De ser esto cierto, significa que ha habido un aumento en la cantidad de los recursos financieros disponibles para la IE, por lo menos en el sector público. El inventario de 1980 mostró que el costo de la mayoría de los proyectos del sector público era inferior a P50.000, u oscilaba entre P1 y P5 millones. Cabe destacar que el costo de un gran número de proyectos es superior a P1 millón.

Para un análisis completo habría que conocer el costo de los proyectos en todos los sectores y complementar nuestra información a nivel nacional. Es lógico suponer que la falta de información sobre este aspecto implica que tampoco habrá información sobre la discriminación de los gastos por unidad, es decir, las partidas presupuestales que cada unidad asigna a cada aspecto de las actividades de IE que realiza, tales como sueldos y salarios, pasajes y viáticos, papelería, materiales y equipos, etc. Otra información necesaria para completar el análisis hace referencia al tipo de la financiación, que tampoco se conoce. A este efecto, necesitaríamos información que indique si los fondos se adquieren mediante subsidios, préstamos, pago de servicios o simplemente como apropiación presupuestal por parte de las instituciones a las que pertenezcan las unidades.

Las informaciones de que venimos hablando, y quizás otras relativas a los recursos financieros, constituirían un material muy útil para el proceso de toma de decisiones pero como ya se advirtió, es muy difícil recolectar datos sobre este aspecto.

Resumen

Se definió la naturaleza de la capacidad para la IE en México para identificar los factores que determinan su evolución, con el propósito de recomendar pautas que permitan fomentar su desarrollo de acuerdo con las necesidades educativas del país. Para lograr el máximo de objetividad, y por haber sido imposible recolectar datos directamente de los investigadores de IE, utilizamos los inventarios nacionales que se remontan al año de 1974. En nuestro estudio empleamos un modelo (Shaeffer 1979) elaborado para el análisis de la capacidad de IE en los países en desarrollo al cual le hicimos varios cambios con el propósito

de ajustarlo a la realidad mexicana. En especial, reemplazamos el concepto de investigación como la “producción de conocimientos” por una idea que toma en cuenta el efecto de la investigación sobre los cambios en educación.

La investigación se realiza en sectores muy distintos, pero casi siempre depende de los recursos, demanda, disponibilidad y orientación del aparato oficial de educación, o se relaciona con las necesidades de planeación y de cambio institucional, como es el caso de gran parte de la IE que se ejecuta en las universidades del país. No obstante, parece que la IE está entrando en una etapa de mayor madurez a medida que empiezan a dar frutos una serie de políticas encaminadas a la racionalización, optimización y vinculación de investigación, y a medida que los investigadores en educación desarrollan mayor conciencia de grupo y se organizan mejor.

La investigación educativa en México se desarrolla en unidades pertenecientes a cinco sectores, cada uno de los cuales está brevemente descrito en cuanto a su tamaño y orientación. El sector público parece ser el área donde hay mayor probabilidad de que los estudios alcancen resultados prácticos, sobre todo en la formulación de políticas en educación, pero también es el área en que la IE puede adolecer de cierto grado de improvisación, de falta de continuidad a largo plazo y de insuficiente difusión. Nuestro estudio muestra que la mayoría de las unidades de IE están ubicadas en el Distrito Federal, con la consecuencia de que son mucho menos las actividades en el resto del país. Entre las unidades de IE, hemos distinguido tres clases de grupos y descrito su naturaleza, ventajas y deficiencias. La función de apoyo a la IE se describe desde el punto de vista de normas y financiación, la capacitación de personal investigativo, y el empleo de asesoría para facilitar la investigación.

Parece que hay un número adecuado de bibliotecas de fácil acceso, pero es bien difícil juzgar con base en los datos existentes si sus existencias son suficientes y actualizadas, y si responden a las necesidades de investigación. Existen pocos centros de documentación, y al parecer las publicaciones son inadecuadas e insuficientes.

Es especialmente escasa y fragmentaria la información sobre los recursos financieros. Los pocos datos con que hemos trabajado aquí indican que los gastos en IE en 1980 están en los mismos niveles bajos de 1974 frente al gasto total en educación, aunque los fondos disponibles han aumentado significativamente debido al incremento en el gasto en educación. Casi la totalidad de la financiación para la IE la proporciona el gobierno federal, o bien por canales directos, o indirectamente mediante subsidios a las universidades públicas que realizan IE con fondos de sus propios presupuestos. Por ello, los datos muestran que la mayoría de los gastos en IE los efectúan las instituciones del sector público, seguidas por las instituciones de educación superior.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Dimensión

Aunque no se dispone de cifras suficientemente confiables sino para el sector público, hay evidencia de que la capacidad de IE en México ha evolucionado más allá de las primeras etapas, gracias a la ayuda externa, a la promoción de la IE por las autoridades, y a la acción decidida de algunas personas con una visión especial del papel social que corresponde a la IE. Hoy en día, la IE es

capaz de autodesarrollo, autorregulación, y aun de obtener la financiación necesaria con tal que pueda demostrar la validez y utilidad de sus resultados para la educación práctica.

Madurez

Aunque se vienen realizando actividades en IE desde hace algún tiempo, la mayor parte de la capacidad de IE se ha adquirido en los últimos tiempos, con excepción de unas pocas instituciones que se destacan por su experiencia y la cantidad de estudios que han producido. Por tanto, es aún demasiado temprano para encontrar la competencia individual generalizada y las tradiciones institucionales que acompañen a la IE a medida que va adquiriendo mayor madurez.

Orientación

En la IE participan instituciones y personas de varios sectores y condiciones, pero su capacidad la determina en gran medida el apoyo del gobierno central, tanto en lo que respecta a la financiación como a la ejecución de la IE. En efecto, buena parte de la IE se lleva a cabo en dependencias oficiales por funcionarios públicos y tiene como objeto la solución de problemas relacionados con el manejo del sector educativo, y aunque se hacen algunas investigaciones fuera del gobierno, éstas también atienden a la misma demanda.

Distribución

Con excepción de un pequeño núcleo de instituciones de mayor antigüedad, la capacidad de IE está distribuida en gran parte entre unos sectores que son bien distintos en cuanto a su tamaño e intereses y que cuentan con buen número de instituciones recién creadas y de diversos tipos. Hay poca colaboración entre las instituciones, y sus metas son bastante individualizadas. Esta dispersión se acentúa por la manera como se financia la IE, ya que se apoya a proyectos que están aislados unos de otros. Se dispone de escasa información sobre los programas de investigación de estas instituciones, pero hay evidencia de que, con pocas excepciones, se tiene como norma la consideración de proyectos aislados. Lo mismo ocurre en los organismos patrocinadores, salvo el GEFE y, hasta cierto punto el PNIIE. Pero la información sobre este aspecto es fragmentaria y probablemente insuficiente, razón por la cual esta conclusión se formula sin mucha seguridad.

Vínculos

En principio, el hecho de que la mayor parte de la IE se realiza o se contrata por las instituciones del sector público asegura el impacto a corto plazo de los resultados de las investigaciones. Sin embargo esta ventaja tiende a desaparecer a largo plazo, porque esa dependencia tiende a limitar la investigación hacia metas inmediatas, debilita los vínculos entre los mismos investigadores por la importancia de sus relaciones con su fuente de financiación, minimiza el desarrollo teórico, y obstaculiza la difusión libre y amplia de los resultados de la investigación.

Personal

El programa de licenciatura en México ofrece poca formación en investigación, y los estudiantes de educación no tienen mucha oportunidad de hacer trabajos de investigación. Por lo tanto, es probable que la mayoría de los investigadores no estén bien preparados. Ese inconveniente puede superarse en parte mediante la organización de grupos alrededor de personas con formación a nivel de postgrado. En el sector público esa situación puede

agravarse si no hay continuidad en las actividades de IE debido a cambios de personal y a las interrupciones ocasionadas por la necesidad de dedicarse a la vez a otras actividades de carácter más operativo.

Recursos

En general los equipos y la financiación parecen ser adecuados para las necesidades de la investigación que realizan las instituciones. Sin embargo, la financiación no es tan segura porque, en el caso de las instituciones de algunos sectores, está atada a la aprobación de proyectos individuales.

Por consiguiente, aunque la capacidad para la IE ha registrado un notable crecimiento cuantitativo, se requiere de una mayor coordinación si se desea mejorar la calidad de la investigación y dar mayor impacto a sus resultados. Esto se debe principalmente a ciertas insuficiencias de capacidad que se derivan de la manera como la IE ha venido desarrollándose últimamente y que pueden obstaculizar el mejoramiento cualitativo.

Recomendaciones

Sin hacer caso omiso de los aspectos cuantitativos, estas recomendaciones se encaminan a mejorar la calidad y aumentar el impacto de la capacidad de IE en México:

- Mantener y aumentar los logros cuantitativos en el desarrollo de la capacidad de IE.

- Enfocar la IE sobre temas prioritarios. A este efecto: (a) establecer programas de IE en cada uno de los temas prioritarios, con suficiente financiación; (b) disponer que estos programas sean ejecutados por instituciones competentes e interesadas, con miras a la creación de unas tradiciones y de cierto grado de especialización; y (c) fomentar la continuidad en la IE y asegurar la permanencia de los mejores investigadores en este campo.

- Mejorar el nivel de formación del personal investigativo, de las siguientes maneras: (a) continuando el apoyo a los programas de postgrado en educación; (b) aumentando la capacitación en el trabajo para quienes en la actualidad estén llevando a cabo trabajos en investigación; (c) promoviendo el desarrollo de investigación ofreciendo capacitación práctica como parte de los programas de licenciatura en ciencias sociales y, sobre todo, en educación; y (d) estimulando a los estudiantes de educación y a los docentes que enseñan en los niveles intermedio y superior, a estudiar con mayor profundidad las realidades educativas de México.

- Mejorar los vínculos internos y externos de la IE, así: (a) manteniendo y mejorando los vínculos con quienes adoptan las decisiones; (b) buscando maneras de estimular a los agentes de educación (docentes, padres de familia, estudiantes, etc.) a participar en la IE y a utilizar sus resultados; y (c) abriendo canales de comunicación y colaboración entre los investigadores.

- Agilizar la difusión y manejo de las informaciones que produce la IE, así: (a) mejorando el sistema de información y el manejo de documentación, evitando duplicaciones innecesarias, coordinando las iniciativas y actividades, y llenando los vacíos que hay; y (b) suministrando en forma sistemática los resultados de la IE del sector público a los investigadores.

- Apoyar la investigación teórica que sirva de base a estudios de IE más prácticos y de mayor aplicación.

- Continuar con el estudio de tópicos específicos relativos a la capacidad de IE, sobre los cuales haya escasa información, tales como: las características

de los investigadores de los diferentes sectores, sobre todo del sector público; y los mecanismos que generen y orienten la demanda de IE.

- Revisar el modelo empleado en este estudio para hacerlo más útil en la evaluación y desarrollo de la IE que más se requiere en México. En especial, debería darse mayor importancia a las formas participativas de la investigación-acción, sobre todo en las escuelas encargadas de la formación de docentes y de educadores profesionales. Esto supone que el concepto de la investigación como actividad que se realiza antes del proceso educativo y que lo determina, debe abandonarse a favor de una concepción más global, en la cual la investigación se concibe como el mismo proceso de cambio que se genera y ocurre durante el proceso educativo. De esta manera, la educación dejaría de ser simplemente la transmisión de conocimientos y se convertiría en el proceso de búsqueda y verificación de conocimientos.

La División de Ciencias de Educación de la Universidad de Monterrey expresa sus agradecimientos al Programa Nacional para el Desarrollo de la Investigación Educativa, por la confianza que depositó en la División al encargarle la elaboración del presente proyecto. Varias personas prestaron su ayuda a los autores mediante el suministro de informaciones sobre esta materia. Desde el comienzo, el doctor Jean-Pierre Vielle actuó como asesor del grupo. El doctor Pablo Latapi, Leticia Calzada y José Ángel Pescador, hicieron valiosos comentarios sobre la versión original de este estudio.

Este trabajo se adelantó bajo la dirección del doctor José Luis Quintero Hernández, quien preparó la sección sobre el ambiente social de la investigación educativa en México, así como el resumen, las conclusiones y las recomendaciones. Carmen Tamez Muñoz también participó como coordinadora del proyecto, y estaba encargada de la redacción de algunos apartes de la sección sobre la estructura de la investigación educativa. Se debe también mencionar y agradecer a Ana María Garza Villarreal por su colaboración en la investigación de diferentes aspectos del proyecto.

Apéndice

Modelo para el Análisis de la Capacidad de IE en México

Definiciones Generales

- *Unidad investigativa*: Un grupo, dentro o fuera de una institución, que realiza actividades de IE o actividades de apoyo a la IE, en forma intencionada, repetida y sistemática, durante un período determinado.
- *Plan del proyecto*: Plan formal que describe la unidad de actividad de IE que se va a realizar, y que normalmente especifica los motivos por los cuales la va a realizar, los objetivos y metas, los métodos para lograr estos objetivos, el presupuesto requerido, y el número de personas que van a participar.
- *Proyecto*: Una unidad para la organización y ejecución de un proceso de una actividad de IE que persigue metas específicas y que puede contar con recursos específicos.

Ambiente Social

- Se refiere al contexto social, político y cultural, dentro del cual se realiza el fenómeno de la IE en un país y el cual afecta el carácter, desarrollo e impacto de la IE.

Variables

Características socioeconómicas:

Indicadores: (a) La actitud positiva hacia el cambio y el análisis crítico se relaciona con la cultura y la experiencia histórica, política e intelectual de una nación. La actitud positiva hacia el cambio y el análisis crítico facilita la puesta en práctica de los resultados

de la IE. (b) La existencia de una tradición de investigación como proceso de importancia social, se refiere a un conjunto de actitudes que favorecen la búsqueda sistemática y objetiva de la verdad. Los métodos de aprendizaje, los enfoques ideológicos, y las normas estarán determinados por la cultura autóctona de la nación así como por su período colonial y período de postindependencia de la nación. (c) El tipo de gobierno y de toma de decisiones en el país son importantes, porque en la medida en que un gobierno sea autoritario, omitirá el proceso de investigación ante la toma de decisiones, mientras que en un gobierno participativo, la investigación es imprescindible para la toma de decisiones. (d) La voluntad de intercambiar información entre los funcionarios públicos y los investigadores del sector público o privado, y la facilidad y frecuencia con que la información se intercambie entre estos dos grupos, influenciarán el clima, la calidad y el impacto de las investigaciones que se realicen.

Características de la educación:

Indicadores: (a) El nivel de desarrollo que ostenta la educación en el país es una característica de la educación que debe consultar la calidad de la educación y su cobertura tanto en el espacio como en el tiempo (diferencias intergeneracionales), señalando los niveles de educación y las áreas del país que estén mejor desarrolladas en estos aspectos. (b) El valor que los ciudadanos y el gobierno atribuyen a la educación, se incluye también, porque contribuye a la movilidad individual y al desarrollo nacional. (c) El lugar que ocupa la educación en las prioridades nacionales es otra característica que compara el gasto en educación con el de otros sectores.

Características de la comunidad científica:

Indicadores: (a) La interacción con otros sectores de la sociedad y otros campos de estudio e investigación crea un clima en que se da una estrecha relación entre los educadores y los científicos sociales y que produce una investigación de mayor calidad de la que se realiza en un clima de hostilidad o competitividad. (b) Los vínculos con la comunidad científica internacional puede traer mejoras en las investigaciones de los países más cerrados y aislados. (c) El nivel de desarrollo de la IE frente a otras investigaciones científicas, comprende el papel que la IE juega como parte de la investigación científica en su conjunto, comparando los aportes, logros y limitaciones. Esta descripción la deben hacer quienes conozcan y puedan analizar tanto el desarrollo histórico del país como la situación actual de la educación en general y de la IE en México.

Características de la demanda de IE:

Indicadores: (a) El tipo de IE que se requiera debe determinarse en términos de si la investigación adelantada es aún cuantitativa o se ocupa ahora de mejorar la calidad de la educación. Se debe también precisar si la demanda proviene de las personas que toman decisiones, de los investigadores, o de personas involucradas en el proceso educativo. (b) Los incentivos no materiales en investigación influirán en la motivación que manifiesten los investigadores hacia la IE. Estos incentivos podrían incluir la aprobación de sus colegas, la promoción profesional, y la aplicación práctica de los resultados de la investigación.

Organización de la IE en Todo el País

- Se refiere a la manera cómo la IE está distribuida en todo México y a los elementos que la componen.

Variables

Distribución de la IE: Se refiere a la manera como los proyectos de IE están distribuidos en cada sector, según beneficien o no a los diferentes niveles del sistema educativo o a los diferentes grupos de habitantes.

Indicadores: (a) El número de las unidades y proyectos de IE en cada sector, (b) el tipo de IE que se realiza en cada sector (planeación, acción, interdisciplinaria, documentaria, o investigación sobre investigación), (c) el número de proyectos, por sector, dirigidos a cada nivel del sistema educativo, (d) el número de proyectos, por sector, que influyen en cada nivel del sistema educativo, y (e) el número de proyectos que benefician a cada sector de la población.

Estructura de la IE: Consta del conjunto de los elementos que determinan, realizan o regulan las actividades de IE en el país.

Indicadores: (a) Los elementos reguladores incluyen la descripción de los organismos responsables de reglamentar las actividades de IE mediante pautas, opcionales u obligatorias, y mediante los ordenamientos que expidan; por ejemplo, la DGP-SEP y el CNTE. (b) Los elementos de apoyo se refieren a la descripción de los programas u organismos que buscan elevar el nivel profesional y la calidad de los servicios que suministran las unidades de IE; por ejemplo, el PNIE, los centros de asesoría, etc. (c) Comunicaciones, difusión, y vínculos se refieren a la descripción de los organismos, programas, y acuerdos que fomentan y apoyan las comunicaciones entre los investigadores, registrando y difundiendo los resultados de la IE, así como la cooperación entre la IE y el sistema educativo nacional, y las investigaciones conjuntas en las que participan varios sectores y unidades; por ejemplo la RIE, el Congreso Nacional de IE, las Reuniones de los Directores de la IE, etc. (d) Formación de personal de IE se refiere a la descripción de los organismos, programas, y acuerdos que fomentan, apoyan y realizan capacitación específica de personal que participa en la IE. (e) Financiación se refiere a la descripción de los organismos que financian la IE, los mecanismos de control y evaluación, y las políticas de asignación de fondos. (f) Infraestructura se refiere a la descripción de bibliotecas, centros de documentación e información, casas editoriales, y centros de cómputo que apoyan las actividades de IE.

Organización Interna de las Unidades de IE

- La forma como están organizadas las partes de la unidad de IE.

Variables

Datos globales: La importancia de las unidades de IE se medirá por medio de indicadores del tamaño de las unidades y del tiempo que llevan de existencia.

Indicadores de tamaño: (a) El número de los investigadores de tiempo completo, (b) el número de los proyectos llevados a término por la unidad de IE en un período determinado, y (c) la cantidad de dinero manejada por la unidad de IE en un período determinado.

Indicadores de duración: (a) La fecha de creación de la unidad de IE, y (b) Su permanencia (historia o evolución de la unidad de IE).

Ubicación de los indicadores de la unidad de IE: (a) ubicación geográfica en el país y (b) estructural en el sistema de IE.

Cantidad y proporción de recursos humanos: Se refiere a la cantidad y combinación de personal, necesarias en una unidad de IE para permitirle funcionar con la mayor eficiencia posible.

Indicadores: (a) Número total de investigadores de tiempo completo por proyecto, (b) la proporción del tiempo que se dedica a la IE frente al tiempo total de trabajo de los investigadores, (c) el promedio de los plazos más largos de trabajo continuo, dedicados cada semana a la IE por los investigadores, (d) la distribución de los recursos humanos por categoría de trabajo y nivel de formación (%), (e) promedio de antigüedad de los investigadores, (f) las relaciones con las instituciones de formación de personal de IE (se sugiere utilizar la siguiente escala: la unidad forma parte de un centro de formación de investigadores en educación, de un tipo de centro diferente para formar investigadores en educación, de un tipo diferente de centro de formación de investigadores científicos, de un centro de formación de docentes, tiene vínculos institucionales con un centro de formación de investigadores en educación, tiene relaciones institucionales con otros tipos de centros de formación de investigadores científicos, tiene vínculos institucionales con un centro de capacitación de personal, tiene vínculos institucionales con un programa de formación de docentes, y la unidad no forma parte de centros de esta índole ni tiene vínculos institucionales con ellos), y (g) el número de los investigadores en la unidad de IE que hayan terminado su tesis de doctorado.

Infraestructura y apoyo administrativo: Se refiere a la existencia de una institución, dentro o fuera de la unidad de IE, que adelanta actividades administrativas rutinarias, liberando a los investigadores de estas tareas.

Indicadores: ¿Realizan actividades administrativas de rutina los investigadores?

Sistema y ambiente de trabajo: Abarca tanto los métodos de trabajo de la unidad de IE en general, como los métodos que emplean los grupos de trabajo dentro de la unidad, al igual que los tipos de relaciones interpersonales entre los integrantes de la unidad.

Indicadores: (a) Existencia y naturaleza de un sistema para la evaluación de los proyectos ejecutados por la unidad de IE, (b) existencia de documentos que establecen normas relativas a las actividades de la unidad de IE, (c) participación de diferentes tipos de investigadores en las diferentes etapas del proyecto, (d) número de proyectos terminados frente al número de proyectos iniciados por la unidad de un período determinado, y (e) la satisfacción que el ambiente de trabajo proporciona a los integrantes de la unidad de IE (se sugiere emplear una prueba para medir este indicador).

Vínculos con la investigación educativa: Se refiere a la manera como la unidad de IE está vinculada al sistema educativo y con la comunidad de IE en general.

Indicadores: (a) Edad de la unidad de IE; (b) número de publicaciones del personal de la unidad de IE desde su integración a ella: en revistas científicas (cualquier área), en revistas o libros de IE, en los medios masivos de comunicación (periódicos, boletines, y folletos), en documentos de trabajo, y en libros de texto; (c) existencia de un organismo o una persona encargada de la distribución sistemática de los resultados de la IE; (d) número de proyectos en los que hayan participado los usuarios de la IE: (e) número de los integrantes de la unidad que pertenecen a entidades de coordinación a nivel nacional, y (f) número de proyectos que han dado origen a publicaciones en revistas nacionales e internacionales o a tesis.

Personal que participa en IE

- Abarca todo el personal que de una u otra forma participa en el proceso de investigación y que pertenece a una unidad de IE o colabora con ella como empleado.

Variables

Tipo: Se refiere a los diferentes tipos de personal que participa en el proceso de IE.

Investigadores: Las personas que adelantan el proceso de IE, participando en el conjunto de las respectivas actividades.

Indicadores: (a) Número de investigadores en cada unidad de IE, (b) número de investigadores que trabaja en cada proyecto.

Personal de apoyo: Las personas que participan en algún aspecto concreto del proceso de IE por sus conocimientos y habilidades especializadas, excluidas las que lo hacen como parte de sus funciones en otros departamentos fuera de la unidad de IE. Son personal especializado los bibliotecarios, programadores, analistas, especialistas en documentación y especialistas en archivos, entre otros.

Indicadores: (a) Número de personal especializado en cada unidad de IE, y (b) número de personal especializado que trabaja en cada proyecto.

Personal técnico: Las personas que participan en el proceso de IE, luego de recibir formación o capacitación profesional, con el propósito de desempeñar una actividad dentro de este proceso; por ejemplo, encuestadores y codificadores.

Indicadores: (a) Número de personal técnico en cada unidad de IE, y (b) número de personal técnico que trabaja en cada proyecto.

Personal administrativo: las personas encargadas de las actividades administrativas necesarias en el proceso de investigación, cuando pertenecen a la unidad de IE; por ejemplo, secretarías, contadores y mensajeros.

Indicadores: (a) Número de personal administrativo en cada unidad de IE, y (b) número de personal administrativo que trabaja en cada proyecto.

Tipo de afiliación con la unidad: Se refiere al grado en que las personas están afiliadas con la unidad de IE.

Integrantes de la unidad: Son las personas contratadas por la unidad para trabajar de tiempo completo durante la vigencia de sus contratos.

Indicadores: El número de investigadores integrantes de la unidad de IE.

Colaboradores: Las personas contratadas por la unidad para desempeñar funciones específicas, sin que sea necesaria su plena integración al grupo de trabajo de la unidad.

Indicadores: Número de investigadores colaboradores.

Personas comisionadas a la unidad: Las personas que pertenecen a otra unidad de trabajo y que hayan sido comisionadas a la unidad de IE para integrarse a ella o para prestarle su ayuda, por un período o actividad determinada.

Indicadores: El número de investigadores comisionados a la unidad de IE.

Características de los investigadores: Se refiere al conocimiento, actitudes y habilidades de los investigadores, que les permiten realizar las actividades de IE en forma adecuada.

Aptitud para la IE: Un conjunto de rasgos de la personalidad que contribuyen a las diferentes etapas de la IE, como la capacidad de descubrir los problemas pertinentes, la capacidad de perseverar en el proceso de recolección de datos, la capacidad de obtener la participación de los investigadores así como de los usuarios, la capacidad de asegurar la implementación de innovaciones y la capacidad de trabajar en forma sistemática. Por la imposibilidad de indicar un instrumento para la medición directa de esta variable, proponemos indicadores que la miden en forma indirecta.

Indicadores: (a) Número de publicaciones producidas y donde, (b) número de proyectos dirigidos, (c) distinciones especiales recibidas, (d) proyectos dirigidos que han sido implementados, (e) proyectos dirigidos por el individuo y en los cuales hayan participado personas que posteriormente hagan uso de los resultados, y (f) número de proyectos coordinados por el individuo.

Formación: Se refiere a la preparación adquirida por el investigador a través de los estudios, experiencia práctica o actividades profesionales, y se determina en gran parte por el tipo y número de cursos realizados en instituciones educativas y por el número de años de experiencia.

Indicadores: (a) El máximo título académico obtenido por el investigador, (b) el área o áreas de formación profesional del investigador, en cada nivel académico, (c) lugar de formación del investigador, (d) los años de experiencia en trabajos relacionados a la educación, (e) los años de experiencia en trabajo relacionado con IE, (f) número de cursos realizados sobre métodos de investigación (con indicación del número de cursos que se tomaron antes del empleo y durante el empleo), (g) número de cursos de estadística recibidos por el investigador (con indicación del número de cursos tomados antes del empleo y durante el mismo), (h) tesis de doctorado concluida, (i) número de proyectos en los que el investigador estuvo encargado del diseño del plan, (j) número de proyectos en los que el investigador estuvo encargado de la elaboración del informe, (k) número de oportunidades en que el investigador haya evaluado proyectos de investigación, y (l) número de proyectos terminados.

Motivación: Se refiere a las actitudes de los investigadores hacia la IE y las razones por las cuales prefieren trabajar en la IE en lugar de otro tipo de actividad. Se sugiere la práctica de pruebas utilizadas en otras áreas de las ciencias sociales, las cuales incluyen los siguientes indicadores.

Indicadores: (a) Razones por las cuales comenzaron a trabajar en IE, (b) grado de identificación con la IE, y (c) grado de satisfacción en el trabajo.

Disponibilidad: Es el período de tiempo que el personal de la unidad gasta trabajando en IE.

Indicadores: (a) Horario: tiempo completo, medio tiempo, por horas; (b) el plazo más largo de trabajo continuo dedicado a la IE por día; (c) trabaja exclusivamente en la unidad de IE o también desempeña otras funciones; y (d) la proporción de tiempo que el investigador dedica a cada tipo de actividad que realiza, tales como investigación educativa, docencia, operaciones en la institución, actividades administrativas, actividades propias (oficina privada), y otras (especificar).

Financiación

- Se refiere a los fondos disponibles para actividades de investigación.

Variables

Cantidad: Se refiere al valor de los fondos que se asignan a las actividades de IE.

Indicadores: (a) Apropriación presupuestal para cada proyecto de IE, y (b) apropiación presupuestal para cada unidad de IE en cifras absolutas y el porcentaje que representa del presupuesto total de la institución.

Origen: Se refiere a las instituciones o personas que suministran fondos destinados a la financiación de investigación.

Indicador: Instituciones de financiamiento para cada proyecto, con indicación de los rubros financiados.

Tipo: Las condiciones en las cuales se suministran los fondos: subsidios, préstamos, pagos, o partidas presupuestales por la institución que ejecuta el proyecto.

Indicador: La proporción de fondos asignados a cada proyecto en forma de subsidios, préstamos, pago de servicios, y apropiaciones presupuestales.

Destino: Especifica la manera cómo se distribuyen los fondos de un proyecto de investigación por rubro.

Indicador: Discriminación del presupuesto de cada unidad de IE por ingresos, equipos y materiales, gastos de personal, reparaciones locativas, impresión y publicaciones, gastos de amortización, salarios y aportes de seguridad social por categoría de personal, y suministros.

Recursos Materiales

- Se refiere a los mecanismos o instrumentos físicos que facilitan las actividades del personal que trabaja en IE.

Variables

Tipo de clase: Se refiere a los diferentes tipos de recursos materiales que ayudan a un investigador en la realización de un estudio.

Locales: El local específico dotado de las instalaciones requeridas para realizar IE.

Indicadores: (a) Tamaño del local en metros cuadrados, y (b) construido especialmente o adaptado a la unidad.

Equipos y enseres: Incluye una serie de elementos que facilitan el trabajo, que van desde equipos normales de oficina hasta aparatos sofisticados como equipos de video, microfilmación, etc. Incluye también enseres de oficina.

Indicadores: Valor total a precios corrientes de los equipos y enseres de la unidad de IE y de los equipos arrendados.

Biblioteca: Lugar específico donde se guardan libros, revistas y publicaciones y a donde se puede acudir para obtener información.

Indicadores: (a) De propiedad de la institución o pertenecientes a ella, (b) acceso a otras bibliotecas (número), (c) número de volúmenes en el campo de las ciencias sociales, y (d) número de publicaciones periódicas en estos campos.

Documentación: Todo material bibliográfico disponible que se pueda utilizar para la IE, tales como documentos escritos, planes de investigación, informes de ejecución parcial, conferencias, ponencias, y boletines y folletos de información, que se han recolectado en forma sistemática.

Indicador: Número de documentos en los campos de las ciencias sociales y la educación.

Banco de datos: Un acervo de datos que registra información sobre problemas concretos.

Indicadores: (a) El número de grupos de datos que componen el banco, y (b) acceso a los bancos de datos (número).

Sistema de bancos de datos: Sistema que permite el acceso a la información almacenada en varios bancos de datos.

Indicadores: (a) El sistema de información al cual se tiene acceso, y (b) Número de proyectos en los que se ha empleado un sistema de información.

Computador: Equipo que permite el procesamiento de grandes cantidades de información de manera muy eficiente.

Indicadores: (a) El fabricante y el modelo del computador, y (b) capacidad byte.

Propiedad: Se refiere a si los recursos materiales de que dispone una unidad de IE pertenecen o no a la unidad y las condiciones o términos de su utilización.

Indicadores: Forma de acceso a los diferentes tipos de recursos materiales: pertenecientes a la unidad, pertenecientes a la institución, prestados, arrendados, de tiempo compartido, y con derecho a su uso (biblioteca, centro de documentación, banco de datos y computador).

Disponibilidad: Se refiere a la capacidad de emplear los recursos dentro de la unidad misma, así como a la capacidad de poner los equipos, materiales e instalaciones a disposición de otras unidades de IE para su uso.

Indicadores: (a) La medida en que la unidad dispone del uso exclusivo de los diversos tipos de recursos materiales: del uso exclusivo de la unidad y compartidos con otras unidades de IE indicando el porcentaje de tiempo compartido, (b) disponibles a otras unidades de IE (abarca únicamente bibliotecas, bancos de datos, sistemas de información, computadores, y documentación), (c) tipo de acuerdo por el cual se dispone de cada recurso, y (d) número de unidades de IE que utilizan los recursos pertenecientes a la unidad.

El Caribe de Habla Inglesa

Este trabajo presenta específicamente el Caribe de habla inglesa (Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados, Guyana, las Bahamas, Grenada, St. Lucía, Belice, Dominica, Antigua, St Kitts-Nevis, St Vincent, y Montserrat — los últimos tres grupos de islas son todavía colonias británicas). El autor sostiene que en la mayor parte del Caribe, tal vez con excepción de Guyana, hay libertad de expresión y de indagación. No existen mecanismos que se utilicen abierta o veladamente para impedir u obstaculizar cualquier tipo de investigación. Pero en lugares como Guyana, donde hay un ambiente más represivo, se está presentando una polarización de los investigadores en dos campos: hay una mayoría que se concentran en lo que Miller llama la investigación prudente o neutra que no ofende la sensibilidad de las autoridades, y una pequeñísima minoría cuyo trabajo se orienta hacia las políticas y pretende poner en tela de juicio las posiciones adoptadas por los diversos gobiernos en sus esfuerzos de desarrollo.

El autor analiza en su totalidad el contexto sociocultural que rodea la investigación educativa en el Caribe, dividiendo la situación social que allí impera en las dimensiones “colonial” y “cultural.” Luego discrimina éstas nuevamente en las “modalidades” tradicionalista, progresista y nacionalista. Considera posible una “mezcla de todas las modalidades” pero imposible profundizar en la naturaleza de tal mezcla, porque la situación sociocultural en el Caribe “es muy variable.”

El autor sostiene que un factor específico que milita contra la realización de una investigación crítica en la región, es la dimensión sociocultural de lo que él llama “la intimidad” de las comunidades del Caribe. Con esto quiere decir que las gentes tienen una herencia histórica similar, un idioma común y un “núcleo cultural” básico. Por extensión, los investigadores, los practicantes en educación, los asesores técnicos y otros proceden de los mismos grupos sociales y, en consecuencia, se conocen bien unos a otros. Ese fenómeno llamado intimidad dificulta enormemente la investigación, sobre todo en cuestiones que susciten controversia política. Aquí el impedimento no es la censura legal u oficial, sino el temor de perder las amistades personales o de dañar las relaciones. Ocurre esto especialmente en las islas más pequeñas.

Otro factor que afecta el ambiente de investigación en el Caribe, es la implícita suposición de que la sabiduría tradicional y el sentido común están mejor instruidos que la investigación, respecto de los caminos de cambio que se deben tomar en el Caribe. El autor afirma que eso también es consecuencia de la intimidad de las sociedades caribes. Se impone entonces la conclusión lógica de que la investigación no va a producir nada más de lo que ya se sabe, concepto éste que formula el autor después de analizar las investigaciones que se han hecho en el Caribe en los últimos años. Nada contribuyen a mejorar esta situación la mayoría de los científicos e investigadores, quienes, según el autor, son más adeptos a la limitación que a la innovación.

Existen en la región 22 instituciones que adelantan algún tipo de investigación educativa. Cuentan con buenas bases de datos, instalaciones y personal. Gran parte de los más de 370 investigadores que laboran en estas instituciones (48%), trabajan en

*Errol L. Miller Escuela de Educación Universidad de las Antillas, Mona,
Kingston 7, Jamaica*

Jamaica. El autor destaca también otros aspectos interesantes relacionados con la composición y estructura de la comunidad investigadora. Por ejemplo, solamente una quinta parte de los investigadores se dedica de tiempo completo a la investigación. Los demás participan en forma muy limitada y fragmentaria. Hay pocos científicos con buenas habilidades teóricas y analíticas. Sólo una quinta parte de esta comunidad tiene un doctorado. Más de la mitad de los investigadores en educación se interesan únicamente por investigación relativa a la docencia o a currículos y desarrollo.

El autor afirma que los estudios adelantados rara vez son objeto de examen o evaluación críticos, y que no existen medios concretos u organizados que puedan utilizarse para la interacción o el intercambio de ideas entre los investigadores. Por ello, se tiene la impresión de que la mayoría de los investigadores en el Caribe de habla inglesa presentan la tendencia predominante de indagar en cuestiones que han sido contestadas en otras partes pero para las cuales todavía no se ha descrito la "versión caribe."

Ambiente de la Investigación Educativa

El Caribe de habla inglesa puede definirse como los estados que eran antiguamente colonias británicas. Estos se pueden clasificar según su categoría política, así: los estados con mayor antigüedad de independencia, a saber, Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados, Guyana y las Bahamas; los estados que obtuvieron su independencia en fecha más reciente, a saber, Grenada, St Lucía, Belice, Dominica, y Antigua; y los estados asociados, a saber, St Kitts-Nevis, St Vincent, y Montserrat, los cuales todavía son colonias británicas. Guyana y Belice se encuentran en el territorio continental de la América Central y del Sur, mientras que todos los demás son islas. Comparten todos una historia similar, un idioma común y un núcleo cultural básico. Al lado de estas características comunes, existen claras diferencias y disimilitudes particulares que le dan a cada estado su carácter único. El número de habitantes, por ejemplo, oscila entre 2,1 millones en Jamaica (casi la mitad de la población total del Caribe de habla inglesa) y 15.000 en Montserrat.

Las similitudes culturales y la proximidad geográfica de estos estados les han permitido actuar como grupo regional. Existen instituciones regionales en las áreas de comercio, educación, meteorología, bancos de desarrollo y deporte. Sin embargo, estos lazos regionales no han sido lo suficientemente fuertes para sostener la unidad política. Fracasó un intento en los años cincuenta de establecer una Federación Antillana. El sueño de una sola nación caribe compuesta de 13 o más estados, terminó en la realidad actual de numerosos miniestados y microestados.

Contexto Político

Salvo el caso reciente de Grenada, todas las naciones del Caribe son democracias bipartidistas o multipartidistas. En los años cuarenta, la Gran Bretaña concedió el derecho al sufragio a sus colonias antillanas. En un principio bajo la tutela británica y más recientemente por su propia iniciativa, esas naciones han aplicado el modelo de democracia parlamentaria de Westminster. Si bien los partidos políticos han exhibido una amplia gama de ideologías, la urna electoral siempre ha sido el mecanismo para el cambio de gobierno.

Aunque los partidos varían ideológicamente y los gobiernos cambian periódicamente, por lo general ha habido continuidad en las políticas internas de los gobiernos sucesivos. Las críticas que normalmente dirigen los partidos de oposición contra el gobierno tienen que ver con magnitudes, manejo y métodos: el gobierno no está haciendo lo suficiente, lo está haciendo en forma

ineficiente, y no lo está haciendo en forma apropiada. Nunca se pone en tela de juicio la meta y el objetivo generales de mejorar las condiciones del común de las gentes. Ningún partido podría aspirar al poder público sin ese compromiso. Es axiomático que los gobiernos aceptan proveer techo, educación, y servicios de salud, en mayores cantidades y mejores condiciones.

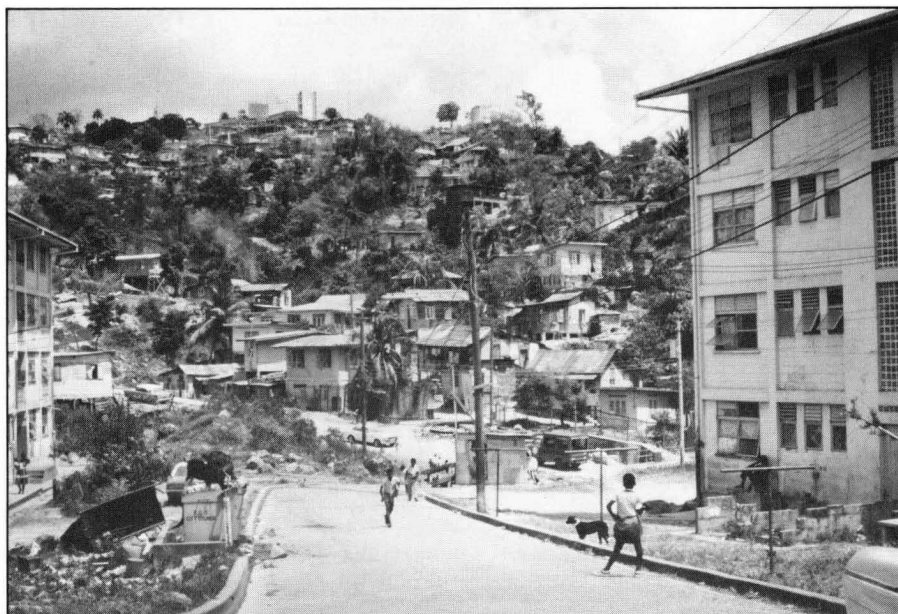
En este contexto político, la reforma y desarrollo educativo en el Caribe de habla inglesa en los últimos cuarenta años se ha venido presentando bajo lineamientos muy similares y en forma casi ininterrumpida, a pesar de varios cambios de gobierno en muchos de los territorios. Cada nuevo gobierno ha mostrado tendencia a aceptar las principales políticas educativas del gobierno anterior y ha tratado de mejorar su implementación o de proceder hacia la siguiente etapa lógica a la luz de las circunstancias vigentes. En los últimos veinte a treinta años, el desarrollo educativo ha tenido prioridad en las políticas oficiales. La educación ha recibido cada vez mayor participación en el presupuesto nacional. En la mayoría de los países del Caribe el gasto en educación representa alrededor del 20 al 25% del gasto total ordinario del gobierno en cualquier año fiscal. Pero a pesar de la continuidad en las políticas, de la posición prioritaria de la educación y del gasto creciente, los problemas educativos persisten y la educación sigue siendo objeto de gran preocupación tanto para los políticos como para la población.

Características del Sistema Educativo

El sistema educativo de las sociedades antillanas históricamente ha reflejado la estructura social de la respectiva sociedad (Miller 1976). Tradicionalmente, la división social ha sido de corte racial (Henriques 1953). Suele haber una pequeña clase alta y media, compuesta principalmente de blancos y gente de color, y una clase baja grande, integrada por indios orientales y negros. Este patrón ha subsistido a través de los años con pequeñas modificaciones, representadas por unos cuantos indios y negros a los que se les ha autorizado la movilidad social de ascenso a las clases media y alta. Por consiguiente, aunque estas clases privilegiadas tienen ahora una composición más multiracial, las clases desvalidas todavía están compuestas casi totalmente por indios y negros.

La educación primaria para las masas tiene larga trayectoria en el Caribe. Empezó en 1834 al mismo tiempo que se propuso la abolición de la esclavitud. Constituía parte de las cláusulas de emancipación. La educación primaria era gratis, se ofrecía principalmente a los hijos de los antiguos esclavos y corría paralela con la educación primaria privada, en la cual se pagaba matrícula y que se ofrecía a los hijos de la población blanca y de color. La educación primaria masiva en el Caribe se desarrolló simultáneamente, pero por razones diferentes, con sistemas similares en los países industrializados de Europa y de América del Norte (Gordon 1963).

Los colegios de docencia o escuelas normales se crearon al mismo tiempo que las escuelas de educación primaria, con el propósito de dotar a estas nuevas instituciones de maestros locales. A través de un mecanismo de alumnos-maestros y monitores, la escuela primaria y la normal llegaron a formar un sistema que atendió principalmente a la población negra. Los estudiantes más hábiles y capaces de las escuelas de primaria, a través del sistema de alumnos-maestros recibieron educación a un nivel superior en los colegios de docencia, los cuales funcionaron no sólo como una institución profesional de formación de docentes, sino también como un colegio de secundaria para la población



El sistema de educación en el Caribe refleja en gran medida la estratificación social de las respectivas sociedades isleñas. Las escuelas de comunidades en los valles son a menudo mucho más pobres que las de comunidades situadas en las colinas.

negra, brindándole la posibilidad de pasarse a otras profesiones distintas de la pedagogía.

En los años setenta y ochenta del siglo pasado se fundaron las escuelas privadas de preparatorio, con costo de matrícula, las cuales atendían principalmente a los hijos de la población blanca y de color. Estas escuelas se vincularon al sistema de exámenes británicos a través de los exámenes de las Universidades de Londres, Cambridge y Oxford. Puesto que atendían a los hijos de los estratos privilegiados, llegaron a ser las instituciones educativas de mayor prestigio. De esta manera surgieron dos sistemas duales y paralelos, por una parte la escuela preparatoria y el colegio de secundaria que atendía a los hijos de las poblaciones blanca y de color, y por la otra parte la escuela primaria y el colegio de docencia que atendían a la población negra. Hacia comienzos del siglo 20, un sistema de becas brindaba a unos pocos estudiantes de la escuela primaria la posibilidad de recibir educación en colegios de secundaria. Sin embargo, su número era extremadamente limitado.

Este sistema dual de educación, creado en el siglo 19, subsistió con pequeñas modificaciones y ajustes hasta mediados del presente siglo. El nuevo estímulo que ocasionó cambios provino del movimiento hacia la independencia política, que surgió en estas colonias antillanas después de la segunda guerra mundial. A raíz del Movimiento Nacionalista, se hizo manifiesta la intención de eliminar el sistema dual de educación, para crear un solo sistema que atienda a todos los niños. Por otra parte, hubo la intención de ampliar la educación considerablemente, sobre todo a nivel de secundaria.

La creación en 1948 de la Universidad de las Antillas marcó el comienzo de una nueva época en el desarrollo educativo. La Universidad de las Antillas fue creada por los gobiernos caribes y el británico, para la formación de los cuadros de líderes que requerirían las naciones del Caribe a medida que iban

avanzando hacia su independencia política. Vinieron luego la expansión de los colegios de secundaria a mediados de los años cincuenta; la adopción del sistema de Exámenes Comunes de Ingreso, que impuso el ingreso por méritos a los colegios de secundaria; y la provisión de numerosas becas a través de un sistema de cupos sin matrícula, que permitió a los hijos de las clases pobres que aprobaran los exámenes aprovecharse de estos cupos. En los años sesenta tuvo lugar la expansión de la escolaridad primaria, mediante un programa masivo de construcción de escuelas y la expansión de las escuelas normales para atender la nueva demanda.

En los años sesenta también tuvo lugar la introducción de los colegios técnicos de secundaria, los colegios menores de secundaria, los colegios mayores de secundaria, y las escuelas para niños de 4 a 6 años de edad. Adicionalmente a la expansión física del sistema y la creación de medidas para los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y universitaria, se iniciaron también medidas encaminadas a la reforma de los currículos de las escuelas a todos los niveles, con el fin de dar a su contenido y orientación un carácter más caribe. Se emprendieron en cada territorio proyectos de desarrollo curricular. Hubo, además, el intento de ampliar los servicios de bienestar para ayudar a los padres y niños en la asistencia a los colegios. Este tomó la forma de donaciones a los padres para cubrir los gastos de libros, transporte, etc., y la introducción de programas de alimentación escolar y de programas de uniformes escolares. Por otra parte, algunos de los territorios empezaron a tomar medidas para imponer la educación obligatoria para los niños de 5 a 15 años. Todas estas evoluciones y cambios causaron muchos más gastos, que se atendieron con fondos provenientes de préstamos y donaciones hechos por varios organismos y gobiernos, y de los impuestos locales destinados a la educación. Durante esa época prestaron su ayuda instituciones como el Banco Mundial, la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA), la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), así como el Ministerio de Gran Bretaña para el Desarrollo de Ultramar.

A comienzos de los años ochenta los logros en educación eran bastante halagadores. Más del 70% de los niños entre 4 y 6 años estaban matriculados en algún tipo de escuela. Alrededor del 95% de los niños entre las edades de 6 a 12 años estaban matriculados en escuelas de primaria. Más del 80% del grupo de niños entre los 12 y 15 años de edad continuaba su escolaridad hasta los 15 años, y más del 50% continuaban en algún tipo de escuela de secundaria hasta los 17 años. En el contexto del Tercer Mundo, estas cifras son impresionantes. Revelan un nivel muy alto de participación en el sistema educativo. A pesar de ello, son evidentes los siguientes problemas:

- Muchos estudiantes salen del sistema educativo a una edad entre los 12 y 15 años, pero son aún funcionalmente analfabetos. El porcentaje preciso varía considerablemente en toda la región, pero la cifra para Jamaica, por ejemplo, es cercana al 40% a la edad de 12 años.

- Como sus padres en su época, la gran mayoría de los jóvenes que cada año egresan del sistema educativo no pueden conseguir trabajo, a pesar de haber recibido mucho más educación que sus padres.

- La educación es todavía académica y no consulta las necesidades tecnológicas ni los requerimientos de habilidades de la economía.

- La educación que se suministra en las ciudades grandes y medianas es de mucho mejor calidad que la educación en otras partes, sean éstas las áreas rurales de Jamaica, Guyana, Dominica o Belice, o las islas Bahamas.

- El sistema educativo todavía está dotado, en una proporción muy alta, de maestros sin formación. A pesar de la formación de grandes promociones de maestros en los últimos veinte años, el sistema educativo no ha logrado retenerlos en su servicio.

- Por una combinación de razones escolares y sociales, el rendimiento de los niños en todos los niveles del sistema educativo no es tan bueno como el de las niñas. La región del Caribe es una de las pocas áreas en el Tercer Mundo donde los hombres analfabetos en la sociedad son más numerosos que las mujeres analfabetas. Los niños tienden a ingresar a la escuela a una mayor edad, a asistir en forma más irregular, y a retirarse a una menor edad, que las niñas, y con más bajos niveles de logros. Alrededor del 85% de los maestros a nivel de primaria son mujeres. Las maestras son también más numerosas que los maestros a nivel de secundaria.

- La educación ha aumentado las expectativas de los padres y de los hijos, pero sus perspectivas de gozar de una vida mejor en la sociedad no han cambiado mucho.

La situación económica en todos los países del Caribe, salvo Trinidad, que produce petróleo, ha sufrido graves reveses a consecuencia de la recesión económica que se viene presentando desde mediados de los años setenta en todo el Tercer Mundo.

En los últimos años, las apropiaciones en educación han disminuido en términos reales. Se ha desacelerado el ritmo de desarrollo y de cambios educativos. Las comunidades parecen haber llegado al límite de lo que pueden proveer para la educación de sus niños y buscan ahora nuevos y mejores mecanismos que permitan utilizar con mayor eficiencia los servicios existentes. La época de los ochenta es distinta en carácter de la época de los cincuenta.

Contexto Sociocultural

Hay dos dimensiones de la sociedad del Caribe que revisten importancia en el tema en estudio. En primer lugar, el Caribe no está poblado por habitantes indígenas que vienen practicando una cultura ancestral desde hace miles de años. Los arawacos y los caribes, la población indígena propia del Caribe, fueron eliminados casi totalmente durante la colonia española, antes de la colonización británica. En la actualidad la población del Caribe se compone de los descendientes de gentes del viejo mundo que llegaron a la región en los últimos 300 a 400 años. La cultura incipiente del Caribe está todavía en una etapa embrionaria de desarrollo. En segundo lugar, sólo hasta ahora empieza la región a librarse de siglos de colonización europea, que representa la única historia significativa o de importancia en estas sociedades.

La combinación de estos dos factores es lo que da al Caribe su carácter singular en la comunidad mundial. Para entender el contexto sociocultural en que se viene institucionalizando la investigación educativa en el Caribe, es necesario examinar estas dos dimensiones con mayor detenimiento.

Dimensión Colonial: Modos de Pensar

Las naciones del Caribe no lograron su soberanía a través de la lucha armada. Los diversos estados del Caribe llegaron a su independencia a través de debates llevados a cabo con urbanidad y cortesía, alrededor de la mesa de conferencia. Este hecho destaca los puntos importantes. En primer lugar, se debe tener presente la amplia acogida que tuvieron inicialmente en las diversas naciones del Caribe la manera de vida y la filosofía social de los británicos.

En el movimiento de independencia no se presentó ningún intento de desmontar las diversas estructuras que se habían erigido durante la época colonial. Tampoco hubo declaración alguna tendiente a la eliminación de todo lo que era británico en origen y esencia. El segundo punto es la gran confianza que mostraron los británicos en la gente del Caribe, de que al llegar a la independencia política continuarían conservando los acuerdos institucionales que se habían establecido durante la época colonial.

En el sistema de administración, los británicos siempre hacían en las colonias lo que se hacía en Bretaña. Por ello, en las colonias la gente aceptó lo que se estaba haciendo de buena fé y, por tanto, aceptó los acuerdos que se habían concertado. Lo que se criticaba principalmente eran los aspectos de cantidad y eficiencia. La esencia del movimiento de independencia la constituyó la afirmación de que si las diversas colonias asumieran la responsabilidad por sí mismas, su gestión sería mejor y más eficiente que la de los administradores británicos. La independencia política significaría esencialmente mayor eficiencia y efectividad en el manejo de la nación. En otras palabras, los nacionales dirigiendo su propio país lo harían mejor que los administradores coloniales. No se trataba de que hicieran cosas distintas.

Este punto de vista tuvo su origen en un particular modo de pensar, el *modo tradicional*, que estaba condicionado por la época colonial. Sus elementos básicos pueden identificarse así:

- Se adoptaron las normas británicas de comportamiento, ejecución y rendimiento como patrón para las colonias;
- Los fenómenos en el Caribe se midieron contra estas normas;
- Donde existían diferencias, se las consideraba como deficiencias;
- Estas deficiencias se consideraban como signo de inferioridad y causaban vergüenza; y
- El objetivo principal de la sociedad era el de cerrar la brecha. La meta de la colonia era llegar a ser como la metrópoli. Los principales elementos de la estrategia encaminada a lograr esta meta, serían una mayor asistencia de parte de la metrópoli a través del suministro adicional de recursos humanos y financieros, maquinaria y métodos.

Después de la independencia, se hicieron unos pocos ajustes menores a este modo de pensar tradicional. Las normas y patrones británicos fueron reemplazados por los de América del Norte, debido principalmente a la proximidad del Caribe a los Estados Unidos y Canadá y a la creciente influencia e interés de estos dos países ricos de habla inglesa. La dicotomía metrópoli/colonia ha sido sustituida felizmente por la terminología desarrollada/subdesarrollada, en Primer Mundo/Tercer Mundo, norte/sur. Estos términos reflejan cambios en los estilos de expresión antes que en los conceptos fundamentales. Independientemente de la terminología que se emplee, la característica perdurable de este modo de pensar es su orientación crédula y cuantitativa, arraigada en comparaciones entre el Caribe y los ricos estados industrializados.

Desde finales de los años sesenta ha surgido un nuevo modo de pensar, que se puede describir mejor como el *modo progresista*. Los emplean principalmente los intelectuales universitarios, profesores, dramaturgos, funcionarios políticos, así como los profesionales de ideología marxista o radical. Ha contribuido una dimensión cualitativa al pensamiento y a la conceptualización de fenómenos en la sociedad del Caribe y ha infundido un elemento de análisis crítico. Los elementos esenciales de este modo pueden identificarse así:

- Se emplean como patrón normas traídas de Cuba y Rusia, a veces en combinación con normas de Occidente;
- Los fenómenos locales se miden frente a estas normas;
- Las diferencias que se perciben se interpretan como deficiencias y se analizan en forma crítica dentro de un marco marxista;
- La magnitud de la deficiencia se concibe como índice de explotación de parte del antiguo poder colonial o neocolonial;
- Se establecen como causas de la deficiencia factores estructurales relacionados con la propiedad de los medios de producción en la sociedad; y
- Se afirma que el remedio son cambios radicales y fundamentales que implican la destrucción de las antiguas estructuras y la implementación de soluciones ideológicas predicadas por la aplicación de principios marxistas.

Aunque este modo de pensar aporte una dimensión cualitativa a la manera como se conciben los fenómenos en las sociedades del Caribe y es mucho más penetrante y poderoso en el análisis, comparte numerosas características con el modo de pensar tradicional. Por ejemplo, ambos emplean patrones, normas, y esquemas conceptuales ajenos a la sociedad caribe. Su inspiración y legitimidad proviene de fuera de la región del Caribe. Emplean estrategias de adopción y adaptación de soluciones que han sido elaboradas fuera de la región y son faltas de creatividad e ingenio. Ambos conciben las circunstancias del Caribe en un contexto de deficiencia. En el modo tradicional ésta se interpreta en un contexto de inferioridad, mientras que en el modo progresista se interpreta en un contexto de explotación. Ambos desprecian igualmente la vida que se vive en el Caribe. Los adeptos de ambos modos provienen del mismo estrato socioeconómico. Su principal diferencia es la edad.

Hay otro modo de pensar que se puede describir como el *modo nacionalista*, el cual surgió con el movimiento que llevó a la independencia y se ha venido fortaleciendo desde entonces. Este modo afirma que la sociedad caribe debe concebirse e interpretarse a sí misma según su propia imagen, debe juzgarse a sí misma según sus propias normas, y debe reconocer su propia autenticidad. Sostiene que si bien la sociedad tiene sus raíces en las culturas de Europa, África y Asia, éstas se han fusionado y lo que ha surgido es único en carácter, legítimo en sí mismo y válido. Las características esenciales de este modo pueden resumirse así:

- Busca reconocer, desarrollar y establecer normas y criterios caribes;
- Afirma que no todas las diferencias entre los fenómenos en el Caribe frente a las normas europeas y americanas representan deficiencias o explotación;
- Cuestiona seriamente si el Caribe debe esforzarse por llegar a ser como las sociedades llamadas desarrolladas, salvo en lo tecnológico;
- Cuando reconoce deficiencias, da explicaciones estructurales y cualitativas e identifica las causas;
- Desarrolla soluciones de conformidad con las especificaciones de cada problema dentro del contexto local;
- Cuando toma prestado de otras culturas, lo hace para atender una necesidad específica, como parte de una solución global y no como la solución total; y
- Rechaza tanto la tendencia tradicional como la progresista que se guían por autoridades externas del mundo occidental o socialista. Su única lealtad y compromiso es con las propias naciones del Caribe.

Lo que este modo de pensar pretende esencialmente es interpretar la sociedad caribe y el mundo con una percepción caribe. Busca crear e ingeniar soluciones antes que tomarlas prestadas. En cierta medida, los adeptos de este

modo de pensar corren el peligro de volver a inventar la rueda y también de convertirse en aislacionistas.

Es significativo que estos modos de pensar no se excluyen mutuamente. No es raro encontrar que en determinada situación, una persona adopte el modo tradicional y otra el modo nacionalista, lo que destaca el estado de movilidad, el grado de inconsistencia, y el grado de ambivalencia que existe en la sociedad caribe de hoy.

Dimensión Cultural

Durante la época colonial el Caribe estaba dominado por la cultura europea (Lowenthal 1972). La clase instruida y la gobernante imitaban fielmente la cultura europea, aunque los europeos no representaban sino una pequeña minoría de los habitantes. La cultura europea predominaba en la sociedad, mientras que la cultura de la mayoría de los habitantes, la cultura africana, ocupaba un lugar subordinado junto con la cultura india, china, judía, libanesa y siria. La independencia política eliminó la dominación europea y con ella los mecanismos visibles que permitían el mantenimiento de una cultura minoritaria. La clase instruida y la gobernante se han quedado con una cultura minoritaria, sin la autoridad externa ni el poder interno necesarios para sostenerla.

La cultura criolla, la de la población africana e india, ha empezado a surgir como la cultura dominante en la sociedad. Lo que se reconoce como de carácter esencialmente caribe — esencialmente propio de Jamaica, de Barbados, de Trinidad, de Guyana, de Antigua, de St. Lucía — es la misma cultura que antes se consideraba inferior, pobre, etc. La cultura que ahora da al Caribe su identidad particular y su calidad distintiva era, hasta hace muy poco, inaceptable para las clases instruidas y privilegiadas de la región.

En la actualidad, existe en la región una brecha entre la cultura de la gente instruida y la cultura dominante que está surgiendo. Hay una dicotomía entre erudición y cultura. La actual cultura nacional no ha inspirado ni instruido a la educación ni a los educados. En el proceso de organización de la sociedad, las personas que gozaban de movilidad social ascendente, se vieron prácticamente obligadas a renunciar a su cultura criolla de origen, para poder aprovechar las oportunidades que les abría la educación. Esto significó renunciar a la cultura autóctona.

A raíz de la independencia política, se pusieron en marcha los procesos que están llevando a una transformación total de la situación cultural imperante. Las sociedades del Caribe están atravesando un período de revaluación y reinterpretación de muchos conceptos e ideas que antes regían en la sociedad. Los líderes de este movimiento se encuentran principalmente en el área de las artes.

Aunque la identidad cultural y el alma de la sociedad residen en la cultura autóctona, la cual viene asumiendo la posición dominante, la competencia técnica y profesional se encuentra entre quienes limitaron la cultura que ahora se está reemplazando. La dicotomía cultural del pasado creó divisiones, en las que se hallan atrapados ahora los elementos indispensables que necesita la sociedad. Esto plantea graves problemas en el proceso de transformación cultural y en el replanteamiento, revaluación y reestructuración de los diversos conceptos y convenios de la sociedad.

Un ejemplo de este punto es la lengua que se habla en Jamaica. Cada estado del Caribe tiene una lengua criolla local, y estas lenguas criollas tienen todas un vocabulario que es principalmente de origen europeo. En Jamaica, el vocabulario de la lengua criolla es principalmente inglés. En la época colonial

el inglés era el idioma oficial de la sociedad, y la lengua criolla una versión incorrecta o chapurreado del inglés. El inglés era el idioma de las clases cultas y gobernantes, y el criollo la lengua del común de las gentes. En la actualidad, si bien el inglés sigue siendo la lengua oficial, el criollo con su nueva interpretación y comprensión está reconocido como un idioma per se. Su morfología y sintaxis provienen de África Occidental, aunque la mayor parte de su vocabulario es inglés. Representa el ajuste lingüístico que hicieron los esclavos africanos al adaptarse a las exigencias de habla de su nuevo ambiente. El criollo es el componente africano de la herencia lingüística jamaicana y no es de ninguna manera un inglés chapurreado (LaPage y DeCamp 1960; Bailey 1966).

Como idioma, tiene sus propias normas de sintaxis, su modo único de codificación e interpretación de experiencias. Existen muchos conceptos e ideas que se expresan fácilmente en criollo, pero que pierden el matiz y sutileza de su significado al traducirse al inglés. El criollo es el idioma de la identidad cultural. Es el medio más efectivo de comunicación interna dentro de la sociedad.

Con el nuevo reconocimiento del criollo se ha desarrollado un tipo de discriminación inversa. Hay quienes intentan emplear el criollo en lugar del inglés, como parte del nuevo movimiento de cuestionar fundamentalmente todas las estructuras existentes y de suprimir todos los elementos que se consideran como reliquias de la colonia. No obstante, el inglés ocupa un lugar importante en la sociedad jamaicana, por ser una de las principales lenguas de la comunicación internacional. Jamaica, como país pequeño, tiene la necesidad de aumentar la competencia de sus nacionales para comunicarse en idiomas internacionales, de ahí que sería muy inconveniente el reemplazo del inglés por el criollo en la comunicación internacional.

Para la mayoría de los habitantes no hay duda de que el inglés debe seguir siendo el idioma oficial. El inglés y el criollo deben coexistir porque sirven para propósitos distintos. Pero se plantean interrogantes con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en esta nueva situación. Por ejemplo, ¿se puede reconocer un nivel de inglés que se habla en Jamaica, Barbados, Trinidad o Guyana y que sea distinto del inglés británico? ¿Cómo pueden definirse estos distintos niveles? ¿Cómo se puede seguir aprendiendo y enseñando el inglés en el Caribe sin seguir fomentando la dimensión inglesa en estas sociedades?

De ahí la necesidad que existe en la sociedad caribe de reversar los procesos de acondicionamiento del pasado, de efectuar cambios significativos en el proceso de organización de la sociedad, de cerrar las brechas que han existido entre los diferentes estratos de la sociedad, y de hacer una reevaluación cuidadosa de los diversos elementos de la cultura nacional.

Clima de Investigación

Al examinar el clima en que se realiza el fenómeno de investigación, es importante anotar que el colonialismo que imperó en el Caribe dejó una herencia de autoritarismo. En consecuencia, un proceso cuya esencia reside en el cuestionamiento de la sabiduría tradicional resulta potencialmente amenazador para quienes deseen preservar el statu quo. Pero quienes ven la necesidad de cambios y buscan respuestas, prestan detenida atención a la investigación y tienen grandes expectativas acerca de lo que ella puede hacer.

En la mayoría de las sociedades del Caribe hay libertad de expresión y de indagación, y no existen medidas que se utilicen abierta o veladamente para impedir u obstaculizar cualquier tipo de investigación. Qué se investiga y cómo,

depende en gran medida del investigador y de su interés, valor y punto de vista personal. Sin embargo, no ocurre igual en todos los países. En Guyana, por ejemplo, el ambiente es represivo. En la actualidad existe allí una confrontación entre los académicos universitarios y el gobierno. El efecto de ello sobre la investigación es que quienes se oponen al gobierno se especializan en la investigación de políticas que pone en tela de juicio la posición gubernamental. Los académicos que pretenden evitar esa confrontación, concentran sus esfuerzos en la investigación de las problemáticas planteadas por practicantes que no tengan implicaciones respecto de las políticas. En este caso particular, el ambiente de investigación parece tener el efecto de dictar la dirección de la investigación antes que su cantidad o calidad.

Un factor que puede ser característico de pequeños estados, y por ello de particular importancia en el Caribe, es el de tamaño e intimidad. Los investigadores, los practicantes de educación, los asesores técnicos de quienes formulan las políticas, y los mismos formuladores de políticas, provienen todos de la misma agrupación social y se conocen bien unos a otros. Esa intimidad dificulta enormemente la investigación en cuestiones relativas a políticas. Aquí el impedimento no es la censura legal u oficial, sino el temor de perder las amistades personales o de dañar las relaciones. La investigación de políticas ha adquirido una sensibilidad que tal vez no se encuentra en una sociedad más grande y más impersonal. Este fenómeno es más acentuado en los estados pequeños como Barbados y las Islas de Barlovento y de Sotavento, que en los estados grandes como Jamaica.

Otro factor que afecta el clima de investigación en el Caribe es la implícita suposición de que la sabiduría tradicional y el sentido común proporcionan suficientes elementos de juicio para la formulación de políticas y la determinación de prácticas y procedimientos. Forman parte de la herencia colonial de esta región, la facilidad con que las opiniones se aceptan como hechos, y la tendencia a valerse de suposiciones en vez de conclusiones derivadas de hechos empíricos, y a hacer cambios sin suficiente investigación. Probablemente debido al pequeño tamaño de los estados, se considera por lo general que el responsable sabe cuál es el problema. Se piensa comúnmente que la investigación va a producir lo que ya se sabe. Cabe recalcar que la tendencia a imitar antes que inventar, muy arraigada en la región, no conduce a buscar respuestas e innovaciones a través de la investigación.

Hasta aquí la descripción del contexto político, la situación educativa, la tradición social y el fermento cultural en que ha surgido la investigación educativa en el Caribe. Este ambiente ha influido en la investigación educativa, la cual a su vez ha influido en el ambiente que la rodea.

Capacidad Actual de Investigación

A partir de la creación del Departamento de Educación de la Universidad de las Antillas en 1952, se ha venido desarrollando una actividad de investigación educativa en los últimos 30 años. Es preciso describir aquí la capacidad actual de investigación, en términos de las instituciones, los investigadores, los proyectos emprendidos, las instituciones y servicios de apoyo que se encuentran en funcionamiento, lo disponible para la formación de investigadores, y la fuente de financiación para la investigación.

Institucionalización de la Investigación Educativa

Ambito Universitario

La región cuenta con dos universidades: la Universidad de Guyana y la Universidad de las Antillas. Se fundó primero la Universidad de las Antillas, que inició labores en 1948 con el establecimiento de una facultad de medicina, seguida poco después de la facultad de Artes y la facultad de Ciencias Naturales. El Departamento de Educación se creó en 1952 y fue la primera institución educativa que se estableció en el Caribe de habla inglesa con un mandato que abarcara la investigación educativa como actividad sustantiva. En 1962 se fundó el Instituto de Educación, el cual acrecentó considerablemente la capacidad para la investigación educativa, tanto en términos de personal como de financiación. La creación del Instituto de Educación como entidad regional, implicó también la expansión de la investigación educativa desde Mona en Jamaica a Cave Hill en Barbados y a San Agustín en Trinidad. En 1964 Guyana se desvinculó de la Universidad de las Antillas y fundó su propia universidad, la Universidad de Guyana en Turkeyen, Georgetown. Con la creación de la Facultad de Educación en 1966, la investigación educativa adquirió mayor categoría institucional.

La universidad es una comunidad de estudiosos. La investigación es parte de su tradición. Se tiene la expectativa de que los intelectuales de la universidad no solamente transmitan conocimientos sino que además indaguen sobre su naturaleza y profundidades, extiendan sus límites y amplíen el entendimiento. Por esta razón, se le otorga a la universidad un grado de autonomía que le permite alejarse un poco de la confusión y del ritmo acelerado del mundo real. En el Caribe se adoptaron las clásicas concepciones europeas y británicas respecto de la universidad. Con la universidad vino la investigación, incluida la investigación educativa como parte del conjunto.

Ambito Ministerial

Los ministerios de gobierno en el Caribe son producto de la marcha política hacia la soberanía nacional y la independencia. Durante la época colonial las diversas colonias eran gobernadas a través de departamentos encabezados por directores provenientes del servicio civil británico y adscritos a la Oficina Colonial. Su fuente de autoridad e información no residía en la colonia sino en los centros intelectuales de la metrópoli. La investigación no tenía cabida en el marco colonial.

En el proceso de transformación de colonia a estado soberano, los departamentos de educación se convirtieron en ministerios. Por un proceso de crecimiento, los ministerios de educación fueron adquiriendo funciones más amplias así como nuevas obligaciones de prestación de servicios. Esas funciones incluían las de planificación, desarrollo de currículos, medición y evaluación, elaboración de pruebas, bienestar social, servicios de psicología, y educación especial. En el establecimiento de una base de conocimientos para la ejecución de dichas funciones y en la prestación de varios de dichos servicios, figuró la investigación educativa bien como actividad de apoyo o como resultado secundario.

En Jamaica y Guyana durante los períodos de rápido adelanto que involucraban cambios estructurales de gran alcance, cuando se describía la educación como buque bandera de la armada de la reconstrucción nacional, se crearon unidades de investigación para que cumplieran las siguientes funciones: contribuir al proceso decisorio, mediante el establecimiento de una base de datos empíricos; justificar el gasto creciente en educación; practicar

un control de calidad que incluyera evaluación formativa así como sumativa; y servir de mecanismo para la solución de problemas, sobre todo algunos de los problemas más espinosos de los sistemas educativos.

Aunque la base institucional de la investigación educativa en los ministerios es más pequeña que la que se encuentra en las universidades, representa una parte bien grande de la capacidad investigativa en el Caribe de habla inglesa.

Ambito de la Actividad Privada

Durante los últimos 5 años se han creado dos instituciones de investigación educativa como consecuencia de iniciativa privada: el Instituto Mel Nathan en Jamaica, auspiciado por la United Church de Jamaica y Grand Cayman, y el Centro de Investigación del Caribe en Santa Lucía, constituido como sociedad de responsabilidad limitada sin ánimo de lucro. A pesar de sus diferencias de forma, ambos son el resultado directo del interés y compromiso personal de particulares con respecto a la investigación. Las dos personas que dirigen estas instituciones tienen formación en investigación y están comprometidos con la investigación, pero no pudieron realizarla en el marco de las instituciones que existían. Por consiguiente, crearon su propio marco institucional que les permitiera dedicarse a sus intereses de investigación. Su iniciativa representa un rumbo nuevo e importante que establece la investigación educativa fuera del contexto de la universidad y del gobierno. En términos de tamaño y efecto actual, estas instituciones son bien insignificantes. Sin embargo, tal vez sean la señal de la evolución de un nuevo elemento en la estructura del fenómeno de la investigación educativa en el Caribe. Ambas instituciones han obtenido financiación de sus respectivos gobiernos así como de los organismos internacionales. Queda por ver si estas instituciones logran mantenerse.

En estos tres diferentes ámbitos existen 22 instituciones dedicadas a algún tipo de investigación educativa en el Caribe. Estas instituciones están ubicadas en los siguientes países: las Bahamas, dos (9,1%); Barbados, cinco (22,7%); Caribe Oriental, una (4,5%); Guyana, tres (13,6%); Jamaica, ocho (36,4%); y Trinidad, tres (13,6%). El Cuadro 1 señala las entidades matrices que auspician estas instituciones de investigación y el número de investigadores vinculados a ellas.

Aunque se está adelantando investigación en 22 instituciones, en muchas de ellas existen diferentes departamentos, secciones o unidades dedicadas a la investigación educativa. El Cuadro 2 indica los diferentes tipos de unidades, v.gr., secciones, departamentos, etc., y el número de investigadores vinculados a ellas. Están incluidos en esta lista los dos proyectos regionales, a saber, el “Proyecto de Desarrollo Educativo en el Caribe” y el “Proyecto Regional Preescolar.”

De los datos consignados en los Cuadros 1 y 2, se desprenden varios puntos importantes.

- La capacidad institucional para la investigación educativa en el Caribe está construida alrededor de un pequeño núcleo de instituciones, a saber, 7 unidades de investigación educativa. Existen 42 unidades en total, pero las otras 35 realizan la investigación educativa en forma subsidiaria;

- La capacidad institucional está ubicada principalmente en (a) el nivel de educación terciaria, principalmente en la universidad, y (b) en los ministerios de educación.

- Las unidades que adelantan investigación educativa como actividad subsidiaria se dedican principalmente a la docencia, desarrollo de currículos, medición y evaluación, pruebas, y planeación; y

Cuadro 1. Instituciones matrices de organizaciones de investigación en los diferentes países y número de investigadores vinculados a las instituciones (entre paréntesis).

Institución matriz	Caribe						Total
	Bahamas	Barbados	Caribe oriental	Guyana	Jamaica	Trinidad	
Universidad	—	2(21)	—	2(38)	3(78)	2(20)	9(157)
Colegio	1(10)	—	—	—	1(10)	—	2(20)
Ministerio de Educación	1(23)	1(10)	—	1(21)	1(72)	1(32)	5(158)
Otro ministerio	—	1(5)	—	—	—	—	1(5)
Entidad regional	—	1(10)	—	—	1(14)	—	2(24)
Privadas/otras	—	—	1(3)	—	2(3)	—	3(6)
Total	2(33)	5(46)	1(3)	3(59)	8(177)	3(52)	22(370)
Distribución de investigadores (%)	8,9	12,4	0,8	15,9	47,8	14,1	

Cuadro 2. Número de investigadores y unidades según la función principal de las unidades.

Función principal de la unidad	No. de investigadores	No. de unidades
Investigación educativa (solamente)	30	7
Investigación en ciencias sociales	46	5
Enseñanza	103	7
Desarrollo curricular	87	6
Medición, evaluación y pruebas	22	4
Planeación	16	3
Educación nutricional	18	2
Educación especial	12	2
Educación preescolar	1	1
Servicios de bienestar social	12	1
Atención psicológica	7	1
Formación de docentes	8	1
Investigación médica	8	2
Total	370	42

• Jamaica en términos de cantidad, tiene el mayor número de institutos de investigación.

Estilo de Operación

Patrón de Investigación Básica

El examen de los trabajos de las 22 instituciones que se dedican a la investigación permite identificar diferentes patrones o estilos de operación. En el patrón de investigación básica, por ejemplo, una persona desarrolla una idea que es principalmente la creación de su propio interés intelectual. El resultado no tiene aplicación inmediata, aunque llevada a la conclusión lógica en un ámbito determinado, podría producir respuestas a problemas específicos. Pero en el mejor de los casos, su aplicación práctica es una remota posibilidad. Un ejemplo de este tipo de trabajo que se está adelantando en la actualidad, es el estudio "Habla Espantosa: el lenguaje de los Rastafarianos en Jamaica."

Patrón de Investigación Aplicada

En un patrón de investigación aplicada una persona o un grupo desarrolla una idea o una orientación. Esta representa una deducción lógica de alguna investigación básica y se somete a una prueba piloto en un ámbito determinado. Si la prueba piloto demuestra la eficacia de la nueva orientación, se procede a poner en ejecución la estrategia o modelo en todo el sistema. Un ejemplo de esto es el "Currículo y Materiales de Artes Lingüísticas para Cursos 1-3," desarrollado por el Taller de Materiales Lingüísticos en Jamaica.

Patrón de Investigación y Desarrollo

En un patrón de investigación y desarrollo la investigación da la razón fundamental y la base para el desarrollo de más estrategias, materiales y procedimientos con respecto a un servicio determinado. A través de estas actividades de investigación y desarrollo se establecen nuevas políticas y procedimientos para la prestación de un servicio específico en un ámbito determinado. Están íntegramente relacionadas las actividades de investigación y desarrollo y la operación del servicio. La investigación aporta la inspiración, el liderazgo y la orientación para el desarrollo de las estrategias conducentes a la prestación del servicio. Un ejemplo de esto es el “Proyecto Regional Prescolar” y el “Servicio Comunitario de Educación Nutricional” que presta el Centro Nacional de Nutrición de Barbados.

Patrón de Servicios

En un patrón de servicios un cliente tiene un interés particular y contrata con una unidad de investigación, por ejemplo de la universidad, la solución de un problema específico, la evaluación de un proyecto, o la investigación de algún tópico particular. La unidad acepta el contrato, realiza la investigación y produce los resultados, por una remuneración. Un ejemplo de esto es la “Evaluación del Sistema de Cambio” solicitada por el Ministerio de Educación de Jamaica y realizada por la Sección de Investigación y Postgrado de la Escuela de Educación en Mona.

Patrón de Servicios de Apoyo

En un patrón de servicios de apoyo se ejecutan algunas actividades con base en suposiciones a priori. Sin embargo, la investigación se emplea para proveer información que permita asegurar el logro de los objetivos. La investigación suministra literalmente evaluaciones sumativas y formativas, de manera que los diferentes elementos contribuyen al logro general de las metas en la forma determinada. Un ejemplo de esto es el uso de la investigación en el “Proyecto para la Educación de la Primera Infancia” en Jamaica, que se llevó a cabo de 1966 a 1972.

Patrón de Efectos Colaterales

En un patrón de efectos colaterales la investigación surge como subproducto de la ejecución de algún servicio o tarea. Por ejemplo, en el desempeño de funciones de trabajo social, se hacen estudios de casos para atender las necesidades de varios padres y niños. Del análisis de estos estudios de casos se sacan deducciones con respecto a los tipos de problemas que afrontan los padres y los niños, por ejemplo en su asistencia al colegio. Si bien la prestación de un servicio constituye la función principal, implica la recolección de datos cuyo análisis produce hallazgos importantes de investigación.

Investigadores

Hay 370 personas que tienen formación en investigación educativa y que se dedican a ella como actividad principal o secundaria. El Cuadro 1 muestra su ubicación por territorio y su relación con las instituciones matrices que patrocinan los diversos establecimientos de investigación. El Cuadro 2 indica la relación de los investigadores con los diversos tipos de unidades que adelantan investigación educativa.

De los Cuadros 1 y 2 se desprenden los siguientes puntos importantes: (a) sólo el 20,5% de los investigadores del Caribe se dedican de tiempo completo

a la investigación educativa, mientras que la mayoría trabajan en investigación de medio tiempo; (b) el 51,4% está dedicado a la enseñanza e investigación o al desarrollo de currículos e investigación; (c) los investigadores están repartidos casi por partes iguales entre los ministerios de educación y las universidades de la región; y (d) cerca del 48% de los investigadores residen en Jamaica.

Alrededor del 20% de los investigadores de la región ostenta grados de PhD, el 65% tiene Maestrías y el 15% tiene grados de Licenciatura. Las áreas en las que existe mayor talento investigativo son, entre otras, métodos de encuestas, análisis correlativos, en investigación en currículos, pruebas y lingüística. Las áreas débiles son métodos de observación en aulas, así como investigación experimental, investigación longitudinal, e investigación acción.

Proyectos y Estudios de Investigación

En el exámen de los estudios hechos en la región se deben considerar no solamente los proyectos adelantados por los investigadores de las instituciones de investigación, sino también los trabajos de los estudiantes a varios niveles del sistema de educación terciaria. En general se pueden hacer las siguientes observaciones con respecto a los estudios de investigación llevados a cabo:

- Varían considerablemente los tipos de estudios realizados. En términos generales, constituyen en su mayoría esfuerzos individuales. Muy pocas investigaciones se adelantan en equipo.

- Hay poco acuerdo en los territorios del Caribe sobre lo pertinente de la investigación, donde pertinencia se interpreta como la congruencia entre la investigación que se adelanta y la problemática nacional identificada por los formuladores de políticas y los practicantes. En Barbados, Guyana y Trinidad, suele haber una relación más directa entre los estudios de investigación y las inquietudes de los practicantes y de los formuladores de políticas, que en Jamaica y Bahamas donde el factor predominante parece ser el interés particular de los investigadores involucrados.

- Si bien hay evidencia de que algunos estudios de investigación han tenido un efecto dinámico y sustancial tanto sobre las políticas como sobre la práctica, la mayor parte de las investigaciones adelantadas han producido poco impacto sobre una y otra.

- El número de estudios resultantes del trabajo de los estudiantes en las universidades de la región sobrepasa considerablemente el número de estudios producidos por las instituciones de investigación cada año.

- Ha habido muy poco examen y evaluación críticos de la calidad de los estudios de investigación producidos en todos los sectores de la comunidad investigativa del Caribe. Casi no existen trabajos sobre el “estado del arte.” Leo-Rhynie (1980) ha elaborado una de las pocas reseñas hechas hasta el momento sobre la investigación.

- No existe en el Caribe una comunidad organizada de investigación que opere como foro profesional para permitir la interacción y el intercambio de ideas entre los investigadores. Los investigadores de la región suelen establecer relaciones más bien con sus colegas internacionales de su propia disciplina, antes que con sus colegas que trabajan en otras disciplinas en su propia institución o país.

Instituciones de Apoyo

En el desarrollo de un marco institucional para la investigación educativa se han creado los enlaces de apoyo necesarios en materia de infraestructura.

Estos son bibliotecas, servicios de documentación, redes de información, bases de datos y facilidades de computadores.

Bibliotecas y Servicios de Documentación

En toda la región, la infraestructura mejor desarrollada son los servicios bibliotecarios. Trinidad presta los mejores servicios en investigación educativa y las Bahamas los peores. Sin embargo, ninguno de los servicios puede considerarse como adecuado. El número total de los libros a disposición, el número de suscripciones de periódicos, el espacio utilizable y los servicios que se prestan, necesitan todos un considerable aumento y mejoría. La región cuenta con un solo centro de documentación en educación, el cual está ubicado en la ciudadela universitaria en Mona. Como este centro es a la vez la biblioteca de la facultad, no ha podido desarrollarse cabalmente como centro de documentación, debido a las limitaciones de espacio y de personal. Sin embargo, el Centro de Documentación es la mejor fuente de estudios inéditos de investigación producidos en el Caribe de habla inglesa.

Redes de Información

Se ha establecido una sola red de información para la recolección de datos en fuentes primarias en materia de ciencia social e investigación educativa. Esta es la Red Socioeconómica de Jamaica que se encuentra aún en etapa embrionaria y de cuya existencia saben más los especialistas de información que los investigadores en educación y ciencia social.

Computadores

Fuera del Centro de Cómputo de la Universidad en Cave Hill, los computadores que existen actualmente en la región tienen capacidad para atender probablemente por los próximos 5 años las necesidades de procesamiento de datos de la investigación educativa. El mayor problema reside en el área de la elaboración de programas de computadores. A este respecto, existe gran necesidad de preparar paquetes y programas para el análisis de datos generados en el campo de lingüística y de investigación de idiomas.

Se disponen de paquetes de estadísticas para la investigación psicométrica y la investigación por medio de encuestas. El paquete SPSS es el que más se utiliza, y los investigadores suelen seguir utilizando los instrumentos analíticos que provee este paquete aun cuando se presenten limitaciones por el método estadístico particular empleado en el paquete. En las Bahamas, sobre todo, hay además escasez de analistas de sistemas y asesores de programación. E igual ocurre en toda la región. En la actualidad los dos tipos de máquinas más comúnmente utilizados en la región son la serie IBM 370 y la serie ICL 1900. La mayoría de los investigadores de la región no tiene formación en la programación de computadores y por tanto deben depender en gran medida de los especialistas en programación y analistas de sistemas.

Enlaces con Sistemas de Información

Jamaica tiene el único enlace por terminal de computador en pleno funcionamiento con bases de datos en América del Norte. En la actualidad el Instituto de Investigación Industrial del Caribe (CARIRI) en Trinidad está en proceso de convertir su enlace por télex en enlace por terminal de computador. Dentro de poco los investigadores en Trinidad contarán con una instalación parecida. El Banco de Desarrollo del Caribe en Barbados está próximo a establecer un servicio similar. En Guyana y las Bahamas no existen enlaces ni hay planes inmediatos para crear tal servicio.

En la actualidad, la Universidad de las Antillas y la USAID estudian la factibilidad de establecer enlaces de telecomunicación por satélite entre los diversos territorios del Caribe de habla inglesa, para fines de enseñanza universitaria, reuniones, y programas de capacitación de personal. Las redes nacionales autorizadas de información en los diferentes territorios del Caribe quizás podrían conectarse mediante ese sistema para fines de compartir informaciones sobre educación.

Formación de Investigadores

La formación de investigadores en educación es una de las tareas de los programas de postgrado en las universidades de la región. Ambas universidades han desarrollado programas en educación a nivel de maestría. La Universidad de las Antillas ha establecido un programa a nivel de PhD. En ambas Universidades estos programas de postgrado se han ceñido muy de cerca a la tradición británica.

Programa de Maestría (Universidad de Guyana)

En 1976, como consecuencia de un estudio de evaluación de necesidades realizado por asesores, por el Ministerio de Educación y por la Universidad de Guyana, se acordó crear un programa de maestría en educación. La intención era la de reunir a las personas que de momento trabajaban en las unidades de desarrollo de currículos, desarrollo de pruebas, e investigación del Ministerio de Educación y a individuos prometedores dentro del sistema educativo, con el fin de mejorar su habilidad en las áreas de medición y evaluación, desarrollo de currículos, e investigación. El programa fue ejecutado por un grupo de profesores universitarios que dictaban cursos en la Universidad de Guyana por las mañanas y trabajaban como asesores en las respectivas unidades del Ministerio de Educación por las noches.

Los profesores debían colaborar con las distintas unidades en lo que se refería a las necesidades nacionales identificadas por el estudio, y además tenían que elaborar el programa de Maestría enfocándolo hacia trabajos prácticos. Se esperaban varias ventajas importantes de este tipo de formación de personal:

- No se presentaría solución de continuidad en los trabajos en curso, porque no se apartaría a las personas de sus labores;
- Sería menos costoso traer a un grupo de profesores universitarios competentes de América del Norte a Guyana, que enviar a los estudiantes a universidades en América del Norte;
- El programa, por haberse elaborado en el ambiente local, infundiría en quienes lo cursaran una mayor conciencia de las necesidades nacionales y del contexto social particular en que ellos tendrían que trabajar y demostrar su eficiencia; y
- Puesto que los profesores universitarios que dictaban los cursos actuaban también como asesores del Ministerio de Educación, la situación laboral debió quedar más acorde con el programa de docencia. El programa consistió en un núcleo de cursos que abarcaba: bases de currículos, sicología de aprendizaje y enseñanza, diseño y metodología de investigación, estadísticas de educación, y medición psicológica en educación. Había además cursos especializados opcionales, entre los cuales los estudiantes debían escoger dos. Los cursos opcionales eran: evaluación de currículos, evaluación afectiva, medición educativa y sicología (curso avanzado), y análisis aplicado de múltiples variables. Los cursos se tomaban en el primer año. Durante el segundo año los estudiantes

escribían una tesis substancial, basada en investigaciones hechas en su área de especialización. De las 28 personas que iniciaron el programa, 2 lo abandonaron al cabo del primer año, uno no terminó el curso y a otro no le fue otorgado el grado de maestría. Finalmente, se graduaron 24 estudiantes con maestría en educación en agosto de 1978.

En mayo de 1981, de estas 24 personas, 20 se habían quedado en el Caribe, 19 de ellas en Guyana y una que trabajada en Barbados en el Consejo de Exámenes del Caribe; 4 se habían radicado fuera del Caribe. De los 20 que se quedaron en el Caribe, 12 habían recibido promociones en su trabajo después de obtener su grado de maestría; cuatro de los egresados estaban directamente dedicados a la investigación educativa.

Durante el período de tres años la salida de académicos e intelectuales de Guyana alcanzó un alto porcentaje, mientras que el 87% de los egresados de este programa permanecen aún en el Caribe, lo cual indica éxito en la retención de estos egresados en el sistema educativo de Guyana. Por otra parte, cabe anotar que la facultad de educación de la Universidad de Guyana está todavía en el proceso de establecer un programa permanente de maestría.

Programas de Postgrado (Escuela de Educación, Mona)

El programa de postgrado de la Escuela de Educación de la Universidad de las Antillas, en Mona, se inició en octubre de 1964. Al principio su ejecución fue encargada a la Sección de Docencia de la escuela, pero ahora compete a la Sección de Investigación y Postgrado. En el año académico 1980-81 se matricularon 124 estudiantes en el programa de maestría y 15 en el programa de doctorado. La mayoría se matriculó de medio tiempo.

De los 53 egresados del programa de postgrado en Mona solo cinco han emigrado; tres de ellos eran ingleses que regresaron a Inglaterra, uno era canadiense y regresó a su país, y solo un antillano egresado de este programa ha emigrado. Varios de los graduados en maestría fueron a América del Norte a estudiar para el doctorado y, hasta ahora todos han regresado al Caribe al término de sus estudios. Esta elevada tasa de retención de graduados en el Caribe es significativa cuando se considera que Jamaica ha registrado la más alta tasa de emigración de profesionales en los últimos cinco años.

La mayoría de los egresados del programa de postgrado en Mona están trabajando en instituciones terciarias, entre ellas la Universidad y los ministerios del gobierno. Es política de la Universidad de las Antillas promover los estudios de licenciatura y dejar los programas de postgrado al ingenio y los recursos de cada facultad. Los costos corren por cuenta de los estudiantes. Existen muy pocas becas de postgrado en educación o en cualquier otra facultad, y hay gran demanda de parte de estudiantes para estos programas.

La tasa de deserción es alta porque muchos estudiantes están en la necesidad de tomar algunos programas de medio tiempo. Además se requiere un promedio de 5 años, estudiando de medio tiempo, para que los estudiantes terminen el programa de maestría. Si bien en Mona se han establecido exitosamente programas a nivel de maestría y doctorado, y la formación a este nivel ha producido investigadores en educación, esto se ha logrado superando muchas dificultades.

Revistas

En el Caribe se publican 28 revistas en las que se registran los resultados de investigaciones. El cuadro 3 muestra la distribución de estas revistas por país, el tipo de lectores a quienes se dirigen y su volumen de circulación.

Durante los años setenta se intensificó el crecimiento de la literatura producida en la región. Si bien el incremento de revistas que publican resultados de educación es un signo positivo y los investigadores tienden cada vez más a comunicarse entre sí a través de las revistas, no puede ignorarse el hecho de que la literatura local está en su etapa de infancia. Se requiere un crecimiento y expansión mucho mayor.

Las publicaciones de mayor envergadura como “Estudios Sociales y Económicos,” “Trimestral del Caribe,” y la “Revista Educación,” son reconocidas por la Universidad de las Antillas para fines de promociones y contratación de personal. Esto constituye un logro importante, porque en el pasado se tenía la tendencia de otorgar este reconocimiento únicamente a las investigaciones que se publicaban en las revistas del Primer Mundo. El reconocimiento de estas revistas del Caribe estimula a los investigadores a publicar sus resultados en el lugar donde éstos se producen. Sin embargo, en la región existen muchos investigadores que todavía publican los resultados de sus investigaciones en las revistas extranjeras. En muchos casos hay buenas razones para no publicarlos en la región. Por ejemplo, la mayoría de las revistas locales a menudo tienen retrasos considerables en su programación, razón por la cual a veces resulta más fácil y rápido publicar las investigaciones en el exterior.

Una reseña preliminar de los trabajos de investigación contenidos en las revistas técnicas, que incluyen informes sobre la investigación educativa en la región, muestra lo siguiente:

- El número de trabajos que se publica anualmente es inferior a la cantidad de labores adelantadas. Muchos proyectos de investigación registran y difunden sus resultados únicamente en forma de documentos mimeografiados, de circulación muy limitada. Solo una minoría de estos llegan a publicarse, y aún menos en las revistas locales;

- No hay temas ni inquietudes comunes que unan o den coherencia a los diversos trabajos de investigación. Hay una amplia variedad de inquietudes e intereses que reflejan un individualismo muy marcado;

- En muchos casos los trabajos versan sobre deficiencias en la educación en el Caribe, determinadas por parámetros extranjeros y medidas con instrumentos importados de fuera de la región;

- En algunos trabajos los investigadores demuestran poca habilidad de comunicación, sobre todo en lo que respecta a la presentación de sus resultados en forma completa, clara y concisa;

- La insuficiencia de los servicios bibliotecarios y de documentación y, en algunos casos, la falta de enlaces con bases de datos se evidencian en los trabajos y en los informes de investigación por la exposición inadecuada de la literatura, la cual no refleja los nuevos avances ni incluye información actualizada;

- Algunos trabajos son pobres en metodología con respecto a muestreo, el tratamiento de diferentes variables, el uso de instrumentos y adolecen de una dependencia exagerada de las técnicas de papel y lápiz como fuente principal de información para las diversas investigaciones. La mayoría de los instrumentos que se utilizan en los diferentes proyectos de investigación son importados por lo general de los países del Primer Mundo y no se les hacen sino muy pocas modificaciones. Cabe recalcar que en muchos casos no se toman medidas adecuadas para asegurar que los hallazgos publicados reflejen con precisión la realidad. A causa de estas fallas, sería temerario hacer generalizaciones fuera de la esfera de investigación. Además, en varios casos es deficiente la interpretación de los resultados, debido a que no se tomaron en cuenta o se

Cuadro 3. Revistas de investigación educativa en el Caribe.

País	Revistas que publican investigaciones, incluida la educativa	Revistas de educación	Lectores		
			Investigadores	Practicantes	Público interesado
Bahamas	2	2	1	1	—
Barbados	4	1	1	1	2
Guyana	4	1	2	1	1
Jamaica	11	7	4	5	2
Trinidad	7	4	2	4	1
Total	28	15	10	12	6

Nota: La circulación total de las revistas que publican investigaciones, incluida la educativa, es la siguiente: <500, 15 (53,6%); 501-1.000, 6 (21,4%); 1.001-1.500, 2 (7,1%); 1.501-2.000, 1 (3,6%); y >2.000, 4 (14,3%).

trataron en forma adecuada unas variables que muy probablemente pudieron pesar en los fenómenos objeto de la investigación;

- La mayoría de los trabajos de investigación dan una impresión general de que los investigadores vienen siguiendo rígidamente las ideas, modelos, procedimientos y orientaciones desarrolladas en el ambiente del Primer Mundo. Por lo general, se adolece de ingenio, inventiva y originalidad. Al parecer los investigadores en el Caribe tienden principalmente a indagar en cuestiones que ya han sido resueltas en otras partes, pero para las cuales todavía no se tiene la versión caribe;

- No obstante lo anterior, se publican cada año varios trabajos de calidad que informan sobre investigaciones que muestran originalidad.

Calidad de las Investigaciones

En el Caribe de habla inglesa se ha hecho poca o casi ninguna reseña o evaluación crítica de la investigación educativa. La única reseña de la investigación educativa producida hasta ahora es la de Leo-Rhynie (1980), en la cual se resumen algunos de los estudios hechos en los programas de maestría y doctorado en la Sección de Postgrado de la Escuela de Educación, en Mona, sobre la formación de docentes. Se comprende que en los primeros 30 años la actividad investigativa se haya preocupado más por adelantar labores de investigación que por reseñarlas. Sin embargo, existen en la actualidad suficientes investigaciones en algunas áreas para justificar estudios sobre el estado del arte, especialmente porque muchos de los trabajos realizados no han sido publicados. Los trabajos publicados tanto en revistas extranjeras como locales representan sólo una fracción de todo lo que se ha hecho. Los investigadores deseosos de emprender trabajos sobre nuevas materias tienen dificultad en obtener información relativa a los estudios ya adelantados, debido al carácter mismo de la región del Caribe.

En ausencia de tales reseñas no pueden hacerse sino afirmaciones muy generales sobre la calidad de la investigación educativa. Podría decirse que en algunas áreas se han hecho trabajos de excelente calidad y no tan buenos en otras, pero se podría hacer tal afirmación respecto de cualquier cosa en cualquier parte. Las afirmaciones sobre calidad deben necesariamente ser detalladas y específicas si han de orientar a quienes desean utilizar esa información en forma constructiva.

Financiación

Al comienzo del proceso de institucionalización, la investigación educativa recibió financiación principalmente de dos fuentes: los organismos internacionales de financiación y la Universidad de las Antillas. Si bien este patrón persiste aún, ha habido un aumento significativo en la participación de la Universidad, mientras que la participación de los organismos internacionales se ha reducido. El aporte de la Universidad representa el apoyo indirecto de los gobiernos, pero en los últimos diez años los gobiernos han participado en forma más directa en la financiación tanto del presupuesto general como de proyectos.

En los años sesenta, las agencias internacionales de financiación suministraron fondos para la creación de dos unidades de investigación: el Instituto de Educación de la Universidad de las Antillas, y la Unidad de Investigación Carnegie de la Universidad de Guyana. Ambas unidades institucionales pasaron a cargo de las respectivas universidades al término del período de financiación. Todavía siguen funcionando y desempeñando los papeles que les fueron encomendados inicialmente por dichos organismos. Aunque estas unidades no operan bajo los mismos nombres, por haber quedado incorporadas en la estructura de las facultades universitarias, conservan la integridad de sus operaciones.

Entre 1965 y 1975 los organismos internacionales brindaron apoyo modesto a varios proyectos de investigación educativa. (Cabe anotar que los organismos internacionales nunca han dado apoyo masivo a la investigación educativa en el Caribe.) Los organismos que fueron más activos en la región del Caribe en dicha década fueron la Fundación Ford, la Corporación Carnegie, UNESCO y el Centro para el Desarrollo Educativo en el Exterior (CEDO). La mayoría de los proyectos se concentraban en el área de investigación de currículos. La capacidad que existe en la región para la investigación lingüística es fruto de la ayuda que la Fundación Ford brindó a este tipo de investigación en los últimos años de los sesenta y los primeros de los setenta. Otros organismos dieron apoyo similar en las áreas de ciencias y matemáticas. Desde hace unos cinco años se viene presentando una reducción considerable en el número de organismos presentes en el Caribe, así como en el tamaño de los proyectos. En la actualidad el único proyecto de investigación educativa de importancia que patrocina un organismo internacional, es el Proyecto Cartilla del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (CIID) en Jamaica, el cual se está adelantando con una subvención de medio millón de dólares canadienses durante un período de tres años.

Los organismos internacionales suelen financiar los proyectos de investigación educativa que se relacionen con específicos temas determinados por su política en un momento dado. En ocasiones, los temas de interés para determinado organismo no han sido acordes con las necesidades del Caribe en ese momento. Esto ha causado problemas a los investigadores en educación porque, si bien se necesitan subvenciones para los proyectos, la financiación no siempre se facilita para los propósitos y necesidades que se hayan identificado. Sin embargo, en algunas oportunidades los investigadores del Caribe han sido bastante ingeniosos para sortear este problema. Las áreas que necesitan apoyo pero que no lo han recibido incluyen la educación en cuanto se relaciona con la estratificación social, la economía y políticas, así como la formación de investigadores en educación.

Otro inconveniente de la financiación de proyectos por los organismos,

reside en que las donaciones se ofrecen por períodos de tiempo relativamente cortos, es decir, 1, 2, o 3 años. En algunos casos las subvenciones se han ampliado hasta por 6 años. Como la investigación en algunas áreas no cuenta con una base sólida, los trabajos tienen que desarrollarse por un período mucho más largo antes de que se puedan lograr los objetivos deseados. Es probable que esta situación sea consecuencia de la naturaleza misma de la investigación y no un fenómeno circunscrito al Caribe. La falta de concordancia entre el período de financiación y el plazo requerido para completar un proceso determinado, puede además impedir el logro de varios objetivos.

Otra consideración es que en algunas oportunidades los organismos implementaron proyectos que no consultaban la labor que se realizaba en la región. En consecuencia, sus esfuerzos estaban adelantados a la etapa de desarrollo en que se encontraba esa actividad en la región. Un ejemplo de esto es el Proyecto de Pénsums y de Formación de Docentes, ejecutado por la UNESCO en los años setenta. El resultado general de esas actividades es el desperdicio de los esfuerzos y la obtención de escasísimos logros.

Debido a la situación económica apurada que rige actualmente en la mayoría de los estados del Caribe, se está dando un apoyo mínimo tanto a los proyectos como a los presupuestos de investigación. El hecho de que un gobierno haya incluido la investigación educativa como parte de un paquete de préstamos gestionados con una fuente de financiamiento, indicaría que de disponerse de tal financiación al menos algunos gobiernos en la región se aprovecharían de ella.

En los últimos diez años se ha aumentado el apoyo local que brindan los gobiernos y la Universidad a la investigación educativa. En la actualidad, la financiación del presupuesto de las instituciones de investigación educativa en el Caribe proviene en su totalidad de fuentes locales. La mayoría de los proyectos que se están adelantando también se financian en gran medida con recursos locales. Puesto que la financiación disponible de fuentes locales es necesariamente pequeña, los proyectos que se están adelantando en la actualidad son por lo general de tamaño y alcance muy restringidos. Si bien el creciente apoyo que la investigación educativa recibe de fuentes locales es un indicio favorable, la capacidad de estas fuentes para administrar la financiación adecuada es limitadísima.

Institucionalización de la Capacidad de Investigación

El Caribe es un conglomerado de estados que no se encuentran en una misma etapa de desarrollo. Por lo demás, el desarrollo tampoco es uniforme dentro de cada territorio. Puede que un sector esté bastante desarrollado, mientras que otro se encuentre en etapa muy rudimentaria. Esta falta de uniformidad de desarrollo dentro de un territorio y dentro de la región en su conjunto, hace necesario tomar en cuenta la etapa de desarrollo cuando se adoptan decisiones con respecto al Caribe.

El concepto de etapa de desarrollo se aplica a la investigación educativa en el Caribe, utilizando dos criterios: el nivel de la institucionalización en un territorio determinado, y la cantidad de investigación que se produce. Empleando estos dos criterios es posible identificar cinco niveles de desarrollo.

Nivel 1: Las Islas de Barlovento y de Sotavento

Estos siete mini-estados, a menudo denominados los Estados Menos Desarrollados del Caribe, no cuentan con mucha capacidad para la investigación educativa. Aunque su programa de formación de docentes tiende a crear en

los docentes un mayor aprecio por la investigación educativa y trabajan en estos estados algunas personas con formación en investigación educativa, existe sólo una pequeña institución privada de investigación. Se realizan poquísimos trabajos, proyectos y estudios. Casi no existe infraestructura de apoyo para la investigación educativa. De hecho, la actividad de investigación educativa propiamente dicha casi no existe en estos estados. Mirando hacia el futuro, parece poco probable que cada uno de estos estados desarrolle su propia actividad investigativa. Lo mejor que puede esperarse es que con el tiempo lleguen a participar en forma eficaz en las actividades regionales de investigación que presten particular atención a sus intereses e inquietudes.

Nivel 2: Las Bahamas

En las Bahamas existen dos instituciones dedicadas a la investigación educativa: el Colegio Universitario de las Bahamas y el Ministerio de Educación. Se está empezando apenas a crear enlaces con las diversas infraestructuras de apoyo: biblioteca, centro de cómputo y servicios de documentación. Existe un núcleo de investigadores calificados que viven y trabajan en las Bahamas y que están comprometidos con la investigación educativa. Por consiguiente, las Bahamas están en la etapa de institucionalización de una capacidad de investigación en educación.

Nivel 3: Barbados y Guyana

En Barbados y Guyana se han creado instituciones de investigación, existen los servicios de apoyo que se requieren, y se han establecido los enlaces necesarios entre las instituciones de investigación y los servicios de apoyo. Sin embargo, la producción en investigación es baja, por razones que difieren entre Barbados y Guyana. En Barbados la preocupación por la prestación de servicios y la convicción general de que se conocen las causas de los problemas existentes, no favorecen un alto nivel de producción. En Guyana la sociedad adolece de un sentimiento general de malestar y de moral baja, lo cual también afecta la actividad de la investigación educativa.

Nivel 4: Trinidad

En Trinidad se han creado instituciones de investigación, existe la infraestructura de apoyo, y se han establecido los enlaces entre las instituciones de investigación y los servicios de apoyo. Hay un pequeño núcleo de investigadores dedicados de tiempo completo a la investigación en educación y en ciencias sociales. Hay indicios de que en varias ocasiones la investigación ha influido sobre las políticas y las prácticas. Sin embargo, el fenómeno investigativo es de poca envergadura y su temática y actividades se han limitado a la lingüística, el desarrollo de currículos, y tópicos de las ciencias sociales.

Nivel 5: Jamaica

El volumen de la investigación en Jamaica es casi igual a la de todo el resto de la región. Existen y funcionan todos los elementos de una infraestructura de apoyo. Adicionalmente, existe una entidad encargada de la formulación de políticas, el Consejo de Investigación Educativa, que da dirección y orientación generales a la investigación en el país. Se desarrolla una amplia variedad de temas de investigación, y la producción de investigación es notablemente mayor que la de cualquier otro territorio.

Resumen

Los cinco niveles abarcan en un extremo un nivel en que casi no hay actividad investigativa, y en el otro extremo un nivel en que la investigación

está firmemente establecida y operante. Pero ni aun en Jamaica, ubicada en el Nivel 5, puede considerarse que la actividad investigativa está a la medida de la labor que la investigación debe desempeñar con respecto al sistema educativo y la sociedad. Por lo general, las instituciones de investigación no tienen influencia sobre los conceptos y las prácticas en el sistema educativo. Hay un mínimo de investigación en grupo y de proyectos de gran envergadura que se ocupen de problemas nacionales en forma multidisciplinaria. Se hace poca investigación experimental y son contados los trabajos de investigación longitudinal.

Si las etapas de institucionalización se consideran en términos de tiempo, no es sorprendente la relativa sofisticación de la actividad investigativa en Jamaica, porque el proceso de la institucionalización de la investigación en la región empezó en Jamaica hace 30 años. Tal vez este nivel de sofisticación es el más alto que podría darse al cabo de 30 años, pero es imprescindible continuar su desarrollo.

Utilización: ¿Ha Servido Para Algo la Investigación?

Utilización de la Investigación

¿Ha producido algún impacto en las políticas o prácticas de educación, la investigación educativa en el Caribe de habla inglesa? La validez de este interrogante reside en la afirmación de que la actividad de investigación educativa debe justificar su existencia brindando aportes importantes tanto a las políticas como a las prácticas. Si el proceso y la actividad de investigación no generan ese impacto, es seguro que se los pondrá en tela de juicio.

Se pueden citar numerosos ejemplos en todo el Caribe, tanto a nivel nacional como institucional, que demuestran que la investigación educativa sí ha influido en las políticas y prácticas de educación:

- La investigación en lingüística y lenguaje realizada por Dennis Craig y sus colegas en Jamaica, que tuvo impacto sobre la enseñanza de lenguas en los colegios, las políticas del Ministerio de Educación relativas a las artes lingüísticas, y los materiales lingüísticos elaborados en forma de libros de texto, cuadernos de trabajo, y guías para profesores, que se utilizan en los cursos 1 a 3 de las escuelas en Jamaica;

- La investigación en lingüística y lenguaje realizada por Lawrence Carrington y sus colegas en Trinidad, que produjo impacto sobre las políticas del Ministerio de Educación en materia de currículos de artes lingüísticas;

- La investigación hecha por Desmond Broomes con respecto a los niveles de rendimiento en matemáticas registrados en las escuelas de las Islas de Barlovento y de Sotavento, la cual posteriormente produjo impacto sobre las políticas de los ministerios de educación relativas a currículos, y sobre los materiales de currículo utilizados en las escuelas de estas islas;

- El uso de investigación en el proyecto de educación preescolar en Jamaica, coordinado por Dudley Grant para desarrollar una acertada estrategia de intervención encaminada a mejorar notablemente la calidad de las escuelas básicas, la cual fue adoptada por los ministerios de educación en Jamaica y Dominica como modelo para su sistema nacional; y

- La investigación realizada por Errol Miller con respecto al sistema 70:30 de otorgamiento de cupos en los colegios de secundaria en Jamaica, la cual posteriormente influyó en el cambio de las políticas del Ministerio de Educación

en Jamaica relativas al ingreso a los colegios de secundaria con base en méritos académicos.

Estos casos son apenas una muestra ilustrativa de las investigaciones que se hicieron sentir en las políticas así como en las prácticas de educación en el Caribe. En el examen de estos casos se destacan varios elementos que conforman un patrón común. Esto no quiere decir que cuando se cuente con estos elementos la investigación producirá un impacto sobre las políticas. No se supone ni se afirma que se puedan identificar las condiciones necesarias o suficientes. No se intenta determinar la causalidad. Sin embargo, se señalan las correlaciones. Estos factores podrían estar relacionados con la etapa de institucionalización de la investigación educativa en el Caribe, el tamaño y la intimidad de la sociedad del Caribe, o posiblemente con el clima que existe en la región y que influye en las políticas y prácticas de la investigación. Los elementos comunes son:

- *El investigador:* En cada caso hay un investigador que crea el proyecto y da coherencia y continuidad a la labor investigativa. Es posible que diversas personas u organismos le presten su colaboración en diferentes ocasiones. La actividad de estos colaboradores puede ser discontinua o esporádica, pero la del investigador es continua y refleja su compromiso con la idea y el proyecto en cuestión.

- *Plazo de impacto:* En los casos mencionados, el plazo más corto que transcurrió antes de que la investigación produjera un efecto sobre las políticas, era de seis años. En el caso de Craig era de 14 años; Carrington, de 13 años y continúa aún; Broomes, de 6 años; Grant, 8; y Miller, 7. No obstante, la cuestión de tiempo es de gran importancia, porque si la investigación ha de influir en las políticas, sus resultados deben estar disponibles en el momento en que se contempla un cambio de políticas. Normalmente éste es el momento en que se contempla un gran número de otros cambios. Por lo general, coincide con un cambio de gobierno o el cambio de un ministro dentro de un mismo gobierno.

- *Redes y vínculos:* En cada caso, a través de varios mecanismos de redes, se establecieron vínculos entre los investigadores y las instituciones de investigación por una parte, y por la otra los formuladores de políticas y las instituciones de formulación de políticas. Esta vinculación desempeña un papel importante en la adopción de la investigación y en su traducción a políticas.

- *Difusión:* La difusión de los resultados de la investigación constituye un factor esencial en la creación del clima de cambio, proporcionando el marco racional y lógico dentro del cual se puedan formular críticas acertadas respecto de las políticas existentes. También aporta el razonamiento para la adopción de las nuevas políticas.

- *Ausencia de evaluación:* Si bien la eficacia y efectividad de la nueva estrategia pueden determinarse en un contexto piloto mediante investigación, una vez que la estrategia se haya puesto en práctica a escala nacional hay que suponer que es igualmente eficaz, por falta de evaluación para verificarlo. Probablemente las experiencias aquí citadas son de fecha demasiado reciente para que se haya hecho tal evaluación, la cual a lo mejor se hará en el futuro. De lo que se trata es de que la investigación se emplea para poner a prueba las nuevas estrategias y metodologías aplicadas en un contexto piloto, con el fin de convencer a los formuladores de políticas que estas deben implementarse en el sistema, pero una vez implementadas no se hace ninguna averiguación para ver si las metas de las nuevas estrategias se han logrado realmente. Es bien sabido que en un contexto piloto en que participan directamente los creadores de una estrategia determinada, se pueden obtener niveles de rendimiento que

no pueden replicarse cuando esa misma estrategia se aplica en forma general en todo el sistema.

Cuestiones Relativas a la Utilización de la Investigación

Investigación Básica Frente a la Aplicada

Es interesante considerar la controversia de la investigación básica frente a la investigación aplicada, contrastando la investigación en lingüística y lenguaje realizada por Craig en Jamaica, con la que hizo Carrington en Trinidad. Craig inició su investigación en 1964. El nuevo currículo, la nueva política de artes lingüísticas, y los nuevos materiales curriculares, se adoptaron en el sistema educativo de Jamaica a partir de 1978. Carrington inició su investigación en Trinidad en 1968 y ahora ha llegado a la etapa alcanzada por Craig en 1972. Está apenas a punto de traducir la investigación en un currículo detallado para los cursos 1 a 3, y de producir los materiales de apoyo a los currículos.

Uno de los factores que contribuyeron a esa diferencia en el tiempo, fue que Craig en Jamaica pudo valerse de una descripción completa y precisa del criollo jamaicano hecha por lingüistas de la Facultad de Artes en Mona. Partiendo de esta base hizo algunas deducciones lógicas con respecto a las implicaciones educativas originadas en las diferencias y la interferencia que existían entre el inglés correcto y el criollo en el aprendizaje de lenguaje por los niños jamaicanos. Es así como él pudo aplicar la investigación inmediatamente para determinar el idioma con que el niño llegaba a la escuela a la edad de 6 o 7 años, así como el modelo de enseñanza que sería el más efectivo en este contexto lingüístico.

En contraste, Carrington en Trinidad contó solamente con una descripción parcial del criollo de Trinidad. Esta no era de ninguna manera tan general ni tan confiable como la descripción de que disponía Craig en Jamaica. Carrington tuvo que realizar investigación básica por sí mismo respecto del criollo de Trinidad con el fin de completar el análisis lingüístico, antes de determinar el lenguaje de los niños y la estrategia de enseñanza que sería efectiva en la situación de Trinidad. Por ello, Carrington tuvo que dedicar un tiempo mucho más largo a la investigación básica antes de tratar de resolver los problemas que le preocupaban en forma urgente y prioritaria.

En la actualidad existe en el Caribe una opinión común entre muchos formuladores de políticas y practicantes, de que la investigación básica es un lujo que no puede costearse. Se considera que la investigación aplicada es el tipo de investigación que se necesita principalmente. Los ejemplos anteriores indican que hay algunos problemas en los que la investigación básica y la aplicada constituyen diferentes etapas de un mismo proceso. En el tratamiento de algunos problemas relacionados con ese fenómeno, es imposible proceder a adelantar la investigación aplicada antes de haber obtenido de la investigación básica las respuestas requeridas. Resulta una pérdida de tiempo apresurarse a realizar la investigación aplicada. La manera más expedita de proceder es la de terminar primero la investigación básica que se necesita con respecto al problema. Esta es una cuestión que los organismos de financiación, los formuladores de políticas y los practicantes deben examinar con los investigadores, para poder trazar el camino más apropiado en un ejercicio dado.

Investigación Orientada hacia la Disciplina frente a la Orientada hacia la Acción

Craig y Grant empezaron a trabajar juntos en un solo proyecto enderezado a mejorar el aprendizaje de lenguaje en niños pequeños. Sin embargo, a raíz

de un conflicto entre ellos se establecieron dos proyectos diferentes, lo que permitió a cada uno tratar el problema según su propia estrategia. El conflicto consistió en lo siguiente: Craig intentó manejar el problema mediante una investigación de tipo lingüístico, orientada hacia la disciplina y que indagaba en la naturaleza y la morfología del dialecto jamaicano, en la diferencia de estructura entre este dialecto y el inglés correcto, en la interferencia que resultaba de estas diferencias, en las estrategias que había que emplear para superar esa interferencia. En cambio, Grant partió del hecho de que los maestros de las escuelas carecían de formación y experiencia, su educación era deficiente, y no contaban con los equipos y materiales necesarios en las escuelas para enseñar con eficacia. Al contrario de Craig, Grant no pretendía crear inmediatamente conocimientos nuevos en materia de aprendizaje o enseñanza de lenguaje. Se preocupaba por mejorar la situación inmediatamente con medidas encaminadas a perfeccionar las habilidades de los docentes y la calidad de los materiales que éstos necesitaban para una enseñanza eficaz. Su estrategia consistía en utilizar los mejores conocimientos disponibles en ese momento en materia de aprendizaje de lenguaje, traducirlos en términos comprensibles para el maestro, y mostrarle a éste en detalle cómo tales conocimientos y estrategias podrían aplicarse en las aulas. El método de Craig era de orientación disciplinaria, mientras que el de Grant era una estrategia de intervención en la cual la investigación se utilizó para determinar las características de los docentes y la situación de aprendizaje y para evaluar la eficacia del procedimiento a través del tiempo.

Es interesante observar que el método de Craig tuvo la aprobación de sus colegas universitarios, mientras que Grant fue elogiado por los practicantes y los funcionarios del Ministerio de Educación. Ambos métodos se aplicaron en proyectos que finalmente dieron muy buenos resultados. La estrategia de Grant tuvo un éxito rotundo en el perfeccionamiento de las habilidades de los maestros que tenían poca educación, experiencia y capacitación. La investigación con orientación lingüística que adelantó Craig tuvo igualmente éxito. Ambos mejoraron la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, estas dos estrategias no pudieron ponerse en práctica en un mismo proyecto por el carácter esencialmente diferente de sus operaciones.

El Investigador — Un Factor Crítico

En cada caso en que la investigación influyó en las políticas o prácticas, jugaron un papel importante tanto la investigación misma como el investigador. Al parecer, el investigador merece igual atención que su investigación. Es posible que ese fenómeno tenga que ver con la etapa del desarrollo en que se encuentra la investigación educativa en el Caribe de habla inglesa. Por norma general, la investigación es realizada por equipos grandes en las instituciones. Los proyectos de investigación son invariablemente el trabajo de determinados individuos, aun si de vez en cuando colaboran con ellos sus colegas o auxiliares de investigación. En este contexto, las cuestiones de quiénes son los investigadores, dónde trabajan, a quiénes conocen en las esferas de formulación de políticas, y qué concepto se tiene de ellos en esas esferas, son tan importantes como la elección de metodologías, la profundidad del análisis de los datos, lo acertado de la interpretación y la claridad con que las implicaciones de la investigación se relacionen con las prácticas y políticas educativas del momento. El reconocimiento que recibe el investigador de parte de sus colegas, de los formuladores de políticas, de los practicantes y de los organismos internacionales, parece ser tan importante como los resultados de la investigación. Este factor podría explicar por qué los resultados de algunas

investigaciones no se utilizaron durante un determinado período, aunque eran pertinentes a varias problemáticas del momento y ofrecían las respuestas necesarias.

Vínculos y Redes

En el examen de las actividades adelantadas por investigadores en el Caribe, se distinguió entre quienes se dedican de tiempo completo a la investigación y quienes hacen investigación mientras desempeñan otras responsabilidades. Al parecer, esas otras responsabilidades, sobre todo la docencia, revisten importancia en el establecimiento de los vínculos y la creación de las redes que son imprescindibles para la traducción de la investigación en políticas y en prácticas. Cuando los investigadores se dedican también a la enseñanza a nivel de postgrado, utilizan sus resultados en la docencia y, de esta manera, difunden los resultados en sus clases. En el Caribe, quienes están matriculados en los programas de Diploma de Educación, de maestría y de doctorado, están casi siempre ubicados en puntos estratégicos de la jerarquía de la actividad educativa. Es así como los investigadores, por intermedio de sus exalumnos, establecen vínculos con las esferas de formulación de políticas. Aun si la combinación de labores de investigación con otras actividades puede significar que el investigador realiza una menor cantidad de investigación, esta doble responsabilidad podría aumentar las posibilidades de utilización de la investigación. Podría resultar ventajoso en ciertas circunstancias que los investigadores se dediquen tanto a la investigación como a otras actividades, pero hay que asegurar que la ejecución de otras actividades no excluya totalmente la realización de las labores de investigación.

Uso de los Resultados de la Investigación

Por lo general las cuestiones relativas a políticas son delicadas, pero algunas más que otras. El uso de los resultados de investigaciones como base para la formulación de políticas conlleva un elemento de riesgo, porque no hay seguridad de que la política surta el efecto deseado. En ocasiones los resultados de la investigación no se utilizan en una situación determinada, no porque sus implicaciones para la política carecen de claridad ni porque la investigación no fue bien hecha, sino porque quien formula la política no está dispuesto a correr dicho riesgo. En aquel caso en que Miller se desempeñaba como asesor del Ministro de Educación, el Ministro no implementó la política simplemente porque le correspondía a él correr ese riesgo. Si al año siguiente Miller no hubiera estado en una posición de responsabilizarse del riesgo implicado, la política en cuestión no se habría puesto en práctica. Es importante tomar en cuenta ese riesgo que los investigadores, por tener confianza en su trabajo, estarían dispuestos a correr, pero no así los formuladores de políticas. Este factor también puede estar relacionado con la etapa de desarrollo en que se encuentran la formulación de políticas y la investigación en el contexto del Caribe.

Ciclos de Investigación, de Financiación y de Políticas

La investigación, la financiación y las políticas tienen ciclos diferentes. El ciclo de financiación está relacionado con dos factores principales: las circunstancias económicas vigentes en un momento dado, y las problemáticas que los organismos y gobiernos consideren de mayor prioridad en ese momento. Las políticas tienen su propio ciclo, y en el Caribe las reformas de políticas normalmente se relacionan con el cambio de gobierno. La mayoría de los territorios del Caribe son democracias bipartidistas que cambian de gobierno periódicamente. A veces las reformas están relacionadas con el cambio del

Ministro de Educación dentro del mismo gobierno. Muchas veces los cambios de políticas quedan pendientes de estos acontecimientos.

La investigación tiene su propio ciclo, en el cual la investigación básica da paso a la investigación aplicada y éste al diseño del modelo de operación en el contexto de la situación real y la evaluación. La posibilidad que tiene la investigación de influir en las políticas está relacionada con la forma como estos tres ciclos coinciden.

El tiempo es un factor crítico. Los ciclos de financiación e investigación deben coincidir antes del momento en que el ciclo de políticas admita cambios importantes. Por ejemplo, los cambios de políticas estimulan la investigación, que atrae la financiación. Luego los resultados de la investigación forman la base de nuevas políticas en el nuevo ciclo de políticas. Cuando la investigación pierde una “oportunidad de políticas,” simplemente tiene que esperar al siguiente ciclo de políticas. Un ejemplo de esto es el caso de la investigación de lenguaje realizada por Carrington en Trinidad, pues en 1975, cuando el sistema admitía cambios de políticas, la investigación no había progresado al punto de poder producir materiales y políticas curriculares específicos.

Otra situación que se debe tener en cuenta surge cuando los fondos son insuficientes para terminar la investigación. Varios proyectos han quedado sin terminar, simplemente porque los fondos se suspendieron o se agotaron antes de que el proyecto llegara al punto de producir resultados de importancia. Tal suceso siempre implica que, una vez reiniciado el proyecto, será más dilatado el plazo para terminarlo, suponiendo que la suspensión de fondos no haya echado a tierra el proyecto. La relación recíproca entre políticas, financiación e investigación merece ser objeto de un examen y estudio a fondo.

Conclusion

A medida que la investigación se ha venido desarrollando en el Caribe de habla inglesa, los formuladores de políticas han utilizado los resultados para diferentes propósitos, tales como la legitimación de los cambios de políticas, la justificación de los gastos en educación, el control de calidad, y también como mecanismo para la solución de algunos de los problemas más espinosos del sistema. Por lo general, los investigadores se han beneficiado del quehacer de investigación, el cual, en el ámbito universitario les ha significado ascensos. Varios investigadores universitarios han sido nombrados por los gobiernos a altos cargos administrativos y de formulación de políticas. Desde cierto punto de vista, se podría decir que quienes venían generando nuevos conocimientos respecto del sistema educativo fueron trasladados a puestos de formulación de políticas y de dirección dentro del sistema educativo. Sin embargo, el proceso de investigación educativa en el Caribe está aún en su infancia, y la actividad educativa todavía está sumamente endeble.

Con excepción del estado de Trinidad y Tobago que es productor de petróleo, toda el área del Caribe está abatida por la tensión de la crisis económica mundial. La preocupación predominante de estos países es la supervivencia económica. Inevitablemente se están recortando los servicios sociales, incluida la educación. La investigación educativa se concibe por lo general como un lujo, razón por la cual la frágil actividad investigativa afronta un reto económico muy grande. Es posible que durante este período se pierdan algunos de los logros alcanzados en el establecimiento de la investigación educativa en la región. Esto sería lamentable porque la actividad de investigación educativa en este momento

de la historia del Caribe se encuentra precisamente en el punto en que puede comenzar a hacer aportes importantes a la evolución de la educación y de la sociedad en el Caribe.

La investigación educativa en el Caribe es fruto del desarrollo político de las naciones al emerger de la época colonial, y del desarrollo educativo que han alcanzado estos países en sus intentos por institucionalizar la educación universitaria en la región. A este respecto, cabe señalar que lo que se está implantando en la estructura de la sociedad del Caribe es la investigación en general y no la investigación educativa en particular. Se ha dado mayor importancia y apoyo al desarrollo de la investigación en los campos de agricultura, servicios nacionales y medicina.

En términos generales, la investigación educativa hasta la fecha ha reflejado las características socioculturales que predominan ahora en la sociedad. La mayor parte de las investigaciones se han ceñido al modo tradicional de pensamiento prevalente en la sociedad. Los retos al status quo han provenido siempre de quienes profesan creencias ideológicas marxistas. Unos pocos investigadores con tendencias nacionalistas han abierto nuevos caminos en algunos campos, por ejemplo en la enseñanza y aprendizaje de lenguaje, pero sus esfuerzos han sido más bien inconexos. No existe el sentimiento de una comunidad investigativa que consciente e intencionalmente se ocupe de las cuestiones e inquietudes regionales y nacionales.

El potencial inventivo de la investigación para crear nuevas respuestas y relaciones, y su capacidad crítica que fomenta el cuestionamiento de la sabiduría tradicional, aún quedan por realizarse en las sociedades del Caribe. Hasta ahora la investigación en educación ha mostrado la tendencia de ser imitativa antes que inventiva, aunque hay trabajos originales que tienen repercusiones trascendentales. Los esfuerzos se han concentrado en intentos por replicar en el Caribe los resultados obtenidos en otras partes del mundo. Tal vez hay que aceptar esta situación por tratarse de los primeros esfuerzos. Sin embargo, no se puede seguir haciendo caso omiso del dilema sociocultural que viven las sociedades del Caribe. Existe un fuerte deseo entre la gente del Caribe de percibirse a sí misma y ver el mundo por sus propios ojos. El interrogante es: ¿cómo puede la investigación contribuir a este proceso?

En la actualidad, la investigación es más un seguidor que un líder en las sociedades del Caribe. Probablemente esta situación se debe en parte al hecho de que la gran mayoría de los investigadores provienen de las clases privilegiadas y también a la etapa de infancia de la actividad investigativa. ¿En qué medida puede la investigación reeducar y orientar a los propios investigadores? ¿Es posible y probable que la investigación llegue a marcar pautas en el pensamiento educativo y en el crecimiento de las actividades de desarrollo? Estos interrogantes revisten importancia para el pronóstico del futuro desarrollo de la investigación en esta región.

En enero de 1981 se celebró una reunión en Bridgetown, Barbados, a la cual asistieron directores de investigación y asesores técnicos de los ministerios de educación del Caribe, la Universidad de las Antillas, la Universidad de Guyana, la Comunidad del Caribe (CARICOM), el CIID, la Fundación Ford, la USAID y el Banco Mundial. La reunión tuvo como objetivo agrupar a los investigadores del Caribe de habla inglesa con el fin de estudiar las posibilidades de establecer vínculos; identificar las principales limitaciones en la realización de investigación y el uso de sus resultados en la región; ubicar las fuentes disponibles y examinar las posibilidades de financiación con los organismos; estudiar y debatir las ponencias preparadas bajo los auspicios del Grupo de

Revisión y Asesoría en Investigación (RRAG/CIID) con respecto a la capacidad de investigación así como el proceso investigativo; y estudiar con los asesores técnicos de los formuladores de políticas la manera cómo la investigación educativa en el Caribe puede ser de mayor utilidad para el proceso de formulación de políticas.

Después de deliberar sobre estos temas durante tres días, se acordaron recomendaciones y se adoptaron resoluciones. Por ejemplo, la reunión expresó la opinión de que era necesario establecer vínculos entre los investigadores educativos de varias disciplinas. Sin embargo, en el establecimiento de estos vínculos y redes era importante no crear una nueva superestructura que pudiera debilitar las estructuras existentes. En consecuencia, el Decano de la Facultad de Educación de Guyana y el Decano de la Escuela de Educación de la Universidad de las Antillas quedaron encargados de convocar a debates sobre este asunto a los investigadores de las diversas ciudadelas universitarias y en los diferentes países, con miras a determinar la forma precisa que tomarían estos vínculos. Luego de esos debates, los Decanos debían reunirse para hacer la correlación y coordinación de las conclusiones, con miras a su futura implementación. Una de las ideas concretas que se plantearon fue la posibilidad de que los investigadores educativos se reunieran en conferencias bienales que se celebrarían en forma alterna en los diversos países de la región.

En lo que respecta a la institucionalización de la investigación educativa en la región, hubo un sentimiento general de que se necesitaba algún organismo que desempeñara en el Caribe un papel similar al que cumplió la Fundación Ford en el cono sur de América Latina en los años setenta. Por ello, las universidades de la región plantearían al CIID un proyecto a largo plazo que comprendería los siguientes elementos: (a) capacitación a corto plazo en la región del Caribe, encaminada a mejorar la combinación de habilidades investigativas en la región, teniendo en cuenta las deficiencias actuales; (b) esfuerzos por ampliar las oportunidades de formación en los programas de maestría y doctorado de tiempo completo que se ofrecen en la actualidad en la región; (c) ayuda para la difusión de los resultados de investigación y su aplicación, en beneficio de los propósitos de los maestros, de los formadores de docentes, y de los formuladores de políticas; (d) mejoramiento de los servicios de apoyo a la investigación, sobre todo en lo que respecta a las bibliotecas, los servicios de documentación, los sistemas de información, y los computadores, con especial atención al desarrollo de software; y (e) la financiación de determinados proyectos que podrían tener amplia aplicación e importancia en la región.

Los participantes de la reunión opinaron que las universidades de la región deberían entablar conversaciones con los respectivos gobiernos sobre las posibilidades de préstamos regionales con destino a la investigación educativa. Se dió especial atención a las necesidades y preocupaciones de los territorios de menor desarrollo en el Caribe que vienen obteniendo su independencia.

Posteriormente a esta reunión, se ha considerado el establecimiento de un Grupo de Revisión y Asesoría en Investigación Educativa para el Caribe, como la forma más efectiva de resolver la cuestión de agrupar a los investigadores en educación de manera tal que permita dar dirección, guía e inspiración al desarrollo de la investigación educativa en la región. Ese grupo tendría el mandato de promover una comunidad de investigación educativa en el Caribe; contratar estudios del “estado del arte” que permitan identificar los resultados promisorios de investigaciones y las brechas que existen y determinar la calidad de la investigación que se realice en los diferentes campos; asesorar a los

gobiernos, instituciones y organismos que adelantan investigación educativa en la región; y actuar como centro de contacto entre los investigadores, organismos y gobiernos que participan en el proceso de investigación.

Las recomendaciones hechas en la reunión se centraron en tres de los problemas más críticos de la investigación educativa en el Caribe; la formación continua de personas como investigadores en el Caribe, el establecimiento de instituciones, y financiación. De contar con estos tres elementos, habrá buenos motivos para pensar que la investigación educativa en el Caribe seguirá desarrollándose y se convertirá en un componente positivo de la actividad educativa.

Estudio Sobre el Ambiente de Investigación: Tailandia

El ambiente de la investigación educativa en Tailandia es el ejemplo vivo del conflicto entre la investigación académica y la investigación administrativa. Gracias a varias décadas de desarrollo universitario y a la formación de numerosos investigadores a nivel de postgrado, tanto en el exterior como en el país, las universidades y los departamentos del gobierno están relativamente bien dotados en cuanto a personal calificado en investigación. Pero el trabajo que se está haciendo en estas dos esferas es bien diferente. En las universidades, donde existe una considerable libertad académica, los investigadores están en capacidad de ejecutar pequeños proyectos individuales que reflejan sus intereses particulares y que se cotizan para su ascenso. Sin embargo, esta libertad de acción en la investigación es contraria a la necesidad del gobierno de contar con una investigación administrativa que se ciña a un plan encaminado a contribuir en forma más directa a los objetivos de desarrollo. Aunque los investigadores universitarios y gubernamentales a menudo colaboran en proyectos individuales, hay poca coordinación en la determinación de las prioridades de investigación y en el estudio de los problemas básicos de educación en Tailandia.

En Tailandia los proyectos de investigación están por lo general bien organizados, pero la marcada tendencia que exhibe la comunidad investigativa hacia la investigación en educación antes que en ciencias sociales, significa que los proyectos de investigación tiendan a ser restringidos en su enfoque y limitados en su metodología. Esta tendencia refleja en cierta medida la formación extranjera recibida por muchos investigadores tailandeses. Esa influencia extranjera se nota también en la elección de tópicos y de métodos de investigación, que frecuentemente parecen reflejar más bien los intereses de los organismos donantes que los de la propia comunidad investigativa tailandesa.

El estudio del caso de Tailandia se caracteriza principalmente por su documentación minuciosa del muy variado ambiente de investigación del país. Los autores de este trabajo presentan una clara descripción tanto de la relativa riqueza como de los problemas sutiles de la investigación educativa en Tailandia, mediante una amplia encuesta realizada entre investigadores en ejercicio, entrevistas complementarias a varios individuos, el estudio detallado de determinadas instituciones, y la excepcional compilación de "los mejores" trabajos de los investigadores para su reseña y evaluación.

Con todo, el investigador tailandés, especialmente en el ambiente universitario, tiene aún relativa libertad para examinar lo que desea, siendo sus principales limitaciones la escasez general de financiación y la necesidad de estar atento a los frecuentes cambios del clima político de Tailandia. Es posible que estos aspectos políticos frustren a algunos investigadores activistas para examinar los mayores desequilibrios del desarrollo tailandés, pero al parecer, la mayoría están bastante satisfechos con las oportunidades de investigación de que disponen en el ambiente de investigación educativa del país.

Patya Saihoo, Supang Chantavanich y Utumporn Thonguatai respectivamente del Departamento de Antropología, Facultad de Ciencia Política, y del Departamento de Investigación Educativa, Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, Tailandia

Tailandia inició los años ochenta como un país en vía de desarrollo de ingreso mediano (según la clasificación del Banco Mundial), con 47,9 millones de habitantes (1981) y una superficie de 513.115 km², un producto nacional bruto (PNB) de U.S.\$32.966,3 millones en 1980, ingreso per cápita de U.S.\$168,26 en 1980 y una tasa de crecimiento del PNB (1970-80) de 7% (Junta de Identidad Nacional de 1982, pp. 8-9). La estructura de producción (por discriminación del producto interno bruto (PIB) en 1979) es del 26% en agricultura, el 28% en industria que incluye el 19% correspondiente al sector manufacturero, y el 46% en servicios (Banco Mundial 1981, pp. 134, 138).

El Quinto Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1982-86), pronostica que para el final de la vigencia del plan la economía llegará a ser semi-industrializada, equiparándose la producción e ingreso del sector manufacturero con los del sector agrícola, y desarrollándose una mayor actividad económica en las provincias y en las áreas rurales. Una mejor distribución de los beneficios del desarrollo debiera reducir el número de personas que subsisten a nivel de absoluta pobreza, el cual se estima en la actualidad en unos 10 millones en las áreas rurales. La inestabilidad económica mundial de los últimos diez años, caracterizada sobre todo por el aumento en los costos energéticos, la crisis financiera internacional, altas tasas de inflación, y un bajo crecimiento económico, ha incidido considerablemente en la economía de Tailandia, país que depende en alto grado del comercio internacional y de importaciones de energía, de capital, y de muchos otros factores de producción. La estructura global de la economía no se ha ajustado adecuadamente para hacer frente a los cambios frecuentes en las condiciones de la economía mundial. Agravan estos problemas las tensiones políticas de los países vecinos que han empeorado la situación económica y aumentado los gastos de defensa (Junta de Identidad Nacional 1982, pp. 94-98).

Según Nakata (1981), en los comienzos de la década de los ochenta, (a) el país todavía requería de un régimen político que funcionara en mayor beneficio del público, (b) el régimen político existente estaba dominado por el sistema administrativo, (c) los funcionarios públicos eran ineficientes y carecían de responsabilidad social, (d) la administración pública se había ampliado desmesuradamente, (e) había tendencia de parte de los militares a intervenir en la política, y (f) era necesario desarrollar los partidos políticos. Esta era una evaluación crítica de la situación política que llegó a una coyuntura crítica en octubre de 1973, cuando estalló la rebelión popular contra un gobierno que regía por ley marcial y sin representación electiva desde 1960. Sin embargo, la restauración de un gobierno representativo desde 1963 no ha sido completa, y hubo una breve interrupción a finales de 1976 cuando se suspendió nuevamente el parlamento por un año. Se prometió que habría un gobierno plenamente elegido en 1983.

El 95% de los habitantes son budistas de habla tailandesa, el 4,05% son musulmanes, algunos de ellos en las provincias del extremo sur hablan también el malay; y hay otros pocos grupos étnicos (0,95%), como las diversas tribus de las colinas del norte. Muchos de los habitantes urbanos son descendientes de inmigrantes provenientes de China, pero con el correr de los años se han asimilado en gran medida con los tailandeses y han desempeñado un papel dominante en la economía y el comercio de la nación. La cuestión de educación nacional para las minorías étnicas no presenta mayor problema para el gobierno. Desde 1921 la escolaridad primaria es obligatoria para todos los niños entre las edades de 8 a 14 años, con diversos grados de cobertura. En 1978, el porcentaje de adultos alfabetos era del 84% y la tasa de matrícula en primaria

del 86% (Oficina del Primer Ministro, Tailandia 1979, p. 300). La escolaridad primaria obligatoria se extendió de 4 a 7 años en 1962, pero últimamente se redujo a 6 años.

Las áreas rurales constituyen el 80% del país, pero los alumnos que continúan su educación más allá del nivel primario provienen principalmente de las áreas urbanas. Existen en la actualidad 12 universidades, entre ellas dos universidades abiertas y sin matrícula selectiva. De las 10 universidades con matrícula limitada, 7 están ubicadas en Bangkok, ciudad capital, teniendo algunas de ellas instalaciones universitarias fuera de la ciudad, y las otras 3 están en la provincia.

Si bien los tailandeses nunca han demostrado actitud reservada en sus relaciones con otras gentes, por cuanto son tolerantes de ideas y creencias extranjeras, además de adaptables y serviciales, existen sin embargo, principios ideológicos que rigen esas relaciones. Según lo que ellos dicen y otras personas cuentan, un amor a la libertad e independencia individual caracteriza a los tailandeses, e influye en su contacto con países extranjeros y en lo que toma prestado de ellos. En términos generales de política, el país está teóricamente a favor de la democracia liberal, aunque en la práctica la inquietud por la supervivencia nacional se ha planteado como justificación del papel de los militares en el gobierno nacional, y de la alineación con poderes extranjeros que varía con el cambiante balance de la política mundial. En lo económico, se ha escogido siempre el sistema de mercado libre y de empresa privada, aunque poderosos grupos capitalistas pueden ejercer un considerable control monopolístico. La libertad social y cultural es la aspiración soñada de todo tailandés, pero la estructura jerárquica y clasista de la sociedad tradicional ha impuesto su propio patrón prescriptivo para el comportamiento social del individuo, al cual éste tal vez intenta eludir en lo posible. Esta constante contradicción entre las exigencias de la sociedad y el apego del individuo a la libertad, ha dado lugar a que la sociedad tailandesa se describa como una "estructura flexible." El budismo, como ideología religiosa de carácter liberal y tolerante, encaja bien con el carácter tailandés.

El Campo de Investigación y Educación

En su aspecto formal la educación tradicional tailandesa era monástica y sólo los varones podían recibir instrucción de los monjes budistas en los monasterios. El contenido formal se componía de textos y tratados religiosos, mediante cuya enseñanza se alfabetizaba al alumno y se le inculcaban virtudes morales. Como los estudios religiosos trataban de hechos sabidos que no necesitaban nuevo descubrimiento, no existía interés por la investigación en esta área. El contenido informal de la educación monástica complementaba el conocimiento religioso con el conocimiento secular y práctico del oficio o profesión en que el monje-profesor tuviera conocimientos; por ejemplo, artesanía, medicina, carpintería, astrología, etc. Pero en todas estas materias el conocimiento que se impartía se enmarcaba siempre dentro de los límites de la tradición y se debía venerar la sabiduría del maestro. Los alumnos que se alejaban de la enseñanza eran repudiados por su maestro.

Pero la educación tradicional fue paulatinamente reemplazada por la educación moderna, basada en el modelo occidental, tras su introducción por el Rey Chulalongkorn a finales del siglo pasado. La situación actual de la investigación en Tailandia se deriva de esta educación no tradicional. Puesto

que la educación moderna de modelo occidental era una educación secular que se impartía en escuelas y versaba especialmente sobre conocimientos modernos de Occidente, la tradición antigua no ofrecía una fácil respuesta al problema de la educación moderna y se hizo necesario encontrar un modelo apropiado para Tailandia. Se estudiaron los patrones educativos de Europa, pero lo que es más notable, se investigó también el sistema educativo del Japón comparándolo con el de Tailandia, para que en el momento de decisión se pudiera decir que se habían hecho investigaciones y se habían utilizado los resultados de esa investigación.

Igual práctica se observó también en otras áreas de modernización, lo cual estaba acorde con la tradición de hacer investigaciones en asuntos gubernamentales cuando nuevos problemas requerían de estudio antes de tomarse las respectivas decisiones. Aquí no se discute si este tipo de investigación para la formulación de políticas administrativas se ajusta o no a las normas académicas de investigación científica, pero de todas formas constituye una tradición investigativa y sería lógico que se continuara en la administración del sistema educativo. Este debe considerarse en dos niveles: el de los ministerios y departamentos implicados en la educación, y el de las escuelas y colegios.

Investigación Administrativa

En la rutina de administración se deben recopilar hechos y cifras confiables que permitan formular previsiones exactas sobre presupuesto, necesidades de personal, etc., y las decisiones en materia de políticas deben tomarse a partir de estos datos. Pero esta práctica de rutina no constituye necesariamente una actividad de investigación, por cuanto las políticas pueden estar predeterminadas, o las decisiones pueden seguir modelos preferidos que se aceptan como metas ideales sin mayor preocupación por otros factores locales. En educación, ello significa que una vez que se acepta la educación tipo occidental como el modelo ideal, entonces se adoptan a la vez otras formas y prácticas conexas en cuanto a su planeación e implementación. Dado que la administración está centralizada y hay que seguir normas nacionales uniformes, es posible que se haga caso omiso de las necesidades y deseos locales y que se considere innecesario investigar las condiciones locales más allá de las simples estadísticas. En una estructura fuertemente burocrática bajo un gobierno autocrático, puede que los problemas y sus soluciones sean determinados no más por personas en cargos de mando, y las políticas y programas establecidos e implementados según una fórmula conocida. Si no se exigen investigaciones específicas, es porque quienes toman las decisiones creen conocer ya todos los hechos, bien por su propia experiencia anterior, bien de los informes y datos de rutina. Puesto que los altos funcionarios normalmente han recibido formación extranjera con respecto al sistema preferido o cuentan con considerable experiencia de trabajo en el país, en un régimen de gobierno algo menos que democrático las decisiones sobre políticas y los planes de implementación pueden ejecutarse con celeridad, sin el beneficio de la recolección y análisis de datos detallados que normalmente requiere la investigación seria. Luego de la adopción de la democracia parlamentaria en 1932, las orientaciones de las políticas las daba el parlamento mientras éste se elegía. Sin embargo, se trataba por lo general de decisiones tomadas tanto por representantes elegidos como por un servicio civil experimentado y centralizado, quienes consideraban saber lo que era favorable para la población y no veían la necesidad de mayor investigación científica.

La situación cambió en cierta medida después de la segunda guerra mundial, cuando un mayor número de funcionarios recibieron educación superior y formación en el exterior, en esa oportunidad principalmente en los Estados Unidos, y regresaron para desempeñarse en varios cargos en la administración pública. Asesores extranjeros también provenientes principalmente de los Estados Unidos en virtud de su acuerdo de asistencia bilateral, así como consultores de las Naciones Unidas y de otros organismos internacionales, quienes estaban más familiarizados con la investigación e insistían más en ella como fundamento de la planificación de políticas, colaboraron con sus homólogos tailandeses que tenían una preparación similar y promovieron la investigación dentro de los departamentos gubernamentales frecuentemente con la ayuda de fondos extranjeros. A finales de 1959, mediante la creación del Consejo Nacional de Investigación (CNI), el gobierno dió mayor relieve a su reconocimiento de la necesidad de que la investigación contribuya al desarrollo nacional. Hacia finales de los años sesenta muchos departamentos gubernamentales establecieron sus propias unidades de investigación para apoyar a la administración. El Ministerio de Educación (MDE) y posteriormente la Comisión Nacional de Educación (CNE) crearon divisiones de investigación para estudiar problemas relativos a currículos y pénsums, pruebas y supervisión, políticas y administración de educación, etc. Los temas de investigación estaban estrechamente relacionados con las funciones específicas de los departamentos, centrándose ante todo en métodos y materiales de enseñanza y aprendizaje. Es apenas en los últimos años que la CNE viene tratando de ampliar las áreas de investigación, para abarcar varias disciplinas de las ciencias sociales que permitan investigar las condiciones sociales y económicas de la educación, más allá de las técnicas pedagógicas conocidas. A finales de los años cincuenta las universidades, estatales todas, quedaron bajo una administración ajena al Ministerio de Educación, pero la actividad investigativa de esa administración era débil durante su dependencia de la Oficina del Primer Ministro, hasta que se creó la Dirección de Universidades Estatales en los primeros años de los setenta. Sin embargo, aún hoy en día, la investigación que se realiza para esa administración se limita a la investigación institucional.

Investigación Académica

En el sistema occidental de educación no corresponde a los maestros de escuela dedicarse a la investigación, pero la tradición occidental sí se lo exige a los profesores universitarios. Durante los primeros años de vida de las universidades tailandesas, se hacía poquísima investigación educativa, y no se exigía ni se esperaba que la realizaran los profesores. (La primera universidad en Tailandia, la de Chulalongkorn, fue creada en marzo de 1917.) En un principio se concebía que, una vez formados los profesores universitarios en el exterior (más en Europa que en América antes de la segunda guerra mundial, y a la inversa después de la guerra), y habiéndose acogido las pautas de conocimiento de Occidente, la función principal de los profesores consistía simplemente en impartir ese conocimiento a los alumnos, utilizando el idioma tailandés como medio de instrucción. Mientras no se ofrecían sino programas de licenciatura, en los cuales tradicionalmente no se exigían investigación y tesis, el conocimiento normal básico podía obtenerse de libros extranjeros, y al parecer, la filosofía pedagógica se mantuvo en la línea tradicional tailandesa, puesto que los docentes impartían instrucción únicamente sobre las verdades conocidas y aceptadas, derivadas antes de fuente oriental clásica y ahora de fuente

occidental moderna, y en realidad no había necesidad de descubrir nuevas verdades para desvirtuar las conocidas. Es cierto que se adelantaban algunas investigaciones por parte de estudiosos locales y no necesariamente por quienes dictaban cátedra en la universidad, pero lo hacían por interés personal y anhelo de conocimientos, dado que la actividad investigativa no era obligatoria para adquirir estabilidad en su cargo o ascenso. Los profesores universitarios eran (y son) funcionarios públicos, quienes conseguían la estabilidad laboral desde una etapa muy temprana y el ascenso por su antigüedad y rendimiento en el trabajo.

Esa situación empezó a cambiar paulatinamente después de la segunda guerra mundial, cuando un mayor número de profesores universitarios principiantes regresaron de sus estudios en el exterior, con una mayor conciencia de la necesidad de investigación en la universidad. La investigación entró a figurar en los estatutos de toda universidad, ya establecida o nueva, como una de sus responsabilidades formales (docencia, investigación, prestación de servicios comunitarios, y promoción cultural); como todas las universidades son estatales, sus estatutos normalmente contienen cláusulas similares. El profesorado de la segunda generación procedió a exigir que la investigación y el rendimiento académico reemplazaran a la antigüedad y rendimiento en el trabajo como condición de ascenso en el escalafón. Empero, en la práctica, la actividad universitaria siguió enderezada a la docencia, el presupuesto se destinaba estrictamente a la enseñanza, no se otorgaban oficialmente financiación ni licencias para hacer investigaciones, y el rendimiento en investigación no se tomaba en cuenta en la evaluación del personal para su ascenso anual. Para obtener fondos los investigadores experimentados como los novatos acudían a fuentes externas, en su mayoría organismos de ayuda externa y fundaciones interesadas en informaciones provenientes de la investigación local. Algunos profesores universitarios fueron solicitados oficialmente y comisionados para asistir a las labores de investigación de otros departamentos gubernamentales; otros, sin estas gestiones formales, realizaron a título particular y sin el conocimiento y aprobación oficial expreso, investigaciones contratadas. Algunos funcionarios académicos crearon abiertamente consorcios privados para hacer investigación, inicialmente con financiación externa, y posteriormente con apoyo local.

Evidentemente, los investigadores de las universidades tailandesas que perciben exiguos salarios del gobierno (la mitad o tercera parte de lo que reciben personas de competencia similar en el sector privado) y que trabajan bajo limitaciones burocráticas, no tendrían otra forma de hacer investigación sino de la manera arriba descrita. Las autoridades universitarias a todos los niveles estaban igualmente conscientes de dichas limitaciones, por lo que en la mayoría de los casos no tomaban medidas contra quienes emprendían ese tipo de investigación. La investigación privada de esa índole normalmente le procuraba al investigador algún ingreso adicional, causando resentimiento entre los colegas que no disponían de estas oportunidades.

En 1974 la Oficina de Asuntos Universitarios (antiguamente la Dirección de Universidades Estatales) introdujo una nueva reglamentación sobre clasificación en el escalafón académico, la cual exigía, como condición mínima, la publicación de trabajos académicos para el ascenso de profesor auxiliar a profesor agregado (en la forma de artículos de revistas y materiales de cursos), a profesor adjunto (en la forma de un libro de texto o de un informe de investigación), y a profesor titular (en la forma de un libro de texto y de un

informe de investigación). Esto constituyó la primera iniciativa oficial que estimulara la investigación académica, pero fue adoptada sin efectuarse un ajuste correspondiente en el presupuesto oficial ni en la carga de enseñanza. (Algunas instituciones que disponían de fuentes extrapresupuestales de ingresos, provenientes de su propio patrimonio independiente o de ayuda externa, podrían suministrar financiación para esa investigación, pero la mayoría de las universidades y departamentos no eran tan afortunados.) Quienes buscaban ascenso a una categoría inferior a la de profesor titular, podían presentar otros tipos de trabajos en lugar de estudios de investigación, y a los que alcanzaban la categoría de profesor titular se les aceptaban los resultados de investigaciones adelantadas con apoyo financiero de cualquier fuente y no relacionadas con su trabajo normal. La situación se agravó cuando un mayor número de personas llegó a la etapa de su ascenso final, para lo cual se exigían un trabajo de investigación así como otras publicaciones.

En 1978 la Dirección del Presupuesto, inducida a ello por las universidades, acordó finalmente asignar una fracción (2-3%) del presupuesto anual universitario para los gastos de investigación de los profesores. (Anteriormente tal suma, estando asignada, se destinaba taxativamente a las investigaciones requeridas para las tesis de postgrado.) Sin embargo, además de que lo asignado era insuficiente, también existían estrictos reglamentos y procedimientos financieros que complicaban la solicitud y el gasto de los fondos de investigación provenientes del presupuesto oficial. Tampoco se reconocían honorarios por esa actividad. En consecuencia quienes tenían acceso a fuentes de financiación fuera del presupuesto, no se molestaban por presentar propuestas de investigación para obtener financiación oficial. (Igual ocurría con respecto a las subvenciones que el Consejo Nacional de Investigación concedía desde los primeros días de su creación a los investigadores universitarios, tanto profesores como alumnos. Solicitaban esas subvenciones quienes no tenían fuentes de financiación.)

Como rasgo característico, la investigación que los alumnos y profesores realizan en las instituciones académicas generalmente carece de una orientación clara y no se relaciona directamente con los problemas concretos que un país en desarrollo afronta en materia de educación. Mientras las tesis de los estudiantes representen únicamente ejercicios de formación investigativa modelados sobre la propia formación de los profesores y mientras los trabajos de investigación de los profesores se adelanten únicamente para reunir requisitos de ascenso, habrá siempre la tendencia de escoger sólo los temas que se puedan investigar en forma rápida, individual y económica (por falta o escasez de fondos de investigación, sobre todo provenientes de fuentes oficiales). Cuando se necesiten datos que deben recolectarse sobre el terreno, la población y el terreno objeto de la investigación se ubican en las aulas, escuelas o ciudadelas universitarias etc., lo que implica una cobertura limitada de población y de campo. Debido a la deficiencia persistente de la estructura administrativa de la investigación en casi todas las instituciones académicas, la investigación académica no ha atendido la demanda de los practicantes en el sector ministerial.

Es así que las dos tradiciones de investigación en problemas educativos, la de los organismos ministeriales y la de las instituciones académicas, han venido corriendo parejo hasta ahora. Si bien algunos académicos han colaborado a título particular en proyectos de investigación de los organismos ministeriales, ello no ha tenido un marcado efecto sobre la orientación general de la investigación académica con respecto a los problemas corrientes de educación

que necesitan solucionarse. Hasta tanto la investigación académica siga la política de libertad de acción, derivada de una fuerte insistencia en el ejercicio individual de la libertad académica y de una endeble estructura organizativa para la administración de la investigación y su apoyo presupuestal, la investigación académica en su mayor parte tendrá poco valor práctico para lo que los practicantes de educación necesiten a objeto del desarrollo educativo.

Lo que hace falta en ambas tradiciones de investigación es la solución interdisciplinaria a los problemas de investigación. Aunque esto no sea insólito dada la fuerte tendencia unidisciplinaria que rige en la formación académica convencional y la práctica investigativa de la mayoría de los países avanzados, en las que se ha modelado la práctica tailandesa, significa que muchos problemas educativos no pueden solucionarse aumentando las actividades investigativas que se adelantan con una fórmula unidisciplinaria. Sin la participación de otras ciencias sociales y disciplinas humanísticas, la interacción entre las unidades investigativas de los ministerios y las facultades universitarias e instituciones de educación, por sólida que sea, no podría encontrar soluciones a los numerosos problemas que obstaculizan la administración de la educación nacional y que tienen su origen en el ámbito general de las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas del desarrollo.

Problemas en Educación

El Comité de Reforma Educativa, creado por el gobierno en 1975, elaboró un informe en que expuso en forma pormenorizada los problemas de que adolecía el sistema educativo en Tailandia a principio de los años sesenta. Las cambiantes condiciones sociales e ideas políticas de esa época indicaron la necesidad de reformar el sistema educativo del país. En el informe divulgado en 1978, se enunció esa necesidad de reforma y se precisaron los siguientes problemas conexos:

- El sistema formal de escuelas no estaba adecuadamente integrado ni equitativamente presupuestado entre sus diferentes niveles. El contenido de los currículos era más académico que práctico. El currículo de cada nivel no estaba claramente definido ni bien coordinado con el de los demás niveles.
- La educación no formal, necesaria para la mayoría de los habitantes por cuanto solo la instrucción primaria era obligatoria, no recibía la debida atención ni estaba relacionada con la educación formal.
- Los medios de comunicación de masas no podían ser utilizados en forma eficaz para lograr los objetivos educacionales perseguidos.
- La formación de docentes era de carácter más cuantitativo que cualitativo, y los maestros no estaban distribuidos en forma conveniente. Había escasez de docentes calificados en las escuelas rurales, porque no se les ofrecían incentivos para desplazarse a las áreas rurales. Había conflicto de funciones en el seno del Consejo Nacional de Maestros, cuyos integrantes no solo tenían que desempeñar su papel en la administración, sino que también debían defender los derechos de los maestros quienes estaban sujetos a las decisiones tomadas por esa administración.
- Muchas de las instalaciones educativas en todos los niveles, excepto en el de formación de docentes, eran suministradas por el sector privado, pero su desigual distribución en términos de calidad ocasionaba un grave problema de control de calidad. Puesto que las escuelas oficiales no alcanzaban a atender la demanda de la población, ese vacío lo seguían llenando escuelas privadas.
- El sistema de administración de la educación nacional carecía de

coordinación en sus diferentes ministerios y departamentos, a pesar de su estructura rígidamente centralizada y burocrática. La administración y remuneración del personal difería de una organización a otra y aun dentro del sector gubernamental.

- La deficiente planificación daba lugar a la mala asignación y desperdicio de recursos.

- El Plan Nacional de Educación fue complementado con numerosas leyes y reglamentos adoptados con el propósito especial de atender las necesidades de corto plazo. Ello dificultaba y embrollaba la elaboración de planes de adaptación a largo plazo, necesarios para hacer frente a las cambiantes condiciones.

Para atenuar estos problemas, se estableció en 1977 un nuevo Plan Nacional de Educación. Posteriormente, en 1981, el Quinto Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1982-86) identificó otros problemas en el área de la educación:

- La estructura demográfica y la administración educativa. Como consecuencia del éxito del programa de planificación familiar, se espera que la matrícula para el primer año de la escuela primaria disminuya de 1,36 a 1,32 millones de alumnos en el período 1982-86, pero se prevé que un mayor número de alumnos continuará sus estudios más allá de la educación primaria.

- La calidad de la educación. Aunque se han establecido más escuelas a todos los niveles en los últimos veinte años que abarcan los cuatro planes nacionales de desarrollo ejecutados a partir de 1961, en la mayoría de los casos la relación maestro-alumno está todavía por debajo de lo normal, los conocimientos de los docentes no satisfacen las necesidades locales, y la calidad no guarda proporción con la cantidad. Existe también una diferencia en la calidad de la educación en las escuelas urbanas y en las rurales, encontrándose las escuelas primarias de las áreas rurales apartadas en la más desventajosa situación. El nuevo currículo escolar, introducido últimamente para atender las condiciones locales, todavía no cuenta con maestros idóneos y buenas instalaciones. La educación vocacional y la universitaria han gastado mucho más dinero en el mejoramiento de planteles que en formentar la calidad de la enseñanza, la investigación, y los servicios comunitarios.

- Igualdad de oportunidades. Existe una manifiesta desigualdad entre la población estudiantil rural y la población estudiantil urbana de mayores recursos, debido a las condiciones sociales y económicas menos favorables y a la distribución desigual de escuelas e instalaciones educacionales, frente a la situación urbana.

- Egresados del sistema educacional y necesidades del mercado laboral. Las escuelas y universidades siguen preparando un personal más idóneo para desempeñarse en los servicios gubernamentales que en el sector privado. Hay una superproducción en muchas disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas, así como en algunas ramas de las ciencias naturales, agrícolas y de ingeniería, y una baja producción de médicos, enfermeras, personal de salud pública, y egresados para trabajar en las industrias de gas natural.

- Asignación de recursos y administración educativa. Casi el 80% del presupuesto gubernamental para la educación se destina a sueldos e instalaciones físicas, quedando pocos fondos para mejorar la calidad general de la educación. Los recursos privados y locales no han participado en forma efectiva en la financiación de la educación. La falta de coordinación en el sistema de educación nacional da lugar a la duplicidad de labores y al uso ineficiente de los recursos.

Se requiere una mejor coordinación de las normas académicas a nivel central, regional y local.

Los dos conjuntos de problemas identificados constituyen las inquietudes más recientes y actuales de las autoridades encargadas de la planeación y administración de la educación nacional. Teniendo presente estos problemas, podemos examinar los alcances y la naturaleza de la investigación educativa que se ha adelantado en los últimos veinte años.

Investigación Educativa en el Ministerio y en la Universidad

En junio de 1969 se creó en el Ministerio de Educación un comité de coordinación de investigaciones, cuyo mandato era el de: (a) identificar problemas para ser investigados por las unidades de investigación de los diferentes departamentos del Ministerio; (b) difundir los resultados importantes de investigaciones, tanto nacionales como extranjeras, entre los departamentos dentro y fuera del Ministerio; (c) absolver consultas del público sobre las labores de investigación del Ministerio; (d) brindar asesoría y servicios al Ministerio en materia de investigación educativa; y (e) promover el uso apropiado de los resultados de la investigación.

La secretaría del comité era desempeñada por la División de Planeación Educativa de la Subsecretaría del Ministerio. En 1970 produjo un volumen de resúmenes de trabajos realizados por las unidades de investigación de ocho departamentos del Ministerio entre 1954 y 1969. Los resúmenes comprendían 56 proyectos relacionados con las funciones de los diferentes departamentos (formación de docentes, asuntos religiosos, educación física, técnicas educativas, educación primaria y secundaria, educación vocacional, educación general, y planeación de educación), así como otros 54 proyectos ejecutados por la División de Investigación Educativa, la Dirección de Servicios de Pruebas, y el Instituto Internacional del Estudio de Niños, todos adscritos al Colegio de Educación que, en ese entonces, estaba bajo la jurisdicción del Ministerio. Se produjeron otros dos volúmenes de resúmenes de investigaciones, correspondientes a los periodos 1970-76 y 1976-81, pero éstos fueron publicados por el Departamento de Técnicas Educativas sin el apoyo del Comité de Coordinación de Investigaciones. Durante el primer período se terminaron 42 proyectos, y otros 24 proyectos se encontraban en curso, y en el segundo período, se terminaron 79 proyectos y estaban en curso 18.

Adicionalmente a estos esfuerzos para coordinar la investigación, en un simposio organizado en 1979 por la Comisión Nacional de Educación sobre el estado de la investigación educativa y la investigación en asuntos relacionados con la educación durante los años setenta, se recopiló una colección impresionante de informes sobre investigaciones llevadas a término quedando documentado de esta forma el volumen de trabajo realizado en esos años en el campo de la educación. Una reseña de las diversas categorías de problemas que recibieron atención y los tipos de personas o instituciones que participaron en la ejecución de esos proyectos de investigación, indica las condiciones generales en que se adelantó la investigación educativa en los años setenta.

Se investigaron ocho categorías bien definidas de problemas educativos, además de una categoría mixta (que cubría temas como formación de docentes y currículos escolares para la educación de las tribus de las colinas, salas de lectura de periódicos en veredas, programas radiales para egresados de la escuela primaria en las provincias y lecciones programadas para personal militar, de

enfermería, de salud pública, etc (Cuadro 1). Estos trabajos se ejecutaron en su mayoría como tesis de postgrado en los departamentos de educación de las universidades, algunos por personas dedicadas a la docencia, y otros por instituciones (en su mayoría las unidades de trabajo del Ministerio de Educación y de la Comisión Nacional de Educación, así como unos pocos departamentos universitarios de pedagogía y colegios normales); por lo general, estos trabajos fueron financiados y planteados por las autoridades administrativas con miras a responder a unas necesidades prácticas bien definidas.

Los trabajos de investigación sobre problemas afines a la educación (Cuadro 1), consisten en estudios realizados por personas con formación en disciplinas de ciencias sociales o ciencias de comportamiento, distintas de la educación pero pertinentes a los problemas relacionados con la educación fuera del ámbito pedagógico de la enseñanza, aprendizaje, pruebas y medición, desarrollo curricular, etc. En el Cuadro 1 se reseñan unos trabajos escogidos que constan en los informes más sustanciosos publicados por la Comisión Nacional de Educación.

De acuerdo con ambas categorías reseñadas en el Cuadro 1, el panorama general que la investigación educativa presenta en la actualidad es el de que las investigaciones de postgrado, por constituir parte integrante del ejercicio de formación, continuarán representando una posición considerable de los trabajos, pero el conjunto de problemas que cubren y su utilidad para la formulación de políticas habrán de seguir en entredicho porque este tipo de investigación se realiza esencialmente para fines de formación y capacitación. La conveniencia y la economía también constituyen factores determinantes en la selección de temas y de grupos de habitantes como objeto de investigación, por cuanto los estudiantes investigadores necesitan tener acceso fácil a los datos que existen en las universidades o escuelas donde asistieron o enseñaron antes de emprender los estudios de postgrado. Estas labores de investigación pueden aportar material local útil para fines de enseñanza, pero es menos probable que sus aportes sean de utilidad en la planeación sistemática de políticas. Los estudiantes pueden obtener de la Comisión Nacional de Educación y del presupuesto oficial de las escuelas de postgrado unos pequeños subsidios para cubrir los gastos de papelería y mecanografía de sus investigaciones de postgrado.

Con todo, los problemas educacionales han sido objeto central de atención en buen número de investigaciones llevadas a cabo en forma de proyectos institucionales. La ejecución de estos proyectos compete normalmente a instituciones adscritas al Ministerio de Educación o a la CNE y muy pocos de ellos se originan en los departamentos docentes de las universidades. Los proyectos institucionales se adelantan frecuentemente en equipo por varias personas que integran una misma unidad de trabajo, ocupándose de temas asignados específicamente a objeto de atender necesidades en materia de políticas y de administración; se financian con fondos oficiales o externos, canalizados a través de las autoridades competentes.

En cuanto a la categoría restante de proyectos individuales, se trata por lo común de labores de investigación que se emprenden a título personal para reunir requisitos de ascenso, por lo que sus ejecutantes son generalmente profesores de las universidades docentes. Los investigadores más calificados y competentes trabajan a menudo en proyectos gestionados personalmente y financiados con fondos externos provenientes de fundaciones y organismos extranjeros, y en menor medida, de organizaciones locales públicas o privadas, pero a lo mejor sin conocimiento ni autorización oficiales. Los resultados de

Cuadro 1. Investigaciones adelantadas durante 1970-1979, discriminadas por el nivel de enseñanza y el tipo de trabajo.

Tema	Tipo de Trabajo		
	Tesis de grado	Proyectos individuales	Proyectos de instituciones
Problemas de educación			
Preescolar	—	1	3
Primaria	41	8	29
Secundaria	32	3	22
Primaria y secundaria	1	—	1
Adultos	6	2	3
Vocacional	2	—	3
Formación de docentes	26	4	7
Universitaria	8	7	4
Diversos	18	7	7
Total	134	32	79
Problemas afines a la educación			
Evolución de la educación tailandesa	11	1	3
Instituciones sociales y la educación	8	26	12
Problemas administrativos en educación	31	21	1
Inversión en educación	6	6	—
Actitudes políticas y la educación	17	5	—
Sicología y desarrollo educativo	77	40	—
Servicios bibliotecarios para desarrollo educativo	25	1	—
Papel de los medios de comunicación masiva en educación no formal	1	—	3
Total	176	100	19

Fuente: Comisión Nacional de Educación (1979).

estos trabajos no se utilizan internamente para fines de enseñanza ni de políticas, aunque es posible que los patrocinadores de la respectiva investigación hagan uso de ellos con el tiempo. Los investigadores que tienen menos contacto con las fuentes externas para la obtención de una financiación amplia, se disputan el limitado apoyo financiero que ofrecen los presupuestos universitarios y, en consecuencia, están obligados a escoger el tema de su investigación de acuerdo con su fuente de financiación. Esta situación no se presta al estudio de temas globales ni a la ejecución de actividades en equipo, y los resultados pueden ser demasiado fragmentarios para utilizarlos en la formulación de políticas y la planeación.

Son de dudosa importancia las investigaciones afines a la educación que adelantan profesionales de las disciplinas de ciencias sociales o ciencias de comportamiento distintas de la educación. Muchas veces estos trabajos apenas tocan la educación como un ejercicio conveniente en la enseñanza o práctica de disciplinas tales como historia, administración pública, sociología, antropología, economía, ciencia política, psicología, etc., sin entrar luego a profundizar más en el tema de la educación. Esto es cierto sobre todo en lo que se refiere a las tesis de postgrado, pero también podría ocurrir en los trabajos individuales e institucionales. Es significativo que esos aportes de las disciplinas de ciencias sociales o ciencias de comportamiento pueden ser bastante útiles y, en verdad, indispensables en la formulación de políticas y la planeación de otros aspectos de la educación que las técnicas de enseñanza y aprendizaje en

aulas, pero las informaciones recogidas hasta el momento podrían ser engañosas a menos que exista cierta orientación y organización bien definidas para el uso adecuado de esas investigaciones al servicio de la planeación y administración educativa. Las condiciones generales en que se producen los tres tipos de trabajo por los estudiantes de postgrado, los profesores universitarios individualmente, y las instituciones, son similares a las que se dan entre los propios investigadores educativos.

Los problemas en educación no se limitan a las técnicas de aprendizaje y enseñanza que se encuentran únicamente en las aulas, sino que también abarcan la organización y administración de la escuela, su personal y recursos financieros, la relación de la escuela con la comunidad, el magisterio y los padres de familia, el sistema educacional y los sistemas económico, político, social y cultural dentro del contexto nacional y posiblemente extranjero, etc., razón por la cual se hacen necesarios ambos tipos de investigación: tanto sobre las técnicas pedagógicas en aulas como sobre los factores sociales que inciden en lo que ofrece y logra el sistema educacional. Sin embargo, sin tener cierto grado de conocimiento de los problemas que afronta la nación y de la disponibilidad y características de los recursos, los investigadores, con sus esfuerzos faltos de coordinación, no pueden aportar soluciones pertinentes que sean dignas de respeto y merezcan el apoyo de los escasos recursos de que dispone un país en vía de desarrollo. Con esa información y una mejor coordinación, los investigadores institucionales que trabajan en los organismos operacionales estarían más enterados de los problemas específicos y prácticos que podrían ser materia de investigación, que sus colegas académicos tanto a nivel del profesorado como del estudiantado, sobre todo aquellos que se ciñan demasiado a los libros de texto y teorías originadas en experiencias extranjeras.

Habilidades del Investigador

El investigador profesional debe poseer ciertas habilidades propias de la práctica educacional, ciertas disciplinas sociales, metodologías investigativas, habilidades conceptuales, habilidades analíticas, y habilidades de relaciones públicas (Shaeffer 1979). Estas habilidades tienen que ver con estudios en educación (como materia) y con metodología de investigación. La falta de ésta o aquellos es causa de incompetencia en el investigador educativo. El número de investigadores educativos debe ser mucho menor que el número de educadores o de técnicos de investigación; por ejemplo, sólo el 24% del profesorado de las diversas facultades de educación en Tailandia son investigadores en educación. Este porcentaje debe regir también en mayor o menor grado en otras instituciones académicas y organismos gubernamentales.

En el análisis de los datos relativos al número de investigadores educativos, se identificaron dos grupos diferentes. Un grupo lo conformaban quienes adelantaban investigación para reunir los requisitos de un grado académico. Al sumar el número de tesis y disertaciones registradas en bibliotecas entre 1971 y 1979, se estimó que los alumnos de las facultades de educación y de los colegios normales produjeron cerca de 1.500 tesis, un promedio de 150 a 200 al año. El segundo grupo fue identificado al sumar el número de los investigadores educativos que presentaron sus trabajos de investigación en simposios nacionales, unos 800 en total. Es decir que Tailandia cuenta con unos 1.000 a 2.000 investigadores educativos.

El estudio micro sobre las características de los investigadores, tanto los investigadores independientes como los que trabajan en instituciones, se realizó

a partir de cuestionarios enviados a educadores en todo el país.¹ El cuestionario destinado a los investigadores independientes fue elaborado con miras a recoger datos sobre las habilidades y el rendimiento del individuo en materia de investigación. En la primera parte del cuestionario se solicitaba al investigador presentar su mejor trabajo de investigación terminado hasta esa fecha y exponerlo dentro del marco de referencia suministrado. La segunda parte contenía preguntas principalmente sobre las habilidades específicas del investigador, tales como experiencia en investigación, formación académica, aptitud para la investigación y capacidad para llevar un proyecto a buen término. Estos cuestionarios se enviaron a investigadores en educación en todo el país así como a muchos investigadores del gobierno o funcionarios de éste dedicados a actividades atinentes a la investigación. El cuestionario dirigido a las instituciones pretendía obtener datos que permitieran determinar la capacidad de cada institución para realizar actividades de investigación, refiriéndose, dichos datos a aspectos como la administración de la investigación, el número y la preparación de los investigadores, presupuesto, e instalaciones bibliotecarias y de investigación. Se seleccionaron al azar diecisiete instituciones: ocho facultades universitarias de educación (cuatro en Bangkok y cuatro en las provincias), cuatro colegios normales (dos de ellos en Bangkok), dos organismos ministeriales (el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Educación), y tres unidades regionales de supervisión de educación.

Con el propósito de obtener datos cualitativos sobre el ambiente de investigación, y para fines de observación así como de recolección de datos complementarios, se programaron entrevistas en busca de información sobre los problemas y soluciones particulares de cada institución. Las preguntas se relacionaban principalmente con la política, el objetivo, y el plan de investigación a nivel institucional. Otro interrogante de importancia tenía que ver con los problemas que afrontaba el investigador independiente en aspectos como la selección de temas de investigación, las fuentes de presupuesto y la administración de la investigación. Por último, se indagó sobre los contactos y comunicaciones que se tenían tanto a nivel nacional como internacional. Se entrevistó al personal de las 17 instituciones arriba mencionadas.

Las principales fuentes de información eran los registros y documentos disponibles en varias oficinas gubernamentales como el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Educación, el Consejo Nacional de Investigación y la Dirección de Asuntos Universitarios. Los datos recolectados abarcaban también el número y la formación académica de los investigadores independientes inscritos ante el Consejo Nacional de Investigación, los trabajos de investigación hechos por personal universitario y recolectado en la Dirección de Asuntos Universitarios, y los resúmenes de investigación presentados en el Primer Simposio Nacional sobre Educación y Estudios Afines a la Educación, organizado por la Comisión Nacional de Educación.

De las 210 personas que respondieron a los cuestionarios, la mayoría eran mujeres. La edad de los encuestados oscilaba entre los 25 y 54 años, teniendo el 60% entre los 25 y 44 años. Si estas cifras son representativas de toda la población de investigadores educativos tailandeses, entonces Tailandia parece

¹ Se pueden obtener de los autores copias de los cuestionarios que se enviaron a los investigadores independientes y a las instituciones.

haber acumulado investigadores más experimentados, por cuanto este grupo de investigadores habría producido una cantidad mucho mayor de trabajos de investigación que en el pasado, y muchos habrían adelantado investigación por un mínimo de 20 años. Como el país cuenta ahora con investigadores más experimentados, está empezando a producir más y mejores trabajos de investigación.

Cerca del 71% de los encuestados tienen grado de maestría, y el 74% recibieron capacitación formal en metodología de investigación antes de obtener su grado. La mayoría de los estudiantes de maestría están obligados a preparar una tesis relacionada directamente con la materia de sus estudios. De ahí que muchos de ellos poseen ciertas habilidades de investigación desarrolladas bajo la supervisión de competentes directores de tesis.

Los encuestados indicaron 30 áreas de especialización. Las que más frecuentemente se mencionaron, fueron investigación y evaluación y métodos pedagógicos en varias materias. Las 30 áreas de especialización se dividen en

Cuadro 2. Número de investigadores por área de especialización.

Especialización	Investigadores
<i>Aprendizaje e instrucción</i>	
Educación de adultos, educación no formal	4
Enseñanza de ciencias y matemáticas	16
Enseñanza de idiomas	10
Enseñanza de psicología	16
Educación física	2
Educación primaria	13
Educación superior	3
Enseñanza de ciencias sociales	7
Currículo e instrucción	3
Educación secundaria	3
Formación de docentes	2
Desarrollo educacional	1
Educación especial	1
Total	81 (38,57)
<i>Áreas complementarias</i>	
Pruebas y medición	1
Administración educativa	12
Supervisión	5
Planeación educativa	1
Consejería	4
Técnicas educativas	2
Investigación y evaluación	21
Total	46 (21,91)
<i>Otros</i>	
Derecho	2
Agricultura	3
Geografía	3
Total	8 (3,81)
<i>No especificaron</i>	75 (35,71)
Total	210 (100)

Nota: Las cifras entre paréntesis representan el porcentaje del total.

dos grupos: aprendizaje e instrucción en diferentes materias, y áreas complementarias. Cerca del 39% de los encuestados tienen formación en su respectiva materia, y otro 22% en áreas complementarias (Cuadro 2).

Si las diferentes especializaciones son indicio de diferentes intereses y pericia en la ejecución de investigación, entonces estos grupos poseen habilidades propias de ciertas prácticas educacionales. Además, muchas personas mencionaron la investigación y la evaluación, dando a entender que poseen habilidades específicas en la metodología y el análisis de investigación, adquiridas en el curso de su adiestramiento en investigación y en las instituciones académicas.

La envergadura del trabajo de investigación que se emprenda determina el grado de especialización, el número de años de experiencia en investigación y el nivel de competencia que deban poseer los investigadores que en ella participen. La experiencia en investigación de los encuestados varía en términos de años de experiencia, los métodos conocidos, el papel de cada investigador y el número de proyectos de investigación en que han participado. Los datos también mostraron diferencias en cuanto al número de proyectos de investigación concluidos por cada investigador, el cual oscilaba entre 1 y 15. Sin embargo, cerca del 61% de los encuestados había participado únicamente en uno a tres proyectos de investigación. La experiencia en investigación puede acumularse participando en varios proyectos de investigación y también ejecutando investigación durante varios años. Los datos tomados de las muestras indicaron que cerca del 51% de los encuestados llevaban entre uno y seis años realizando investigaciones.

Tal como se mencionó anteriormente, el estudio de la educación es un área interdisciplinaria. En teoría la investigación educativa que realice un investigador con formación multidisciplinaria ha de diferir de la que ejecute un investigador con formación unidisciplinaria. Entre 15 investigadores, unos 13 tenían licenciatura en educación, cerca del 72% poseían grado de maestría en educación, y los demás habían recibido formación en otros campos como filosofía y letras, ciencias, y sicología. De los investigadores con doctorado el 72% poseían licenciatura en educación, y el 86% tenían maestría en educación, lo cual refleja la influencia de su formación académica en su actividad de investigación. Si un mayor número de los investigadores en educación hubiera provenido de diferentes campos, el panorama de la investigación educativa en Tailandia habría sido muy distinto.

En resumen, más del 81% de los encuestados han terminado por lo menos un proyecto de investigación, y han adquirido su experiencia participando en el trabajo o dirigiéndolo ellos mismos. Los datos confirman que los investigadores tailandeses han desarrollado ciertas habilidades a través de su experiencia en proyectos. De los datos relativos a variables, como la edad promedio de los investigadores y las áreas de su preparación académica formal, se desprende que los investigadores educativos en Tailandia son “jóvenes y activos, orientados hacia materias de estudio, competentes, y por último, productivos.”

Organización e Institucionalización de la Investigación

Como antes se dijo, los datos sobre la institucionalización de la investigación se recogieron por medio de cuestionarios enviados a 17 instituciones y de entrevistas efectuadas en esas instituciones. Entre las cuatro categorías de instituciones de investigación (facultades de educación de las universidades,

colegios normales, organismos ministeriales, y unidades regionales de asesoría educacional), las más antiguas son los colegios normales, establecidos hace más de 40 años. Algunas facultades de educación son relativamente antiguas, como las de la Universidad de Sri Nakharinwirot I y la Universidad de Chulalongkorn, pero las facultades de las provincias son muchos más nuevas. Los organismos ministeriales llevan entre 16 y 29 años de establecidos. Sin embargo, las fechas de fundación de esas instituciones no implica que tengan capacidad de investigación, toda vez que algunas de ellas fueron creadas sin funciones de investigación.

La manera más práctica de determinar la capacidad y productividad de una institución en cuanto a la investigación, es examinando su organización. Una institución que establezca un organismo, división o comité para actividades de investigación, manifiesta así su inquietud por la investigación y evidentemente reconoce la importancia de la investigación. La división o comité estará encargado de supervisar, planificar, facilitar y dirigir las labores de investigación dentro de la institución, pero para decirlo con toda exactitud, una división de investigación puede funcionar mejor que un comité de investigación. El Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Educación, la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Kasetsart, son instituciones que tienen una división o un comité encargado de funciones de investigación. Al parecer, el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Educación han sido los más eficientes en términos de producción durante los últimos cinco años. Sin embargo, las facultades de investigación que se supone han de funcionar como centros de acopio de los trabajos de investigación, no siempre mantienen registros detallados de sus actividades de investigación.

La génesis de una institución determina su función: por ejemplo, en la Universidad de Sri Nakharinwirot I, el Instituto Internacional de Estudio de la Niñez, actualmente denominado Instituto de Investigación del Comportamiento, se fundó en 1955 y viene adelantando trabajos de investigación desde su creación. En comparación con la Facultad de Educación de esa misma universidad, el Instituto es mucho más productivo en términos de actividades de investigación.

Las instituciones varían en cuanto a número de personal: de tres profesionales como en el caso de las unidades regionales de supervisión, a 157 en el caso de la Universidad de Chulalongkorn. Sin embargo, no todos los profesores adelantan investigaciones. En muchas instituciones la mayoría de los investigadores tienen su grado de maestría y en todas salvo las unidades regionales de supervisión, hay por lo menos un investigador con doctorado; ninguna universidad central tiene investigadores que posean únicamente la licenciatura. Al considerar la formación académica de los investigadores se observa que el grupo más numeroso está constituido por quienes están especializados en educación. Los científicos sociales también participan en la investigación educativa pero son una minoría, y hay pocos investigadores en formación de humanidades.

Existen cuatro tipos de actividades para la promoción de la investigación: conferencias, simposios, seminarios, reuniones y capacitación. En las conferencias y simposios se presentan proyectos de investigación a un público numeroso. En 1979 y 1981 la CNE organizó dos simposios nacionales sobre la investigación educativa y se presentaron cerca de 440 estudios en las dos oportunidades. Las reuniones y seminarios brindan al investigador la oportunidad de definir problemas de investigación, de elaborar planes de

investigación, y de examinar los resultados de investigaciones y su implementación. Se organizan dos tipos de capacitación: el primero es una especie de desarrollo de personal para proporcionar conocimientos en métodos y estadísticas de investigación; el segundo es un servicio organizado por una institución de investigación competente, para investigadores externos. Las gestiones para la promoción de las actividades de investigación constituyen buenos indicadores de la institucionalización, porque muestran cómo se inicia la investigación, se promueve, se realiza y se pone en aplicación.

En cuanto a vínculos con otras instituciones, existen principalmente cuatro tipos de relaciones con respecto a actividades de investigación: apoyo financiero, ayuda técnica, colaboración en investigación, e intercambio de informaciones. Las instituciones de provincia juegan un papel muy débil en su vinculación con otras instituciones, por su falta de datos y poca competencia para realizar investigaciones. Hay mayor comunicación entre los organismos ministeriales y las facultades de educación. Entre los organismos extranjeros, se destacan notablemente las organizaciones internacionales en lo que respecta a sus vínculos con otras instituciones. Las instituciones de provincia también tienen algunos vínculos con los organismos extranjeros. Por otra parte, con cierta frecuencia profesores de las facultades integran el Comité de Investigación creado en el seno del Ministerio; sin embargo, rara vez se presenta el caso inverso. Así pues, a los académicos se les aprecia y respeta por la asistencia técnica y teórica que brindan a los investigadores y practicantes.

Datos

En razón del adelanto técnico en el campo de la estadística, resulta conveniente aplicar en las operaciones de investigación, sofisticados métodos analíticos como el análisis de datos de múltiples variables. Empero, para la aplicación de ese análisis se necesita un computador. Hay una mayor conciencia entre las instituciones de investigación respecto de la necesidad de tener computadores o acceso a ellos para el procesamiento de datos, sobre todo para los estudios cuantitativos. Los computadores también facilitan la compilación de una base de datos, la cual es necesaria tanto para los investigadores como para los planificadores. Puesto que el computador determina en parte el nivel de sofisticación del trabajo de investigación, constituye un indicador práctico de la capacidad institucional en cuanto al procesamiento de datos. Por lo general, la mayoría de las instituciones tienen acceso a computadores y a equipos de cómputo. La Oficina Nacional de Estadística (ONE) facilita en forma gratuita un computador IBM 370 para todos los organismos gubernamentales. Sin embargo, presenta el inconveniente de demora en obtener los listados, razón por la cual algunas instituciones prefieren pagar por el tiempo y servicio de un computador a organismos no gubernamentales. Las instituciones de provincia están en desventaja en este aspecto, porque la mayoría de los centros de computación están ubicados en Bangkok.

Otro problema relacionado con el procesamiento de datos es la falta de personal auxiliar bien entrenado en codificación y tabulación de datos. En la mayoría de los casos las instituciones de investigación encargan esa labor a oficinistas y estudiantes. Se prefiere a los oficinistas, pero a éstos se les necesita también para otros trabajos de oficina; los estudiantes por su parte no han demostrado gran interés en este trabajo de medio tiempo; y el resultado es que los datos se codifican y tabulan en forma incorrecta y por consiguiente se echan a perder.

El uso de paquetes de estadísticas se ha hecho común en la preparación de datos para su análisis por computador. Algunas instituciones de investigación han proporcionado capacitación en la preparación de datos a sus técnicos de computador altamente calificados, pero se han dado cuenta que esos programas no requieren de un conocimiento sofisticado. Así pues, esa formación viene a ser una pérdida de tiempo y de dinero. No obstante, hay que preparar nuevos técnicos para mantenerse actualizado con las nuevas tecnologías. Para aprovechar los adelantos tecnológicos muchos investigadores y directores de proyectos deben familiarizarse con los paquetes y su uso, a fin de poder determinar el análisis de los datos de acuerdo con el paquete y de poder colaborar en forma efectiva con los programadores de computador.

En cuanto al análisis cualitativo, los investigadores deseosos de estudiar la computarización de datos etnográficos, como por ejemplo la codificación de datos obtenidos sobre el terreno, afrontan un problema de idioma, por cuanto el utilizado en la máquina normalmente es el inglés, mientras que se utiliza el idioma tailandés para los datos de campo. La traducción implica un mayor trabajo y aumenta la posibilidad de una mala interpretación.

Textos, Revistas y Servicios Bibliotecarios

Todas las instituciones, o las organizaciones a las que estén adscritas, tienen una biblioteca. Algunas universidades centralizan y aumentan la capacidad de su biblioteca principal y reducen de esta manera el número de bibliotecas en las facultades, como en el caso de la Universidad de Sri Nakharinwirot I. En un intento por determinar la capacidad de una biblioteca para la prestación de servicios a sus investigadores, éstos suministraron una lista de las cinco revistas de educación más populares en tailandés y de las cinco más populares en inglés, según lo hallado en investigaciones anteriores. Tres de las revistas más populares en inglés son "Review of Education Research," "Journal of Education Review," y "Journal of Research and Development in Education." La Universidad de Chulalongkorn y las Universidades de Sri Nakharinwirot I y II reciben todas las diez revistas que figuran en la lista, mientras que la Facultad de Educación de la Universidad de Silpakorn no recibe ninguna. Algunas bibliotecas señalan cerca de otras cien revistas. Los investigadores tienen mayor acceso a las revistas locales, por su menor precio y mayor disponibilidad. Por otra parte, estas revistas reflejan la problemática local que se vive en el momento y ofrecen a los investigadores la literatura pertinente en su propio ámbito cultural.

Personal Auxiliar

La mayoría de las instituciones no conocen con exactitud el número de su personal que participa en labores de investigación. En verdad, no existe una distinción bien definida entre el personal auxiliar que colabora en actividades de investigación y quienes desempeñan trabajos de oficina o administrativos. Esta distinción se hace necesaria si se quiere aumentar la capacidad de investigación. Con todo, las instituciones se ocupan del desarrollo de su personal, enviándolo a cursos de capacitación y organizando programas de entrenamiento en el servicio dentro de las mismas instituciones, y algunas hasta mandan su personal investigativo para prestar sus servicios en otras instituciones. Entre las organizaciones que realizan programas de capacitación para investigadores se encuentran el CNI, la ONE, y el Instituto Nacional de Administración del Desarrollo (INAD). La CNE y el Ministerio de Educación organizan programas de capacitación específicamente en investigación educativa, lo mismo que la Asociación de Investigadores de Ciencias Sociales de la Universidad de Chulalongkorn.

Los investigadores experimentados en trabajos de campo son un recurso escaso en el ambiente de investigación en Tailandia. Muchos de los investigadores con maestría en investigación y evaluación carecen de experiencia de campo y tienen que recibir entrenamiento en el servicio antes de que puedan acudir al sitio de investigación, sobre todo en las áreas rurales. En proyectos de gran envergadura que se financian con fondos extranjeros, se contratan a auxiliares de investigación experimentados, ofreciéndoles una remuneración especial. A ellos no les interesa trabajar en los proyectos gubernamentales en los que la remuneración es comparativamente inferior. Es así que los proyectos de investigación que se adelantan con fondos locales o gubernamentales y que ofrecen solo el bajo salario oficial, no pueden atraer a ese personal competente.

En algunos tipos de investigación, como los estudios antropológicos, el investigador es el instrumento más importante en la recolección de datos y debe tener experiencia. Normalmente, un investigador competente de menor categoría estará preparado para ejecutar su propio proyecto después de realizar un aprendizaje de dos a tres años con un investigador de alta categoría. Un investigador novato no tiene experiencia personal y por lo tanto no sabe qué decisiones tomar al enfrentarse a situaciones poco conocidas. La investigación cualitativa requiere especialmente de investigadores con experiencia en actividades de campo.

Se ofrecen cada día más cursos de capacitación en investigación y estadística, y quienes asisten a ellos aprenden varios métodos de análisis estadístico pero aún no están en capacidad de hacer investigación más allá de la que implica la técnica de encuestas; es decir, no saben definir un auténtico problema de investigación, armonizar los resultados de la investigación con la realidad, e interpretar adecuadamente las estadísticas obtenidas. La mejor capacitación parece ser la del aprendizaje de los investigadores con profesores de alta categoría.

Fondos para la Investigación

La escasez de fondos para la investigación constituye un problema crucial en muchas instituciones, sobre todo en las que no tienen un presupuesto específico para actividades de investigación. Algunas solucionan el problema utilizando fuentes extrapresupuestales como fondos del patrimonio institucional o buscando apoyo externo.

Entre las 17 instituciones, la CNE recibe la mayor financiación y el Colegio Normal de Chandarakasem la menor (U.S.\$95.000 frente a U.S.\$750 en 1980). Todas las instituciones reciben fondos del gobierno para actividades de investigación, pero en diferentes cuantías. Los organismos ministeriales reciben una suma global por cuanto la investigación es su principal función. La mayor parte de los fondos locales proviene del gobierno. Solamente la Universidad de Sri Nakhariwiroth II, el Colegio Normal de Songkla, la CNE y el Ministerio de Educación, registran apoyo financiero externo. En realidad, otras instituciones también reciben ayuda externa, pero estos recursos los perciben los particulares, por lo que no se dispone de información al respecto.

Enlazamiento de la Investigación: Organización, Redes, e Interacción con Políticas

La exposición de la información y datos básicos relativos al fenómeno de investigación muestra apenas un cuadro fragmentario de todo lo que implica la investigación, pero con base en las entrevistas hechas a administradores e

investigadores se pudo obtener una mejor idea de la organización y redes de investigación que existen en Tailandia. Los datos sobre la interacción entre la investigación y las políticas provinieron en su mayor parte de las observaciones, experiencias y participación directa de los investigadores en el proceso de la formulación de políticas de investigación.

Organización de la Investigación

Aunque todas las instituciones han articulado sus necesidades de investigación y han fomentado esa actividad, ninguna de ellas tiene políticas, metas y objetivos claros y concisos en materia de investigación, pero no es fácil en Tailandia fijar políticas y planes en investigación. Debido a la escasez de recursos y a la aparición de fenómenos educacionales imprevistos, los planes de investigación muchas veces se modifican, se cambian, e incluso se cancelan.

Las divisiones de investigación de los organismos ministeriales y las facultades universitarias no generarán una producción óptima de investigación sino cuando exista un enlace efectivo entre todos los elementos relacionados con la investigación. Una administración dinámica podrá lograr ese enlazamiento. Las divisiones de investigación de los departamentos gubernamentales tienen una administración establecida, con presupuesto y personal asignados a la investigación. Los investigadores de tiempo completo pueden dedicar sus esfuerzos a actividades de investigación y cuentan con los equipos y demás materiales necesarios. No obstante, la investigación ministerial afronta aún algunos obstáculos que merman su capacidad potencial:

- El cambio frecuente de administradores a nivel de división y el hecho de que a menudo no es idónea su formación en investigación, pueden retardar la marcha de las labores de investigación. El Ministerio de Educación, por ejemplo, ha tenido en el curso de 10 años ocho directores en su división de investigación.

- En la CNE se presenta una alta tasa de retiro entre los investigadores por las pocas posibilidades de ascenso en el servicio civil, y se requiere tiempo para entrenar a los nuevos investigadores. Cuando se adelantan muchos proyectos de investigación a un mismo tiempo, resulta insuficiente el número de auxiliares que hay. Además, son escasos los investigadores calificados que tengan especialización por ejemplo en economía y sistemas.

- Debido a complicados trámites burocráticos, los presupuestos de investigación son inflexibles en muchos aspectos. La Oficina de Presupuesto recorta a menudo el presupuesto que se presenta para un proyecto, afectando directamente el diseño original del proyecto. En la CNE se debe disminuir el tamaño de la muestra en un proyecto de investigación para ajustarlo al presupuesto reducido que se concede al trabajo de campo. Asimismo, el reglamento presupuestal es rígido y en ocasiones desanima a los investigadores. Todos los organismos ministeriales de investigación padecen de este fenómeno. Los investigadores que puedan conseguir otras fuentes de financiación prefieren evitar las restricciones que conlleva la aceptación de fondos oficiales para la investigación.

La investigación en las universidades se ejecuta en condiciones algo distintas. Mientras el trabajo normal de los profesores se oriente fuertemente a la docencia y mientras la actividad de investigación siga siendo opcional, sin políticas bien definidas ni apoyo logístico adecuado, entonces para la investigación constituyen elementos apenas potenciales mas no actuales ni operativos, todos los factores institucionales relacionados con la investigación, tales como las declaraciones generales de políticas, los comités de investigación en las facultades, el suministro de un presupuesto para la investigación, la disponibilidad de equipos de oficina,

la oportunidad de tomar licencias para hacer investigaciones, y la contratación de personal altamente calificado. En la actualidad la administración universitaria no puede conciliar, en primer lugar, la filosofía de libertad académica y la política de *laissez-faire* en investigación que encajan bien con la ejecución de investigación privada con fondos no declarados provenientes de fuentes externas, y en segundo lugar, la necesidad de fijar en materia de investigación un objetivo, una política y un plan bien definidos que respondan a los requerimientos de desarrollo de la facultad y de la comunidad y que al mismo tiempo permitan el máximo aprovechamiento del personal y de los demás insumos potenciales de investigación.

En resumen, los siguientes factores se señalan como los principales obstáculos para una mayor coordinación de la investigación:

- No hay un cuerpo administrativo para las actividades de investigación. Únicamente en la Universidad de Chulalongkorn existe un vicedecano de investigación. En otras facultades, o bien no hay ninguna estructura o lo poco que hay recibe escasísima atención. Así que la falta de apoyo financiero, técnico y moral, además de la insuficiencia de los servicios bibliotecarios y de otra índole, nada animan al profesorado a ocuparse de investigación.

- En la mayoría de las facultades, en especial de las universidades regionales como las de Khon Kaen, Chiang Mai y Songkla, así como en todos los colegios normales, los profesores tienen una pesada carga de docencia, entre 10 y 15 horas semanales. Se ven obligados a escoger entre dos funciones importantes: atender los recientemente ampliados programas de postgrado, o realizar trabajos de investigación para su propio ascenso. El año de licencia existe solamente en principio y no se puede otorgar en esas circunstancias.

- La mayor parte de la investigación académica no cuenta con un presupuesto específico y permanente, como el que existe para la investigación en los ministerios. Pero, no obstante el valor reducido de los fondos que se le asignan, está sujeta al mismo reglamento estricto que rige para los presupuestos oficiales. Y hay muy pocas otras fuentes de financiamiento para la investigación.

- La investigación colaborativa es ínfima. Los profesores prefieren trabajar individualmente en proyectos fragmentarios de investigación, porque éstos al menos serán reconocidos por la universidad para fines de ascenso, mientras que la colaboración sólo complicaría el reconocimiento del esfuerzo individual.

- Por su aislamiento en el ámbito académico, algunos profesores no están en condiciones de determinar los problemas cuya investigación sea pertinente a la realidad educacional.

Redes

Aparte de las relaciones internas forjadas dentro de un organismo de investigación, sus relaciones estructurales con otras instituciones también son indicio de un enlazamiento efectivo. Ese enlazamiento externo es más complejo y menos visible. Puede significar la existencia de sólidos vínculos entre un organismo de investigación y otro, y también puede denotar la integración conceptual de la educación con otras disciplinas. Al parecer, no hay sino un mínimo de institucionalización de esta naturaleza, y sin embargo pocos son los problemas y obstáculos denunciados al respecto por los administradores o los investigadores, lo cual podría indicar que simplemente ignoran la falta de institucionalización.

Los investigadores del ámbito ministerial afirman que sus trabajos son muy solicitados por otros investigadores, y que se citan y publican en las revistas

locales y alguna que otra vez en las internacionales. También se les solicita realizar ciertos proyectos de investigación. Sin embargo, reconocen que los administradores (del Ministerio de Educación) y los planificadores (de la CNE) no comprenden ni utilizan cabalmente las conclusiones de sus investigaciones.

Los temas que se escogen para la investigación en un organismo ministerial como la CNE, se originan en varias fuentes. Por lo menos en el pasado los temas de investigación provenían de cuatro canales: de algunos seminarios organizados por la CNE para tratar la materia a fondo; de las deliberaciones del Comité Ejecutivo de la CNE; de las solicitudes presentadas por los organismos operativos, sobre todo del Ministerio de Educación; y de algunas iniciativas individuales de los profesores (Ketudat y Fry 1980, pp. 85-101).

Los temas de investigación en la universidad se seleccionan según el interés del profesorado. Los vicerrectores de investigación y los vicedecanos de algunas universidades como la de Chulalongkorn, inician el proceso de selección fijando para la institución un temario flexible de investigación. Recomiendan ciertos temas considerados pertinentes para el ascenso académico o provechosos para el desarrollo nacional.

Parece que la CNE lleva la delantera a las demás instituciones en la iniciación de proyectos multidisciplinarios de investigación. Como entidad encargada de políticas y planificación en educación, la CNE necesita mucha información acerca de las condiciones socioeconómicas y culturales de la pedagogía. Realiza y también contrata investigaciones multidisciplinarias. En 1977, la CNE estableció un programa encaminado a fomentar la investigación en ciencias sociales con relación a la educación, manifestando así su empeño por la investigación multidisciplinaria. En el marco de ese programa, se han financiado hasta el momento 74 proyectos de investigación, de los cuales 43 se han llevado a término.

Los organismos ministeriales cuentan con revistas propias para difundir los resultados de sus actividades de investigación. Sin embargo, se desconocen el número y el carácter de sus lectores. Al parecer, no existe ninguna red de difusión en las universidades ni en los colegios normales. Los proyectos de investigación, seleccionados por los mismos profesores, una vez ejecutados por éstos y presentados para su ascenso académico, no vuelven a recibir atención alguna.

Mark Blaug, experto británico en educación, al llegar a Tailandia en 1968 para hacer un estudio sobre el sector de planificación educacional, quedó sorprendido del ambiente de investigación que existía en aquella época y comentó: “me han causado mucha impresión tres características interrelacionadas de la educación superior en Tailandia: (1) la ausencia casi total de investigación; (2) el empleo intensivo de docentes de medio tiempo y el número apreciable de profesores universitarios que desempeñan dos cargos al mismo tiempo; y (3) las graves dificultades para la contratación de personal, sobre todo en las universidades de provincia” (Blaug 1968, p. 53). Sin embargo, la situación observada por Blaug en aquella época ha evolucionado con el tiempo. Algunas informaciones eran incorrectas; por ejemplo, en ese periodo se encontraban en ejecución algunos proyectos de investigación, pero se adelantaban en tailandés y las informaciones sobre esas investigaciones circulaban principalmente entre los tailandeses interesados. En la actualidad hay menos docentes de medio tiempo, y algunas universidades regionales cuentan con personal calificado aunque todavía subsisten las dificultades de contratación. Sin embargo, muy pocos investigadores han incorporado los resultados de sus

investigaciones en sus programas de enseñanza, y quienes han impartido sus nuevos conocimientos a los estudiantes han provenído de los colegios normales y no de las universidades.

En otras palabras, la investigación académica no cuenta con un sistema de información, porque muchos investigadores consideran que no necesitan intercambiar informaciones o no hay información por intercambiar. A pesar de que la mayoría de las facultades universitarias y de los colegios normales tienen su propia revista académica, no son muchos los resultados de investigación que se han publicado en forma de artículos. Los lectores de dichas revistas consideran que esos artículos son excesivamente “serios” o demasiado “pesados” para digerir.

Un esfuerzo pequeño pero digno de elogio, son las redes informales creadas por los investigadores en los colegios normales. Los investigadores de una misma región geográfica se reúnen de vez en cuando para realizar algunos proyectos de investigación que consideran pertinentes y provechosos para su región. Se comunican también por correspondencia para intercambiar informaciones de investigación. Buena parte de los gastos de esta colaboración la sufragan los mismos investigadores.

Interacción entre Investigación y Políticas

La formulación de recomendaciones a partir de los resultados de la investigación constituye una etapa importante en la institucionalización de la investigación. Por lo general, la mayoría de los resultados no conllevan implicaciones operacionales, y quienes toman las decisiones acuden a asesores competentes para que les planteen alternativas. En el ciclo investigativo, muchas veces no se tiene en cuenta el proceso decisorio y a los investigadores se les fijan plazos imposibles para formular propuestas y ofrecer alternativas. Los investigadores necesitan tiempo suficiente para reevaluar sus resultados, elaborar diversas recomendaciones, examinar con sus colegas los problemas y sus soluciones, e incluso volver a investigar los datos, antes de que puedan proponer recomendaciones acertadas. Es más probable que las propuestas con implicaciones operacionales sean planteadas por los investigadores del Ministerio que por los investigadores académicos, debido a las funciones y experiencia de los primeros y a sus estrechos vínculos con la práctica.

El planteamiento de recomendaciones basadas en una buena investigación tiene por lo general un mayor impacto sobre las políticas y la toma de decisiones (Carron 1977; Psacharopoulos 1979; y King 1981). El estudio del proceso decisorio en la CNE (la cual tiene carácter de comité ejecutivo) mostró que las recomendaciones sucintas provenientes de trabajos de investigación, conducen a decisiones claras e inciden notablemente en las políticas y operaciones de los organismos de educación. Para citar un caso, los resultados y recomendaciones de cinco proyectos sobre los colegios de secundaria, adelantados por la CNE y el Ministerio de Educación entre 1976 y 1978, cambiaron totalmente las políticas del Ministerio respecto de la ampliación de la educación secundaria a finales de los setenta y principios de los ochenta. Los investigadores consideran tal impacto como su mayor recompensa. Los organismos del Ministerio, por la naturaleza de sus funciones, adelantan muchas más investigaciones con orientación hacia políticas y, por consiguiente, la interacción entre investigación y políticas se presenta con mayor frecuencia en los organismos del ministerio que en las instituciones académicas.

Conclusión

Ketudat y Fry (1980) intentaron analizar las relaciones entre la investigación, políticas, planificación, e implementación en materia de educación, con base en la experiencia tailandesa. En su análisis, enfocado sobre el vínculo investigación-políticas explicaron que el ambiente investigativo tailandés se caracterizaba por una compleja estructura administrativa en educación y una estructura de poder pluralista e informal. Utilizando el modelo tetraedral de vínculos propuesto por ellos y tomando como ejemplos varios proyectos reales de investigación, observan que la experiencia tailandesa ofrece las siguientes lecciones: “Tailandia ha logrado establecer una capacidad analítica en investigación educativa y conseguido asegurar su utilización. Los factores determinantes de ese éxito han sido una mayor atención al perfeccionamiento de las habilidades, la apreciación oportuna y flexible de la voluntad política; el uso creativo de instrumentos administrativos como comités; y manteniendo objetividad así como sensibilidad en lo político” (Ketudat y Fry 1980).

Esta afirmación muestra que sí hay institucionalización de la investigación en Tailandia, por lo menos en algunas entidades de investigación como la CNE y el Ministerio que son organismos públicos y cuya función principal es la de hacer investigaciones con fines de planificación u operación. Entre las instituciones de investigación y planificación educacional en el Sureste de Asia, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación y la Cultura (BP 3K) en Indonesia y la CNE en Tailandia parecen ser los líderes y los que ostentan un mayor grado de institucionalización. Sin embargo, ello no significa que existan estrechos vínculos en todo el ambiente de investigación. Los datos expuestos en la presente sección indican que muchas de las actividades investigativas siguen siendo fragmentarias y ejecutadas por una sola persona. Los resultados de las investigaciones no se utilizan ni se implementan en su totalidad. Pero los investigadores y los administradores están ya más concientes de esta falla. Y se han empleado varios mecanismos para subsanarla, como por ejemplo la organización de conferencias nacionales para divulgar los resultados de las investigaciones, el perfeccionamiento de la habilidad para presentar los resultados de la investigación, la creación de unidades de enlace encargadas de evaluar los resultados de la investigación para los responsables de decisiones, la celebración de seminarios con el objeto de identificar problemas de investigación y buscar las maneras de relacionar los resultados de las investigaciones con la formulación de políticas, etc. En un futuro próximo, la investigación en el ámbito ministerial estará más institucionalizada que la investigación académica.

El Clima de Investigación

El clima de investigación educativa registró un considerable mejoramiento en los años setenta, gracias a los progresos logrados en la investigación para la planificación y las políticas sobre todo en la CNE, y a la permanente labor del Ministerio de Educación. El nuevo reglamento que en los últimos años de esa década exigió la realización de investigación para el ascenso en el escalafón académico de las universidades estimuló, evidentemente, las actividades investigativas entre el profesorado de las facultades y departamentos de educación.

Aunque permanecieron exiguas las partidas del presupuesto oficial asignadas a los investigadores universitarios para sus investigaciones, era posible

obtener ayuda complementaria de fuentes externas, como del apoyo anual a la investigación ofrecida por el CNI, y de las fundaciones extranjeras y organismos internacionales. No cabe duda que todas estas fuentes de financiamiento de investigación tienen inconvenientes. Los fondos provenientes del presupuesto gubernamental conllevaban condiciones impuestas por el reglamento oficial de contabilidad que desanimaban a muchos solicitantes potenciales, sobre todo a las personas altamente calificadas que tenían más fácil acceso a las fuentes no oficiales, las cuales eran amplias no sólo en cuanto al valor de su aporte, sino también en su régimen de desembolsos. Aunque la mayoría de las fundaciones no ofrecían honorarios a los investigadores, la magnitud de los fondos que aportaban al proyecto compensaba sobradamente esa restricción formal. Es evidente que los investigadores más calificados que gozaban de amplios vínculos con los organismos donantes, tenían mayores incentivos para hacer investigación y recibían mayores beneficios de ella, mientras que los investigadores no tan calificados o de menor categoría se disputaban la escasa financiación proveniente del presupuesto oficial que estaba sujeta a un reglamento sumamente restrictivo.

Entre los investigadores del sector gubernamental no era tan marcado como entre los investigadores académicos el sentimiento de discriminación e inequidad con respecto a la financiación y beneficios de la investigación. Puesto que el trabajo de las unidades de investigación del sector gubernamental tiene un solo objetivo y se ejecuta bajo una dirección unificada, la financiación de las actividades investigativas provenientes de cualquier fuente, así sea de presupuesto oficial o extranjero, no crea un clima de confusión e incertidumbre entre colegas, como el que se produce en un ambiente académico que tiene actividades multidimensionales — docencia, investigación, atención estudiantil, servicios comunitarios y labores administrativas — en cuya ejecución deben participar todos los integrantes del departamento. Una oportunidad de investigación que aleje a un profesor de otras labores y le ofrezca beneficios adicionales, en términos de logros académicos o ingresos o ambos, a unos más que a otros, da lugar a una distribución desigual e inequitativa de la carga de trabajo en otras áreas igualmente necesarias dentro de las funciones de la facultad. La deficiente administración de la investigación académica y la falta de políticas bien definidas en investigación que se han observado en muchas instituciones académicas, se derivan en gran parte de esta incapacidad de ubicar adecuadamente la investigación en el contexto total de las funciones multidimensionales de una organización académica, con la consecuencia de que frecuentemente se ha dejado la investigación a la iniciativa individual, en una actitud de *laissez-faire*.

Este clima incierto de la investigación académica es característico de las universidades tailandesas, las cuales forman parte de la burocracia del Servicio Civil. Por un lado, la administración pública en todas partes adolece de normas y reglamentos engorrosos, sobre todo en materia de presupuesto y contabilidad, que pueden obstaculizar el libre curso de la creatividad académica. Por otro lado, el personal universitario devenga los mismos salarios que otros funcionarios públicos, y si bien es posible que rijan un procedimiento más flexible en cuanto a aumentos salariales y ascensos que en otras unidades de la administración pública, el salario básico no difiere del que se aplica con uniformidad a los demás funcionarios. Teniendo presente que una persona con títulos similares puede ganar dos o tres veces más en el sector privado, la única manera de retener a los profesores competentes es permitiéndoles cierta libertad en sus actividades

privadas que les proporcionen ingresos. Por ello, no existe ninguna política y plan oficial estrictamente controlado que interfiera demasiado en las actividades del individuo, más allá de lo que se relacione con los requisitos mínimos de sus deberes oficiales.

A este respecto, los intentos encaminados a fomentar la investigación académica se han adelantado con más éxito en algunas universidades que en otras, al complementarse el limitado presupuesto oficial con otras fuentes de financiación. La universidad de Chulalongkorn, que cuenta con patrimonio propio e ingresos privados, puede otorgar fondos adicionales a la investigación. Empero, la mayoría de las otras universidades no son tan afortunadas y deben buscar fondos para la investigación de fuentes externas, principalmente de fundaciones extranjeras.

En comparación con el ámbito universitario, la investigación en la esfera ministerial corre con mejor suerte, aunque opera dentro de la misma estructura de administración pública. Las partidas presupuestales que se otorgan a la investigación parecen ser más cuantiosas, porque los fondos se destinan principalmente a la investigación, en contraste con lo que ocurre en las universidades donde la investigación está subordinada a la función docente. Por otra parte, los investigadores trabajan en equipo en los proyectos que se les asignan, con fondos provenientes directamente del presupuesto. Aunque los trámites oficiales de contabilidad y desembolso pueden ser igualmente engorrosos, los investigadores lo aguantan como parte de sus condiciones de trabajo y no se quejan como sus colegas en las universidades. Se puede establecer con mayor efectividad una declaración de política más precisa y mejor orientada para la promoción de investigación, y se pueden tomar con mayor facilidad las medidas necesarias para agilizar la investigación. Hay menos incertidumbre en el clima de investigación en estas unidades del sector gubernamental. La única queja que formula el personal técnico sobre la administración de la investigación en el ministerio ha sido la de que los administradores de mayor categoría que se nombran en la división de investigación, no siempre tienen la preparación técnica necesaria ni permanecen el tiempo suficiente en el cargo para aprender su oficio, lo cual no es inusual en una burocracia de grandes dimensiones. Sin embargo, el clima de investigación en el ministerio ha tenido un mejoramiento más importante que el de muchas universidades.

Hasta aquí hemos examinado únicamente el clima interno de investigación dentro de la institución; debemos considerar ahora las condiciones generales que existen fuera de ella. Esencialmente, la labor investigativa tiene que buscar datos e informaciones para determinar la verdad de un asunto. Algunos asuntos que atañen al interés público pueden afectar el interés privado, y algunas verdades pueden ser dolorosas. Para llegar a la verdad, los investigadores se ven limitados no solamente por sus propios instrumentos y metodologías de investigación, sino también por la voluntad y capacidad que tenga el sujeto investigado para suministrar datos e informaciones. Aun cuando no exista censura oficial deliberada para callar la verdad, siempre hay la posibilidad de que se dificulte la recolección de datos que puedan perjudicar los intereses personales o de grupos. Entre el público tailandés no existe todavía un cabal reconocimiento de la necesidad y valor de la investigación, que les pudiera animar a prestar su plena colaboración en el suministro de informaciones para toda clase de investigaciones. Algunos temas delicados, como las actitudes hacia los funcionarios gubernamentales, los activos e ingresos personales, el crimen y los estupefacientes, etc., causan automáticamente recelo cuando se pregunta sobre

ellos. Puede que esos temas no se encuadren en el campo de la investigación educativa, pero es posible elaborar con respecto a la investigación educativa una lista análoga que vaya más allá de las técnicas pedagógicas y que abarque temas como finanzas y administración, las relaciones entre la escuela y la comunidad, dirección y autoridad, grupos con intereses creados y roscas de poder, etc., que se relacionen con problemas de educación. Es previsible que se presenten normalmente obstáculos a las labores de investigación sobre estos asuntos.

Hasta ahora la intervención política en la investigación no ha sido motivo de inquietud para la mayoría de los investigadores académicos que no trabajan sobre cuestiones con delicadas implicaciones políticas y si ha ocurrido tal intervención no se ha hecho en forma oficial ni pública. Los asuntos sobre los que ha habido entendimiento y aceptación tácita entre los investigadores de que deben evitarse o manejarse con extrema cautela comprenden la seguridad nacional, la monarquía, la religión, el gobierno y sus dirigentes, el crimen y la policía, la política militar, y las normas relativas a las minorías étnicas. Aunque en Tailandia los investigadores académicos y gubernamentales, por su carácter de funcionarios públicos, no están obligados a obtener permiso o visto bueno del CNI, como deben hacerlo los investigadores extranjeros, si necesitan permiso de sus superiores para hacer investigaciones de campo y quizás tengan que presentar prueba de su comisión oficial para obtener la aprobación de las autoridades locales para trabajar en su zona. Tal vez se aconseje a los investigadores no entrar en distritos que se consideran inseguros por actividades terroristas, o de no trabajar sobre problemas que puedan desagradar a la población local. Esa condición forma parte de la rutina administrativa generalmente aceptada.

La creación del CNI a finales de 1959 era indicio de la apreciación oficial por los aportes de la investigación a la administración y desarrollo de Tailandia. La investigación que adelantan los funcionarios gubernamentales y universitarios siempre ha contado con la aprobación, en principio, de las autoridades locales, y a lo largo del período de gobierno sin parlamento elegido que duró hasta 1973, la ley marcial no impuso ninguna censura a la investigación. Por el contrario, la introducción de planificación gubernamental en materia de desarrollo económico con ayuda de asesores extranjeros, dió impulso a la investigación, y durante la guerra de Vietnam el interés manifestado por las autoridades de los Estados Unidos y de otras naciones por estudiar lo relativo al Sureste de Asia, trajo cuantiosos fondos para la realización de investigaciones por estudiosos locales y extranjeros, pero esa financiación cesó al terminar dicha guerra en 1975. Por otro lado, al restablecerse la democracia parlamentaria en 1973 tras una sublevación popular encabezada por los estudiantes, el cambio en la política nacional despertó el interés de los investigadores por nuevos tópicos como la educación para las masas, el papel de los sindicatos, los movimientos campesinos, etc., que no habían figurado durante el período anterior. El realineamiento y nuevo balance de poder producido en la región a raíz de la reconciliación entre la China y los Estados Unidos, y posteriormente la dominación de los estados de Indochina por parte de Vietnam y la activación de la Asociación de las Naciones del Sureste de Asia (ASEAN), etc., afectaron evidentemente la orientación de la investigación local y reorientaron la destinación de los fondos, sobre todo los provenientes de fuentes extranjeras. Todos estos hechos indicarían que las cambiantes condiciones políticas, económicas y sociales del país, de la región y del mundo, inciden tanto en los

temas de investigación como en su financiación. La investigación educativa que va más allá del proceso de aprendizaje y de enseñanza en las aulas, también ha de verse afectada de igual manera.

Sin embargo, parece que la investigación educativa ha dado poca atención hasta ahora a esos factores generales ajenos al ambiente escolar; por tanto, es posible que el clima general de la investigación en otras disciplinas no sea precisamente el que rija en el caso de la investigación educativa. Nuestra indagación en torno a la situación actual indica que la mayoría de los investigadores académicos manifiestan insatisfacción principalmente por la escasez de fondos y los engorrosos reglamentos oficiales, y casi nunca mencionan las condiciones políticas, económicas y sociales de mayor alcance que puedan afectar la investigación. Los investigadores del ministerio trabajan en proyectos que tienen aprobación y apoyo oficiales, y disponen de poca o ninguna oportunidad de seleccionar libremente otros temas para su investigación privada. Así que en la actualidad el clima de investigación en el campo educativo se ve afectado directamente no tanto por factores políticos como por factores administrativos y de financiación.

Tipos, Temas, y Métodos de Investigación

Según lo planteado por Vielle, los trabajos de investigación pueden clasificarse en cinco categorías: investigación para planificación, investigación de contenido, investigación sobre la investigación, investigación evaluativa, e investigación-acción. En términos generales, la mayoría de los trabajos examinados para el presente estudio se relacionaban con planificación (33%) y acción (25%), seguida por investigación de contenido (19%), investigación evaluativa (19%), e investigación sobre la investigación (4%). Frecuentemente los tipos de investigación que se adelantan se clasifican también por niveles de educación, es decir educación preescolar, primaria y secundaria. Los datos tomados de los resúmenes de investigación presentados en los simposios nacionales, indican que cerca del 56% de la investigación está orientada hacia los niveles de educación primaria y secundaria.

Por lo general, los investigadores particulares pueden escoger su propio tema de acuerdo con su interés y preferencia, de ahí la variedad de posibles temas para la investigación individual. En contraste, los temas de investigación contratada se determinan de las necesidades del país o de la institución y se fijan con este criterio.

Investigación Individual

La discriminación por tema de los 160 trabajos examinados en el estudio, indica que recibieron mayor atención la administración (25%), los alumnos (20%) y el aprendizaje e instrucción (24%).

La selección de métodos de investigación, vale decir los instrumentos y métodos de análisis, revela el tipo de investigación que escogen con mayor frecuencia los investigadores individuales. La mayoría de ellos prefieren utilizar el cuestionario como instrumento de recolección de datos, lo cual indica que se han emprendido más trabajos de investigación de encuesta. Asimismo los datos parecen indicar una falta de investigación experimental o cuasiexperimental.

Investigación Contratada

Dos importantes unidades gubernamentales de educación: el Ministerio de Educación y la CNE, han producido muchos resultados de investigación que se han utilizado para planificación, formulación de políticas, toma de decisiones, y evaluación de la calidad de la educación y determinación de sus normas. Cada institución desempeña un papel diferente, aunque ambas se ocupan de datos relativos a la educación. Sus funciones han sido examinadas detenidamente en otro aparte del presente estudio, y por ello, vamos a tratar aquí únicamente sus ejecuciones en materia de investigación.

La CNE está encargada de recolectar información educacional para fines administrativos y de planeación. Su fundación remonta al año de 1957 cuando se publicó el primer estudio sobre estadísticas en educación. Desde entonces se ha acumulado un acervo de investigaciones a nivel nacional. Hasta ahora la CNE ha llevado a cabo 24 proyectos de investigación, de los cuales 8 versan sobre la educación primaria y 6 sobre la educación superior, con un solo proyecto sobre la educación vocacional.

La mayoría de las investigaciones que emprende la CNE tienen por objeto proporcionar algún aporte a la educación o producir algún efecto sobre ella. Naturalmente la CNE tiene que ocuparse de todos los niveles de educación y la investigación educativa debe realizarse con respecto a todos estos niveles. La atención se centra en asuntos que revistan mayor prioridad para la toma de decisiones. Durante 1977-79 se presentó la necesidad de evaluar la calidad de la educación primaria; por este motivo el proyecto sobre la eficiencia de la escuela primaria pretendió ubicar las áreas problemáticas. Durante 1980-81 hubo necesidad de recolectar datos sobre la educación vocacional y el mercado de trabajo, y se inició también un estudio sobre ese tema.

El Ministerio de Educación viene produciendo trabajos de investigación desde 1954. La mayoría de los proyectos de investigación se publicaron entre 1954 y 1969. Desde la iniciación del quehacer investigativo del Ministerio, se han creado y suprimido oficialmente muchas dependencias, por razones de expansión de trabajo y de cambio social, respectivamente. Casi todas las dependencias del ministerio tienen competencia para realizar actividades de investigación.

La labor investigativa del Ministerio consiste principalmente en la consecución de datos para la planeación y para la solución de problemas. Se estudian también los ámbitos educativos y el comportamiento de los docentes y alumnos. Aunque la investigación debe ser susceptible de aplicación a nivel nacional, generalmente sólo puede aplicarse dentro de la provincia en donde se tomaron las muestras. Se han realizado muy pocas investigaciones dentro de una misma región o escuela, lo cual podría obedecer a la escasez de investigadores o de otro tipo de personal vinculados a la región. El Ministerio de Educación dividió las cuatro áreas geográficas de Tailandia en 12 regiones educacionales, y por consiguiente la causa del problema podría radicar en la magnitud del trabajo.

Patrones de Financiación para la Investigación

Por lo general, los investigadores tailandeses se duelen de la escasez de fondos para la investigación, porque los limitados recursos se asignan a las actividades de desarrollo y operación antes que a la generación y evaluación

de investigaciones. Además, como la demanda de investigación proviene de la falta de datos necesarios para el proceso decisorio, las investigaciones tienden a enfocarse en los problemas y los practicantes tardan en apreciar su razón de ser. Es de esperar que su importancia se haga más evidente en el futuro.

Tipos de Financiación

Fondos Locales

Hay dos clases de fuentes de financiación local: gubernamental y no gubernamental. Pero la mayor parte de los fondos provienen de una fuente gubernamental o de carácter oficial. El gobierno otorga financiación de dos maneras distintas: destinando una suma global a la investigación, o asignando una partida para gastos de funcionamiento, incluidos los de investigación. Naturalmente las instituciones de investigación prefieren percibir una suma global destinada a la investigación. Entre los 17 estudios de caso abarcados en el presente análisis, se encontró que los organismos del ámbito ministerial recibían la mayor cuantía de financiación, seguidos por las facultades de educación. Se descubrió también que las universidades regionales reciben una mayor suma que las universidades centrales.

El hecho de disponer de otras fuentes de financiación es indicio del empeño de las instituciones por conseguir apoyo financiero para sus actividades de investigación. Hay el caso de los colegios normales, los cuales cuentan con el CNI como su mayor patrocinador. Otras fuentes extrapresupuestales son las de ingresos privados de las instituciones, tales como los ingresos que la Universidad de Chulalongkorn y el Ministerio de Educación perciben por concepto de los derechos de autor de sus libros de texto.

Fondos Externos

Las instituciones de investigación señalan cinco fuentes de fondos externos: la Fundación Ford, el Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez (UNICEF), la Fundación James Thomson, el Centro Internacinal de Investigaciones para el Desarrollo (CIID), y el Banco Muncial. La gran parte de los fondos externos se otorgan a las dependencias ministeriales antes que a las instituciones de docencia. Sin embargo, los investigadores en las universidades reciben ayuda financiera de fuentes externas pero a nivel personal, mientras que las dependencias ministeriales reciben subvenciones a nivel institucional. Algunas otras fuentes externas que se deben mencionar son la Fundación Volkswagen, la Asociación de Institutos de Educación Superior del Sudeste Asiático (ASAIHL), el Centro Regional de Idiomas (RELC), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Tasa de Crecimiento de la Financiación

La mayoría de las instituciones empezaron a recibir fondos para la investigación hace unos dos años, y por tanto es difícil determinar para cada institución la tasa de crecimiento de los fondos destinados a la investigación. El Gráfico 1 muestra la tasa de los presupuestos de investigación en 1980 como porcentaje de los de 1979, por grupos de instituciones. Desde un punto de vista global, en todas las instituciones, salvo la Universidad de Sri Nakharinwirot I, la tasa de crecimiento del presupuesto de investigación va en aumento o al menos permanece igual. La tasa decreciente en la Universidad de Sri Nakharinwirot I puede explicarse por su suma reducida de subvenciones para la investigación (U.S.\$100.000), la cual se reparte entre 8 centros universitarios,

cada uno con cuatro facultades. Las subvenciones varían como consecuencia de las decisiones que tome el Comité de Asignación de Subvenciones para la investigación, localizado en la oficina central de administración.

Criterios de Financiación

Se analizan cinco organismos patrocinadores señalados por las instituciones de investigación, de acuerdo con sus criterios de financiación, la naturaleza de las subvenciones que otorgan, y el proceso de financiamiento. De los cinco organismos, el CNI, la CNE, la Fundación Ford, el CIID, y el Banco Mundial, los dos primeros son nacionales mientras que los otros tres son extranjeros. En realidad, las subvenciones que otorga la CNE para la investigación provienen de la ayuda financiera que la CNE recibe de la Fundación Ford en el marco del "Programa de Desarrollo de las Ciencias Sociales relacionadas con la Educación."

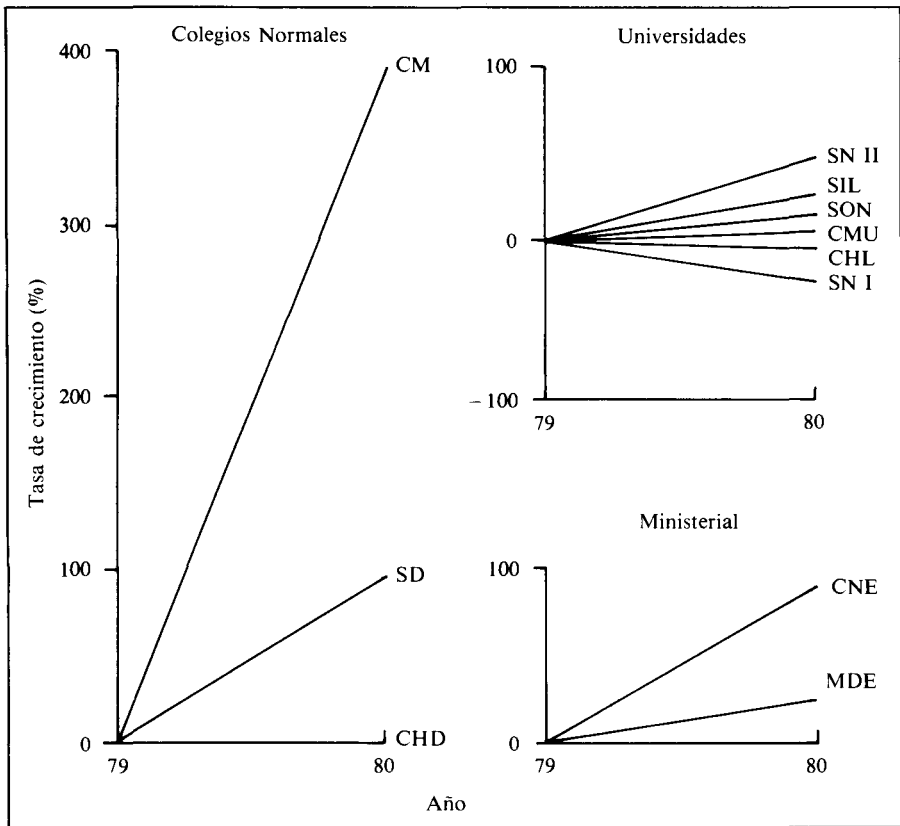


Gráfico 1. Tasa de crecimiento de los presupuestos de investigación por grupo de instituciones (1979-80). Colegios normales: Chiang Mai (CM), Suan Dusit (SD), y Chandarakasem (CHD); universidades: Sri Nakharinwirot II (SN II), Silpakorn (SIL), Songkla (SON), Chiang Mai (CMU), Chulalongkorn (CHL) y Sri Nakharinwirot I (SN I); ministerial: Oficina de la Comisión Nacional de Educación (CNE) y el Ministerio de Educación (MDE).

Todos estos organismos de financiación tienen por objeto fomentar, apoyar y realizar investigaciones. La CNE pone énfasis en lo que pueden aportar los científicos sociales a la educación; la Fundación Ford hace hincapié en el análisis de la efectividad de los programas de educación de prolongada implementación; el CIID se interesa por el desarrollo y por la estrategia de “trabajo en equipo” en que colabore la infraestructura administrativa; y el Banco Mundial se concentra en la elaboración de futuros programas encaminados a la planeación, supervisión y evaluación de proyectos en curso.

Las subvenciones que los diversos patrocinadores conceden para la investigación tienen cierto carácter propio. En cuanto a los beneficiarios, la mayoría de las subvenciones se destinan a investigadores tailandeses. La Fundación Ford rara vez puede patrocinar a investigadores extranjeros. El CIID tiene por norma implícita brindar apoyo prioritario a los investigadores locales. El CIID y el Banco Mundial patrocinan a instituciones y no a individuos. De hecho, todo apoyo financiero extranjero debe remitirse a los beneficiarios a través del Departamento de Cooperación Técnica y Económica (DCTE). En términos de distribución regional, la Fundación Ford se interesa especialmente por trabajos de investigación que se realicen en la parte nororiental del país. El CIID se preocupa por todas las regiones en desarrollo. El Banco Mundial, por su parte, presta ayuda financiera externa tanto en áreas donde ya ha tenido actuación como en otras nuevas.

En el proceso de financiamiento, las subvenciones locales para la investigación se entregan directamente a los beneficiarios, mientras que las subvenciones extranjeras deben, en principio, remitirse a través de los canales gubernamentales. La Fundación Ford consulta con el gobierno tailandés sobre las prioridades de financiación. El gobierno informa a la Fundación sobre las necesidades de financiación de las diferentes organizaciones. Luego la Fundación decide y delega autoridad en los organismos gubernamentales, otorgando una suma global de subvenciones por un período entre dos y tres años. El CIID concede subvenciones a organismos gubernamentales, previa aprobación del DCTE. El gobierno tiene un comité asesor de proyectos de empréstito, encargado de aprobar las propuestas de investigación antes de someterlas a consideración del Banco Mundial.

Evaluación de los Resultados de Investigación

La evaluación de los resultados de investigación es tarea difícil, y ningún organismo jamás ha establecido métodos sistemáticos de evaluación en Tailandia. Por otra parte, tampoco se hacen estudios de seguimiento sobre la utilización de los resultados de investigación. Se sabe que entre los patrocinadores, la Fundación Ford exige la evaluación de los aportes económicos que otorga a diversas organizaciones (inclusive con destino a la investigación). Sin embargo, las conclusiones de la evaluación de las investigaciones se destinan al uso interno de la Fundación y no al uso de los beneficiarios. Por lo general, los patrocinadores no saben si sus aportes producen buenos resultados o no. Sin embargo, la cristalización de los resultados de investigación hasta su aplicación es un proceso largo en el que las decisiones tempranas pueden resultar prematuras y altamente engañosas. Quizás la práctica del Banco Mundial de destinar una cuantía específica de la subvención a la evaluación de los resultados, sea una buena política para adoptar aquí.

Papel de los Patrocinadores y Otras Influencias Extranjeras

Financiación

Las subvenciones extranjeras destinadas a la investigación son cada día más numerosas. Agilizan las actividades de investigación, ya que el reglamento presupuestal en Tailandia es muy rígido y no permite mucha flexibilidad en los gastos de investigación. Además, las subvenciones extranjeras reconocen algunos gastos, como por concepto de remuneraciones y honorarios, que constituyen buenos incentivos para los investigadores. En algunas áreas como la investigación antropológica o estudios longitudinales, en los que el investigador no puede elaborar al comienzo de la tarea un plan definitivo de investigación ni un presupuesto pormenorizado del estudio, la aprobación financiera la conceden más fácilmente los patrocinadores extranjeros que los nacionales.

En muchos casos la financiación externa puede repercutir también en la calidad de la investigación, por cuanto las subvenciones se adjudican a investigadores seleccionados por su competencia y responsabilidad. Es así como los investigadores de mayor categoría reciben subvenciones más a menudo que los de menor categoría. La disponibilidad de fondos externos contribuye a la contratación de personal bien preparado, porque permite a los investigadores seleccionar sus colaboradores según sus capacidades.

Las subvenciones extranjeras inciden en cierta medida en la selección de temas de investigación, sobre todo cuando los patrocinadores especifiquen sus áreas de interés o requieran estudios para propósitos específicos, como en el caso del Banco Mundial. Sin embargo, los patrocinadores generalmente no influyen mucho en los temas de investigación. Tal vez presten asistencia en la identificación de problemas que requieran investigación o en la aplicación de ciertos métodos, pero dejan la selección de temas y las decisiones a los investigadores. El Programa de Desarrollo de Ciencias Sociales Relacionadas con la Educación, que ejecuta la CNE con el apoyo de la Fundación Ford, es un ejemplo de fondos extranjeros que se asignan a actividades de investigación sin intervención en los temas.

Formación

En el pasado, la ayuda externa tomaba la forma de becas para estudios de maestría o doctorado, que se concedían a investigadores locales con miras a que éstos, una vez graduados, regresaran al país y se convirtieran en investigadores competentes. Empleaban esta estrategia organizaciones internacionales como la Fundación Ford y la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID). Dos instituciones afamadas en los Estados Unidos que colaboraban en la formación de quienes venían desempeñándose como técnicos eran la Universidad de Indiana y la Universidad Estatal de Michigan. Sin embargo, ese intento al parecer no dió resultados por el ambiente relativamente infecundo de investigación, la escasez de fondos para la investigación, y la pesada carga de docencia en la universidad, razón por la cual los patrocinadores extranjeros procedieron a adoptar otras estrategias. Con todo, son numerosos los investigadores que recibieron esa buena formación y se han reunido para formar un núcleo de investigación que se ha caracterizado por su alta calidad y competencia.

La formación extranjera se manifiesta en la selección de temas y metodologías de investigación. La influencia occidental, sobre todo la de los

Estados Unidos, es evidente entre los investigadores tailandeses. El escogimiento de temas en Tailandia suele seguir la tendencia de la investigación en Occidente. Para citar un ejemplo, la educación superior en Occidente recibió mucha atención de parte de educadores a comienzos de los años sesenta; en Tailandia también se hicieron análisis y se celebraron seminarios sobre el mismo tema a finales de los años sesenta. A ese enfoque se debe el establecimiento en 1972 de la Oficina de Asuntos Universitarios. Por la idea occidental del efecto de “filtración,” la atención se trasladó de la enseñanza superior en los años sesenta a la enseñanza primaria a comienzos de los años setenta, de suerte que los investigadores tailandeses también se concentraron en la educación primaria durante ese período. Así pues, la influencia occidental en la selección de temas es a la vez directa e indirecta. El efecto directo lo producen la formación y experiencia obtenidas en Occidente. El efecto indirecto proviene de las sugerencias y recomendaciones de los asesores extranjeros. Un ejemplo de ese efecto indirecto se dió en la génesis del proyecto de investigación llamado “Efectividad de la Escuela Primaria,” ejecutado conjuntamente por la CNE, el Ministerio de Educación, y el Ministerio del Interior (MDI), responsable éste de la enseñanza primaria rural. El proyecto comenzó en 1973 y terminó en 1976, y fue patrocinado en parte por la Fundación Ford. Como una evaluación nacional del rendimiento académico de los alumnos y de otros factores conexos, el proyecto produjo gran impacto en la toma de decisiones y las políticas relativas a la escuela primaria, al difundirse sus resultados. En lo que se refiere a metodología, era uno de los pocos proyectos de investigación que emplearon en esa época el análisis de datos con múltiples variables.

A finales de los años setenta, la orientación de la problemática educacional cambió de la eficiencia interna de la educación a sus aspectos externos. Se destacaron temáticas como la economía de la educación, sociología de educación, ecología de educación, y educación comparativa. Se realizaron estudios sobre planificación y finanzas de educación, la educación y las necesidades de personal, igualdad de oportunidades educacionales, y estudios filosóficos e históricos de la administración y manejo de educación, etc., temas todos que siguen siendo materia de investigación.

La ejecución de estudios y análisis en Tailandia se ha hecho más sistemática y científica por la adopción de la metodología investigativa occidental. El enfoque positivista que pone énfasis sobre datos empíricos y cuantificación, predominaba en las primeras etapas de la investigación científica en Tailandia. Esto puede explicarse en parte por la formación y experiencia anterior de los investigadores tailandeses que hicieron sus estudios en los Estados Unidos. Nuestro estudio muestra que hay un número mucho mayor de investigadores egresados de instituciones de los Estados Unidos que de otros países. Las estadísticas indican además que la mayoría de los trabajos de investigación son de encuesta. No obstante, desde finales de los años setenta se ha registrado un movimiento tendiente a equilibrar el volumen de la investigación cuantitativa. Quienes adelantan investigación cualitativa se han propuesto fomentar el uso de métodos etnográficos y demostrar su legitimidad a los investigadores en educación y en ciencias sociales. Algunos de aquellos recibieron su formación en Europa.

Otro impacto notable de la formación extranjera se manifiesta en el proceso de toma de decisiones por los administradores tailandeses de alta categoría. Hace treinta años se tomaban decisiones sin contar con información proveniente de resultados de investigación. Apenas durante el régimen del Mariscal Sarit

Thanarat, se empezó a reconocer y aceptar de buen grado a los tecnócratas y a las recomendaciones del mundo académico. De esta manera, los estudios y análisis realizados por investigadores que habían recibido directa o indirectamente formación extranjera, sirvieron de base para la toma de decisiones.

Asistencia Técnica

Durante los años sesenta, los asesores desempeñaron un señalado papel en el quehacer investigativo en Tailandia, sobre todo con respecto a los temas de investigación. Algunos investigadores fomentaron entre los investigadores tailandeses la realización de estudios sobre la educación superior, la cual fue el tema de interés durante los años sesenta; posteriormente, otros impulsaron la evaluación de la eficiencia de la escuela primaria, ciñéndose a la hipótesis occidental del efecto de filtración (Farner 1973; Fuller 1982) y promovieron las actividades de educación no formal especialmente en el marco del programa de Alfabetización Funcional. Sin embargo, los administradores tailandeses participaron en la toma de decisiones relativas a la selección de dichos temas para proyectos de investigación y a la implementación de recomendaciones o ejecución de proyectos. Durante ese período también hubo participación de asesores en la formación extranjera de investigadores tailandeses, con miras a la preparación de un personal competente para investigar los seleccionados temas de la problemática educacional.

En los años setenta la educación evolucionó como disciplina, para abarcar no sólo la pedagogía sino también los aspectos sociales y culturales del fenómeno educacional. Por consiguiente, estaban presentes también expertos en áreas relacionadas con la educación, como la economía (Blaug 1968; Bennett 1972).

En conclusión, la financiación de proyectos de investigación es un problema permanente si hay escasez de recursos. Se desprende de las estadísticas que Tailandia depende en gran medida de fondos externos para sus actividades de investigación. Sin embargo, dada la pequeña cuantía del apoyo financiero que se destina en la actualidad a la investigación en Tailandia, es difícil determinar si esta cuantía se viene gastando en forma efectiva o no. Aunque el CNI y la Oficina de Presupuesto exigen que los investigadores presenten sus presupuestos para la aprobación académica y financiera, respectivamente, nunca piden informes finales para saber si se han logrado los objetivos y qué conclusiones se han formulado.

Si bien la política nunca produce un efecto directo sobre las actividades de investigación, el ambiente político sí afecta la aplicación de los resultados de investigación. Ketudat y Fry (1980) indican que en Tailandia los investigadores en educación y los administradores de una institución encargada de las políticas de investigación deben “mantener a la vez objetividad y sensibilidad en lo político.”

La influencia extranjera en el pasado, sobre todo en el aspecto financiero, llegó en el momento oportuno, es decir, cuando se necesitaban resultados de investigación, un liderazgo benévolo, y personal investigativo competente. Pero esa es una visión retrospectiva de las funciones desempeñadas por los patrocinadores en el ambiente anterior. No cabe duda de que en lo sucesivo se recharará la actitud de “papá sabe mejor,” y tampoco se buscará la financiación basada en proyectos, que merma la autonomía de Tailandia en la selección de los temas. Los patrocinadores extranjeros están bien conscientes de ese cambio.

Uso de los Resultados de Investigación

El valor de la investigación se mide por su aporte. La investigación básica tiene por objeto el desarrollo de conocimientos, mientras que la investigación aplicada busca soluciones a problemas prácticos. La investigación académica individual beneficia al aprendizaje y enseñanza, mientras que la investigación contratada proporciona informaciones para la planeación, formulación de políticas y toma de decisiones, con respecto a la iniciación, continuación y mejoramiento de programas.

Es difícil recoger datos sobre la aplicación de los hallazgos de la investigación individual; la única manera de conseguirlos es acudir a los respectivos investigadores y a los usuarios. Según la información obtenida de los cuestionarios que fueron enviados a los investigadores en educación de todo el país, cerca del 55% contestaron que los resultados de sus investigaciones se utilizaban para el desarrollo de conocimientos, el mejoramiento de situaciones educacionales, ayuda a la planificación, mejoramiento de las unidades operativas, o perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación contratada puede discriminarse en la investigación que producen la CNE y el Ministerio de Educación y la que produce un grupo de especialistas multidisciplinarios. Tal como se mencionó anteriormente, la labor investigativa de la CNE y del Ministerio de Educación tiene determinados fines. Los resultados deben utilizarse en la formulación de políticas, la toma de decisiones, y la planificación y desarrollo. Por ejemplo, la investigación sobre el sistema de educación secundaria ha influido en la revisión de políticas en materia de educación secundaria, el replanteamiento de la ampliación de planteles para el primer ciclo de secundaria, y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza secundaria. En consecuencia, se ha formulado la política de no crear nuevos establecimientos de secundaria en las áreas con decreciente población estudiantil y, en lugar de ello, ajustar el número de aulas, equipos educativos, y profesores, en proporción a las necesidades.



El objeto de la investigación educativa es beneficiar al aprendizaje y enseñanza. En Tailandia, la investigación en las universidades y la que adelanta el Ministerio tienen diferentes propósitos, alcances y consecuencias.

La investigación que producen los especialistas multidisciplinares ha influido en las políticas y en la planificación. Últimamente los responsables de decisiones se han valido de dos proyectos de investigación de grandes alcances, uno sobre niños hasta de 14 años, y otro sobre jóvenes entre los 15 y 25 años. Ambos estudios emplearon los datos disponibles sobre los recursos humanos para ubicar la situación actual y sus problemas, y para recomendar políticas y planes con respecto a niños y jóvenes.

En términos generales, podemos afirmar con cierta seguridad que los resultados de la investigación aplicada se han aprovechado al máximo, por cuanto dichos proyectos fueron adelantados con esa intención. Respecto de la investigación académica individual no tenemos tanta certeza, y acogemos con cautela las respuestas de los cuestionarios porque es imposible conocer el contexto al cual correspondan, aunque toda afirmación positiva de parte de los investigadores es alentadora ya que ellos normalmente no saben qué cantidad de su trabajo ha sido utilizado ni por quién.

Fortalecimiento del Ambiente de la Investigación Educativa

La investigación, en cuanto búsqueda de la verdad, puede considerarse como actividad costosa e innecesaria para un país en vía de desarrollo y con escasos recursos, sobre todo cuando se cree que ya existen para la solución de problemas conocimientos y métodos corrientes que pueden importarse de los países más desarrollados. Para iniciar y sostener la investigación nacional en forma válida y económica, es necesario que tanto los investigadores como los patrocinadores estén conscientes de su necesidad y valor. Asimismo, la actitud apropiada hacia la investigación debe complementarse con un adecuado apoyo logístico en cuanto a condiciones y medios de trabajo. Por último, los resultados de la investigación deben mostrar su aporte al desarrollo de conocimientos o a la solución de problemas prácticos, como contraprestación satisfactoria de los gastos de operación, y se han de reconocer debidamente y remunerar adecuadamente los esfuerzos de los investigadores.

Quedan descritas en lo anterior la presente situación y evolución de la investigación educativa en Tailandia, y ofrecemos las siguientes recomendaciones para el fortalecimiento del ambiente de investigación :

- Como la investigación educativa existe en la universidad (investigación académica) y en las unidades gubernamentales encargadas de la administración de la educación (investigación administrativa o ministerial), conviene que las altas autoridades de tales instituciones tengan un claro conocimiento de la necesidad, costos, operación y aporte de la investigación, para poder fijar objetivos, políticas y planes bien definidos, establecer una administración adecuada en la investigación, y ofrecer buenas condiciones y medios de trabajo.

- Teniendo presente que los investigadores educativos en Tailandia están casi exclusivamente al servicio del gobierno con recursos limitados, pero que recibieron su formación en técnicas y métodos de los países más desarrollados que no tienen que preocuparse tanto por la escasez de recursos, se hace necesario reconsiderar el significado práctico y la eficacia en función de los costos de las soluciones importadas para los problemas educativos de Tailandia. Urge esta reconsideración crítica en las universidades donde se forman los futuros investigadores.

- Quienes actúan en los lados de demanda y oferta de la investigación deben reunirse para examinar sus necesidades comunes y sus posibles aportes

al desarrollo del país. Aunque no se desconoce la capacidad de algunos investigadores para trabajar en problemas teóricos y descubrir nuevas leyes del conocimiento, hasta ahora la mayor parte del esfuerzo investigativo ha sido fragmentaria en muchos temas no teóricos, así como imprácticos de manera que se justifica reorganizar los esfuerzos mediante estrecha consulta entre quienes demandan y quienes suministran la investigación.

- Tanto la CNE como el Ministerio de Educación están encargados de la planificación e implementación de la educación nacional, y representan el lado de demanda de la investigación, pero a la CNE incumbe la función de trazar directrices generales en materia de educación en todos sus niveles, de manera que la CNE podría servir de punto de reunión para futuras consultas con el lado de oferta de la investigación, es decir las universidades. Dada la relativa autonomía de las universidades, ya que hay poca coordinación de parte de la Oficina de Asuntos Universitarios respecto de la investigación universitaria, se debería integrar un comité con representación adecuada de las instituciones académicas dedicadas a la investigación educativa, para que intercambien información sobre cuestiones de interés mutuo.

- La comunicación y coordinación entre el lado de la demanda y el de la oferta de la investigación no pueden responder a todas las necesidades especializadas de ambos lados; estas necesidades las debe atender cada lado independientemente. No obstante, sería práctico y conveniente para la investigación en un país en desarrollo, que trate primero de cubrir las áreas de necesidades comunes a través de una consulta estrecha con ambos lados. Sin embargo, la prestación de los servicios necesarios requiere de una organización y administración más eficiente de las actividades de investigación, en el Ministerio de Educación y en las universidades.

- La estructura de la administración pública impone muchas limitaciones a la ejecución de la investigación, las cuales no pueden superarse fácilmente; por ello, no se le puede exigir que ofrezca facilidades y flexibilidad en el trabajo comparables a las del sector privado, condiciones que al parecer piden los investigadores que quisiesen estar trabajando en un sistema diferente. Un patrocinador de investigación podría contribuir a eliminar algunos de los obstáculos, suministrando las facilidades necesarias que no pueden proporcionarse dentro del sistema debido a sus limitaciones. Tal ayuda no quitaría nada a la institución a que pertenezcan los investigadores, si se diera dentro del marco de un acuerdo bien definido que consulte las metas de ambas partes.

- Es posible que algunas instituciones carezcan realmente de objetivos específicos y que consientan sin mayores trabas las preferencias de los individuos de hacer las investigaciones que convengan a sus intereses personales. Si tal política encuadra con las normas de actuación de un organismo patrocinador, se puede convenir alguna colaboración. En caso contrario, se obtendrá mayor provecho de los recursos al apoyar una investigación sistemática que contribuya a atender las necesidades del país en materia de desarrollo.

- Un sistema de información es una infraestructura cuya ayuda es necesaria en toda labor de investigación por cuanto contribuye al desarrollo de los conocimientos y evita la duplicación inútil e innecesaria de esfuerzos así como el desperdicio de los escasos recursos. Tal sistema comienza con un centro de documentación para la investigación, donde se recoge todo lo escrito en el país en el campo de investigación para que en lo sucesivo se podrán ir acumulando las informaciones de una manera organizada. La facilidad de acceso

varía indudablemente con la ubicación de dicho centro, pero no es aconsejable ni económico intentar establecer varios de estos centros al mismo tiempo. El centro podría ubicarse en la CNE, que tiene una orientación más especializada en esta materia que cualquier otra institución actualmente dedicada a la investigación educativa, aun teniendo en cuenta las funciones del Ministerio de Educación y del CNI, que también tienen un interés legítimo pero menos acentuado por este tipo de centro. Como el centro debe prestar servicios a todos los investigadores, académicos así como del ámbito ministerial, las universidades locales podrían dedicar sus esfuerzos a la producción de investigación y de investigadores del tipo que requiera el país, ahorrando el presupuesto que hubieran destinado a la acumulación de documentos de investigación.

- Otros aspectos relacionados con el sistema de información son la publicación de informes, reuniones y seminarios, servicios bibliotecarios, boletines y avisos, etc., de cuya organización y suministro se ocupa cada institución con diferentes grados de eficiencia y competencia. Un solo organismo patrocinador no estaría en capacidad de contribuir al desarrollo de todos estos aspectos del sistema, en todos los lugares y en forma equitativa. Aunque en algunos casos que merezcan especial atención los organismos patrocinadores podrían prestar su apoyo para complementar los recursos oficiales, sería mejor en la actual etapa de desarrollo, ayudar primero a completar los servicios indispensables del centro de documentación, de manera que pueda servir efectivamente como centro de coordinación y divulgación de información.

- Conviene destinar fondos para capacitar al personal en ejercicio en mejores y más pertinentes enfoques conceptuales y metodológicos de una investigación útil dentro del contexto de las necesidades del país en materia de desarrollo. Esto podría efectuarse en diferentes escalas y en diferentes lugares, de acuerdo con las diversas etapas del desarrollo organizacional. Puesto que ninguna institución ha mencionado una asociación a nivel nacional de investigadores educativos, que pudiera servir de centro de coordinación para la capacitación en investigación, se podría empezar identificando una entidad imparcial que tenga mejor acogida entre la mayoría de los investigadores. Aquí también la CNE podría abrir el camino en esta actividad, trabajando en estrecha colaboración con todas las asociaciones o gremios de investigadores educativos ya creados y probados. Posteriormente, la organización y administración de esa función podría transferirse a cualquier asociación que surja con carácter verdaderamente nacional.

- En el ambiente actual de investigación existe el riesgo de que la financiación de proyectos de investigación individual para el desarrollo de la educación se vuelva fragmentaria y se desaprovechen los resultados, a menos que la entidad solicitante presente un programa de trabajo sistemático con objetivos y planes de implementación bien definidos. Como la investigación en el ámbito ministerial tiene una organización y un control de trabajo más rigurosos y un objetivo más concreto en la búsqueda de soluciones a problemas prácticos, el apoyo a esa labor ministerial responde a las necesidades reales de desarrollo, las cuales rara vez pueden ser atendidas por la investigación académica individual. Pero, la investigación ministerial a veces se ve obstaculizada porque su personal es insuficiente para representar todos los niveles y ramas de conocimientos especiales necesarios para el manejo de los proyectos en todos sus aspectos. Si se pudiera establecer un proyecto encaminado a obtener el cabal aprovechamiento de la competencia organizacional de la investigación ministerial y el personal especializado de la investigación

académica, sobre todo para el estudio de problemas interdisciplinarios, se lograría el mejoramiento tan necesario en la investigación educativa. Pero ello dependería de un mutuo aprecio y una colaboración más sistemática entre los grupos de investigación del ámbito ministerial y del mundo académico. Un patrocinador serio podría promover este tipo de diálogo, postulándolo como base de toda ayuda de importancia.

- Este tipo de apoyo a la investigación podría dar impulso a la reforma organizacional requerida en la investigación académica y ayudaría a orientar la investigación académica más hacia lo que el país necesite para su desarrollo. No modificaría toda la estructura administrativa de la universidad, pero debe de contribuir a generar unos cambios más ordenados y efectivos, imprescindibles para la administración de investigaciones productivas. La toma de conciencia por los investigadores académicos con respecto a los problemas reales y urgentes de la educación y su activa colaboración con los practicantes que buscan soluciones prácticas, pueden contribuir a someter las teorías y métodos académicos a la prueba de la realidad y deben de originar otros cambios favorables en la capacitación de futuros investigadores y en el pensamiento de muchas autoridades en las escuelas de postgrado.

Estas recomendaciones se formulan con la esperanza de que, al ser atendidas, generen otros progresos relacionados directamente con la respectiva área bajo consideración. Por ejemplo, los administradores se quejan normalmente de lo incomprensible de la redacción técnica de muchos informes de investigación, pero si no hay un diálogo serio entre el practicante y el investigador no prosperará ningún intento de perfeccionar la redacción técnica. Esta dificultad podría superarse igualmente con un mejor sistema de información que permita elaborar resúmenes de utilidad general sobre los informes de investigación. El mejoramiento de la formación investigativa a nivel de postgrado podría obtenerse también mediante una participación más directa del profesorado en investigaciones encaminadas a solucionar problemas reales. Una mejor evaluación de los trabajos de investigación en cuanto a su metodología y su posterior aplicación, podría hacerse sobre una base más firme, si se los midiera frente a los problemas concretos que surgen en los elementos necesarios para el desarrollo, etc. Sin una concepción coherente de la problemática global, tendrá poco resultado el examen fragmentario de los diversos asuntos que interesen al observador individual.

Como algunas informaciones no estaban consignadas por escrito, para obtener unos datos específicos se entrevistaron a destacados informantes que habían intervenido en la investigación educativa en Tailandia. Las informaciones sobre la institucionalización de la investigación y sobre el papel de los patrocinadores fueron suministradas amablemente por el Profesor Dr Sippanondha Ketudat, antiguo Secretario General de la Oficina de la Comisión Nacional de Educación, durante una entrevista. En otra entrevista el Dr Gerald Fry, antiguo asesor de la Fundación Ford ante la CNE, proporcionó datos incluidos en la sección sobre los patrones de financiación de la investigación.

Análisis de la Capacidad de Investigación Educativa en Jordania

Jordania, como entidad jurídica y política, existe desde 1921 cuando los británicos recortaron el Emirato de Transjordania del territorio de Palestina. El Emirato posteriormente se convirtió en el actual Reino de Jordania, gobernado por los británicos hasta 1946. Al contrario de otros países árabes del Medio Oriente, Jordania es un país pobre. Carece de petróleo y son escasos los demás recursos naturales de valor. Sin embargo, el país recibe divisas provenientes de las remesas de sus ciudadanos que trabajan en los países vecinos más ricos. En los últimos años ha habido un crecimiento económico acelerado como consecuencia de fuertes inversiones en los sectores público y privado, pero este ritmo de desarrollo ha disminuido por las guerras consecutivas y la inestabilidad del Medio Oriente, así como por el hecho de que a Jordania le corresponde la mayor parte de la carga de hospedar y soportar a los palestinos desplazados.

En el presente estudio los autores examinan el contexto social y cultural en el que se realiza la investigación educativa en Jordania. Manifiestan que los jordanos se han caracterizado a través de la historia por la renuencia a dar informaciones. Sospechan de las intenciones de quienes buscan información y por ello las que suministran no son confiables. Esta actitud persistió hasta los finales de los años cincuenta. Los autores sostienen que estos temores provienen de la desconfianza que se tiene hacia el gobierno — la cual se ha heredado del dominio opresivo del Imperio Otomano y de los británicos.

No obstante, los autores afirman que los rápidos cambios sociales y económicos de los años sesenta han producido algunos cambios en las actitudes de las gentes hacia la investigación. Esto se refleja en una mayor voluntad para colaborar con quienes buscan información.

Pero no hay que exagerar. Los autores sostienen que los jordanos continúan siendo muy conservadores y por lo general, tienden a apoyar el medio social y político existente (un sistema social de crecientes desigualdades, caracterizado por una división jerárquica de la sociedad, corrupción y represión). Señalan que si la investigación ha de cuestionar lo que existe o de cambiar situaciones a las que las gentes están acostumbradas, tendrá entonces poco o ningún apoyo.

Las creencias y los valores religiosos dominan todos los aspectos de la sociedad de Jordania y la familia tiene gran influencia sobre el individuo. Las decisiones concernientes a los individuos las toman los “ancianos,” a quienes se les considera con experiencia y sabiduría en todas las áreas. De ahí el dictamen de que criticar es un pecado y obedecer una virtud. Por consiguiente, se da mucha más importancia a lo que dicen los “ancianos” (o lo que explica el Corán) que a lo que muestran los resultados de la investigación.

Los autores concluyen que la demanda existente de investigación en Jordania proviene de varios programas de desarrollo que financian organizaciones externas. La mayor parte de los trabajos de investigación que se realizan en el país se hacen para

Farid Abu Zeineh y Derar Jaradat Departamento de Educación, Universidad de Yarmouk, Irbid, Jordania, en colaboración con M. I. Hassan, Universidad de Yarmouk, y L. Taminian, Ministerio de Educación, Amman, Jordania

fines de promoción laboral, antes que para la creación o ampliación de conocimientos. Aunque muchos de los investigadores tienen alguna forma de educación a nivel de posgrado, hay escasez de habilidades conceptuales y analíticas. Hay poca o ninguna coordinación en las labores de investigación, y los lazos profesionales entre los científicos sociales son muy débiles.

Jordania es un país del Medio Oriente pero al contrario de la mayoría de sus vecinos, tiene muy pocos recursos naturales. Su población es de 2.737.000 habitantes, con una tasa de crecimiento de 3,3% anual. El 56,1% de los habitantes vive en áreas urbanas y solo el 23% de la población es económicamente activa (Programa del Medio Ambiente de las Naciones Unidas 1980).

La historia de Jordania empezó en 1921 con la creación del Emirato de Transjordania, administrado directamente por las autoridades británicas. El país permaneció bajo el dominio británico hasta la declaración de independencia en 1946.

La guerra de 1948 y la unificación de las riberas oriental y occidental, marcaron el comienzo de una nueva era en la historia del país. Como consecuencia de la guerra y de la creación de un estado judío en el territorio ocupado de Palestina, miles de palestinos encontraron refugio en el país. Además, la unificación trajo consigo cambios profundos en la vida política, económica y social (Hourani 1978). Jordania experimentó un movimiento acelerado de urbanización, acompañado por el rápido crecimiento de ciudades como Amman, Irbid y Zerka. Esto, evidentemente, ocasionó nuevos problemas de vivienda, salud y educación.

Los problemas sociales y económicos creados por la guerra y la afluencia de refugiados palestinos, llevaron al gobierno a tomar medidas para la planeación y dirección de la actividad económica. Es así como en 1962, el gobierno inició el Plan Quinquenal de Desarrollo Económico (1962-67), el cual posteriormente fue replanteado para convertirse en el Plan de Siete Años (1964-70). Los planes tenían como objetivo reducir el déficit comercial y la dependencia de la ayuda externa. Así mismo, los planes recomendaban un aumento en el Producto Nacional Bruto (PNB) a una tasa promedio de 7,3%.

Durante los años 1950-67, el país experimentó un crecimiento económico como consecuencia directa de la expansión de los servicios públicos, utilización de los recursos naturales y el empleo.

La guerra de 1967 y la ocupación de la ribera occidental por Israel perjudicaron el ritmo de desarrollo. El país perdió el 40% de su Producto Nacional Bruto (PNB) que provenía de la ribera occidental. La tasa promedio de crecimiento anual cayó a 3,8% y se suspendieron los proyectos principales del Plan de Siete Años. Los gastos de defensa tuvieron un rápido crecimiento y la dependencia del gobierno de la ayuda externa aumentó considerablemente. Por otra parte, una nueva oleada de 400.000 palestinos provenientes de la ribera occidental y de la franja de Gaza, intensificaron los problemas existentes de vivienda, salud, educación y empleo.

La situación se agravó con las frecuentes incursiones israelíes en poblados, ciudades y áreas agrícolas del Valle del Jordán. Jordania permaneció en estado de parálisis económica total hasta 1973 cuando el gobierno, en un esfuerzo por resucitar la postrada economía, puso en marcha el Plan Trienal (1973-75), seguido por dos Planes Quinquenales (1976-80 y 1981-85).

En los años 1973 a 1981 se presentó un rápido crecimiento económico que registró una tasa anual de casi 10% (Oficina de Información de Jordania 1980). Esto fue consecuencia directa de un mejor aprovechamiento de los recursos

naturales, de la expansión industrial y de un fuerte aumento en las remesas de dinero provenientes de los nacionales que trabajaban en el extranjero. Sin embargo, Jordania todavía enfrenta varios problemas socioeconómicos, dentro de los cuales los más graves son la fuga de cerebros, la emigración de trabajadores calificados y técnicos a los países petroleros vecinos, la alta tasa de crecimiento demográfico y el bajo porcentaje de la población económicamente activa.

El Sistema Educativo

Propósitos y Objetivos

La Ley de Educación No. 16 de 1964 esboza el marco general de la filosofía educativa, especifica los propósitos y objetivos de la educación, fija los años de escolaridad y determina la estructura organizativa del sistema de educación en Jordania. Según esta Ley, el propósito de la educación es ayudar al alumno a entender los diversos aspectos de su desarrollo, adquirir habilidades básicas de comunicación y lograr un desarrollo físico, intelectual y emocional que le permita hacer aportes fructíferos para el desarrollo de la sociedad. Entre los objetivos del desarrollo emocional e intelectual figuran principalmente la fé en Dios, lealtad a la nación árabe y orgullo de la herencia árabe-islámica. El tiempo asignado a la educación religiosa, al idioma árabe y a la civilización árabe-islámica, constituye parte considerable del currículum escolar total.

Los objetivos educacionales se han replanteado últimamente, a fin de asegurar la trascendencia de la educación en el desarrollo global de la nación. Es así que la educación ha de incorporarse en las necesidades socioeconómicas globales del país y ha de considerarse como instrumento del progreso social y económico del individuo (Ministerio de Educación 1981).

La educación vocacional está recibiendo cada vez mayor atención. En la actualidad el Ministerio de Educación viene experimentando con escuelas de educación integral, cuyo currículum abarca una mezcla de educación académica y vocacional. Adicionalmente a las escuelas de educación integral, existen escuelas vocacionales a nivel de secundaria. Sin embargo, los estudiantes de educación vocacional aún representan una pequeña proporción de la población estudiantil total.

Estructura Organizativa

Quizás sea Jordania uno de los pocos países del Tercer Mundo que tenga 9 años de educación obligatoria. Los niños de 6 a 15 años están obligados por ley a asistir a escuelas públicas o privadas. La educación en las escuelas públicas es gratis durante los 9 años de estudio obligatorio y para ambos tipos de educación secundaria, el académico y el vocacional.

Los niños inician la educación primaria a los 6 años. Después de los 6 años del ciclo de primaria, hay 3 años de educación preparatoria y luego otros 3 años de educación secundaria (cursos 10 a 12). La educación a este nivel la proveen escuelas generales de secundaria, las escuelas integrales de secundaria y las escuelas vocacionales.

Al término de su educación secundaria los estudiantes se presentan a un examen general. Quienes lo aprueban tienen derecho a continuar su educación a nivel superior tanto en Jordania como en el exterior.

La educación superior la proveen en Jordania 35 colegios comunitarios



Los objetivos educacionales en Jordania se han replanteado para asegurar la trascendencia de la educación en el desarrollo global de la nación — ¿serían estos trabajadores forestales más productivos con educación superior?

(educación post-secundaria de 2 años) y tres universidades: la Universidad de Jordania creada en 1963, la Universidad de Yarmouk en 1976 y la Universidad de Múta en 1981. Los colegios comunitarios y las universidades tienen programas de formación de docentes. Los colegios comunitarios dan a los futuros maestros una capacitación previa de 2 años que califica a los egresados para enseñar a los niveles de primaria y preparatorio. Las universidades, a través de sus programas de diploma y Maestría en educación, habilitan a los maestros para enseñar a nivel de secundaria.

Sistema Administrativo

El Ministerio de Educación es el organismo gubernamental competente en materia de educación en Jordania. Para lograr los propósitos y objetivos en educación, el Ministerio está encargado de la formulación de políticas generales, la planeación global y el desarrollo de currículos. Vigila las escuelas e instituciones públicas y controla los establecimientos de educación privada y extranjera en Jordania. La oficina central del Ministerio está compuesta de doce direcciones: Planeación e Investigación Educativa, Currículo, Textos Escolares, Construcción de Escuelas, Colegios Comunitarios, Capacitación en el Servicio y Certificación, etc. Jordania está dividido en 17 distritos de educación dentro de cinco departamentos. Cada distrito cuenta con una oficina de educación, mientras que cada uno de los cinco departamentos tiene un director departamental de educación.

La política y la planeación en educación son la responsabilidad de un comité presidido por el Ministro de Educación e integrado por los directores de educación de la oficina central y los cinco directores departamentales. En lo

que hace referencia a la política general (cambios de currículos, adopción de innovaciones en educación, etc.), las decisiones del comité requieren la aprobación de la Junta de Educación, también presidida por el Ministro de Educación y cuyos integrantes provienen tanto del Ministerio como de afuera. Esta Junta es la más alta autoridad en educación a nivel de secundaria y de colegios comunitarios.

En estricto sentido, el sistema de educación en Jordania es centralizado. Sin embargo, se ha intentado delegar progresivamente más autoridad a los directores departamentales de educación.

Investigación Educativa en Jordania

Ambiente de Investigación

El propósito de esta sección es dar luz sobre los contextos social y cultural en los que actualmente se adelantan el desarrollo educativo y la investigación en educación. No es tarea fácil describir y analizar el clima de investigación en Jordania. El clima de la investigación es producto de numerosos factores interrelacionados que van desde habilidades investigativas fáciles de adquirir y también las más complejas, hasta las variables culturales aún no definidas que imponen restricciones sobre los tipos de investigación que pueden realizarse. La descripción y análisis de tal clima no se limita a la investigación educativa en particular, porque la investigación es una actividad que abarca una variedad de disciplinas e intereses.

Para comenzar, examinamos lo que los sociólogos y antropólogos jordanos dicen acerca del valor de la investigación en la cultura de Jordania. En el pasado los jordanos eran renuentes a dar información. Se sospechaba de las intenciones de quienes recolectaban datos. Por consiguiente, las informaciones dadas no eran confiables. Esta actitud predominaba aún hasta finales de los años cincuenta, y posiblemente refleja la desconfianza de las gentes hacia su gobierno, la cual se heredó del régimen otomano y del mandato británico que le siguió.

Desde comienzos de los años sesenta, Jordania ha vivido varios cambios drásticos en lo social y económico. Tales cambios han creado la necesidad de establecer un mejor flujo de información entre los diferentes sectores de la sociedad. Se han mejorado las técnicas para la obtención de la información y para la recolección de datos. Esto ha venido acompañado de un mejoramiento en el nivel de educación del hombre común en Jordania. Como consecuencia de ello, se ha presentado un cambio en las actitudes de las gentes hacia la investigación, el cual se refleja en su ánimo de cooperar con quienes buscan información.

¿Qué concepto tienen los jordanos de la investigación? El Dr. Alí Zaghal, sociólogo de la Universidad de Yarmouk, respondió a esta pregunta de la siguiente manera: “. . . depende de la edad, la clase social y sobre todo el nivel educativo de la persona . . . Tradicionalmente, ha sido negativa la actitud de los jordanos hacia personas que buscan información. Sin embargo, ahora las cosas están cambiando como resultado de una mayor educación y de un aumento en las actividades de investigación.” El entusiasmo para responder a cuestionarios depende en alto grado del prestigio de los investigadores y del instituto a que ellos pertenecen.

Puede decirse que, en general, los jordanos son conservadores y tienden a mantener el status quo. Si la investigación pretende cuestionar lo que existe

o de cambiar lo que hacen las gentes, entonces recibe poco apoyo. La cultura jordana tolera mal las críticas y no es de mucha ayuda para el analista. Los jordanos no están familiarizados con los instrumentos convencionales de recolección de información. Los datos se recogen frecuentemente para apoyar las convicciones de la persona. Se da mayor valor a lo que dictaminan los ancianos frente a lo que demuestran los resultados de las investigaciones. En este sentido, la experiencia es más importante que los conocimientos o la educación; la investigación no cambia la vida porque todo está predestinado.

Las creencias y valores religiosos dominan casi todos los aspectos de la vida en Jordania. La mayoría de los conflictos y problemas sociales pueden solucionarse fácilmente con normas y principios religiosos. El Islam es el camino de la verdad y la realidad. También se concibe como religión espiritual y terrenal; incorpora tanto la fé como el derecho que rige la vida.

La familia tiene gran influencia sobre el individuo. Las decisiones concernientes a los individuos las toman los ancianos, quienes tienen más experiencia y sabiduría. Criticar es un pecado y obedecer una virtud. Con todo, la nueva generación está logrando mayor independencia.

En Jordania la educación está considerada como una de las principales inversiones de la economía del país. Los gastos en educación tanto en el sector público como en el privado se consideran como inversión en capital humano. Cerca del 40% de la fuerza laboral de Jordania trabaja en los países vecinos productores de petróleo. Casi todos son trabajadores calificados o personas con mucha educación. Contribuyen considerablemente al bienestar de Jordania.

Los jordanos encuentran en la educación un medio de movilidad social. Adicionalmente al hecho de que el Islam insta a los musulmanes a educarse, los jordanos colocan la educación en el primer lugar de sus prioridades. Es muy común que una familia corriente viva a nivel de subsistencia para poder costear educación universitaria para su hijo, bien en Jordania o en el exterior.

Los académicos y los formuladores de políticas a quienes se entrevistó para efectos de este estudio, todos hicieron hincapié en la importancia de la investigación para la toma de decisiones y para la formulación de políticas. Sin embargo, se confirmó que las decisiones no se toman a la luz de los resultados de la investigación. Tres ministros de educación que desempeñaron este cargo en los años posteriores a 1970, dijeron que las decisiones en educación no se han basado en los resultados de investigaciones sistemáticas, aunque confesaron que habría sido mejor si esas decisiones se hubiesen tomado con base en investigaciones. Esto explica la escasez de investigaciones financiadas por el Ministerio de Educación y la ausencia de formas de cooperación en la materia entre el Ministerio y las universidades. La mayoría de las personas que contestaron el cuestionario o que fueron entrevistados hicieron énfasis en el hecho de que hasta este momento el Ministerio no se ha beneficiado de las investigaciones efectuadas por otras personas. Todos los que respondieron al cuestionario indicaron que los resultados de las investigaciones no han tenido nada que ver con la toma de decisiones o la formulación de políticas.

Es así que en Jordania la demanda de investigación educativa proviene principalmente del exterior. Las respuestas al cuestionario del presente estudio indicaron que de los 11 proyectos de investigación realizados por investigadores jordanos, sólo dos fueron solicitados por el sector oficial. Los otros nueve se adelantaron a solicitud de organismos extranjeros. Desde luego, esto no quiere decir que la investigación se realiza únicamente a solicitud del sector oficial o de organismos extranjeros. La investigación en Jordania también se realiza por

otras razones, entre ellas por la promoción laboral, la producción de nuevos conocimientos y una mejor remuneración. Huelga decir que la investigación la realizan también los estudiantes de posgrado, como requisito de su grado de maestría.

Son muy débiles los lazos entre los investigadores en educación y otros científicos sociales. La reseña de las investigaciones en educación adelantadas en el país, indica que muy pocos proyectos se ejecutaron en colaboración con otros científicos sociales. Lo mismo puede decirse de las relaciones e interrelaciones de los investigadores en educación con los investigadores de otras disciplinas, así como con los investigadores en el exterior. Esta interacción se manifiesta muy rara vez.

Por falta de una estrategia nacional encaminada a poner en contacto a los investigadores, es deficiente la comunicación y la colaboración entre ellos. Sin embargo, en la actualidad un grupo de investigadores y educadores está en proceso de formar una asociación, cuyo propósito será coordinar y facilitar las actividades de investigación en Jordania.

Institucionalización de la Investigación

Instituciones que Participan en Investigación

La investigación educativa en Jordania se adelanta en varias instituciones, principalmente en las universidades donde la realizan los profesores y los estudiantes de posgrado matriculados en el programa de Maestría en educación. Ninguna de las instituciones que participan en investigación se creó con la función primordial de realizar investigaciones, con excepción de la Real Sociedad Científica (RSS). Creada en 1970, la RSS tiene un departamento de educación como una de sus dependencias. Desafortunadamente, el departamento no ha efectuado labores significativas de investigación. El director de este departamento, que es un ingeniero, indicó que la función principal del departamento en el momento es la de desarrollar libros de texto para la educación vocacional.

En la Universidad de Yarmouk se está fundando el Centro de Investigación y Desarrollo para la Educación. El Centro colaborará con el Ministerio de Educación para resolver problemas educativos tales como la evaluación y desarrollo de currículos. El Centro participará también en el desarrollo de nuevos conocimientos y colaborará con todos los estamentos de la Universidad en la búsqueda de una mejor educación para la población en todos los niveles educativos en Jordania.

En la estructura organizacional del Ministerio de Educación existe una sección de investigación dentro de la Dirección de Planeación. Aparte de esta unidad de investigación, existe otra encargada de recopilar cifras y estadísticas sobre la matriculación, asistencia y necesidades escolares. Un Comité de Investigación conformado por funcionarios del Ministerio supervisa y administra las investigaciones relacionadas con las necesidades del Ministerio de Educación. Fuera de la recolección y recopilación sistemática de datos sobre escuelas y profesores, la unidad de investigación ha realizado muy pocos estudios sobre problemas educativos.

Instalaciones

En Jordania, los investigadores en educación consideran que el estado de las instalaciones, equipos y personal auxiliar para la investigación es adecuado

en algunos aspectos, pero que en otros requiere de mayor apoyo y mejoramiento. El análisis de las respuestas al cuestionario indicó que se consideraban satisfactorios los servicios de documentación, equipos y computadores, pero que era deficiente el personal de apoyo a disposición de la investigación.

Dos de las principales fuentes para la estructuración de la investigación consisten en la disponibilidad de una buena base de datos y la capacidad institucional de recolectar y procesar estos datos. En la mayoría de los casos no se dispone de esta base de datos, la cual, donde existe, es inadecuada o insuficiente. El Secretario del Consejo Nacional de Planeación de Jordania recaló la necesidad de una sólida base de datos como requisito fundamental para la investigación y el desarrollo. En la actualidad se dispone tan solo de estadísticas y cifras sobre escuelas, alumnos y profesores. La realización de investigaciones de buena calidad también está obstaculizada por un sistema deficiente de comunicaciones, que dificulta enormemente el acercamiento de los investigadores calificados y su acceso a las respectivas fuentes de información y datos.

Medidas Estructurales

Todavía no existe una política a nivel nacional e institucional para la agrupación de los investigadores y la coordinación de los esfuerzos de investigación. Por la falta de una estructura organizacional es difícil para los investigadores con intereses similares enterarse del trabajo de sus colegas. Por esta razón el investigador jordano trabaja individualmente. Esto no significa que la colaboración no exista ni que los colegas no ofrezcan su ayuda, pero esa colaboración es la excepción antes que la regla.

La única forma de liderazgo que existe para la investigación educativa está representada por el Comité de Investigación Educativa, establecido en el Ministerio de Educación. Pero este Comité funciona en forma muy concreta y bajo estrictas regulaciones que desaniman a los investigadores para acercarse al Ministerio en busca de asistencia con el fin de adelantar sus investigaciones.

Habilidades de Investigación

Clases de Investigadores

Por el hecho de que en Jordania no hay institutos de investigación educativa, estas actividades se restringen a quienes ingresan a las facultades de educación del país como profesores o como estudiantes de posgrado en el programa de maestría en educación. Si se entiende por "investigador" solamente a los profesores con PhD en educación, en las dos principales universidades de Jordania se encuentran 53 de estos investigadores. La mayoría de estos profesores, cerca del 80%, son egresados de universidades americanas, mientras que el resto son egresados de universidades árabes fuera de Jordania. El Cuadro 1 clasifica a estos investigadores según la especialidad de su PhD; da un resumen de las especialidades de sus grados anteriores y clasifica, adicionalmente, a los investigadores por sus estudios anteriores (materias).

Del Cuadro 1 se desprende que muchos de los profesores de la Universidad de Yarmouk tienen antecedentes en matemáticas y ciencias (nueve entre 25), y que la mayoría de ellos hacen sus estudios superiores en las materias de currículo e instrucción. En contraste, muchos profesores de la Universidad de

Cuadro 1. Clasificación de los profesores universitarios por su especialización y estudios anteriores.

	Universidad de Jordania	Universidad de Yarmouk	Total
Especialización			
Currículo e Instrucción	4	11	15
Administración y supervisión educativas	5	2	7
Sicología de educación y áreas afines (por ejemplo: educación especial, orientación y consejería)	9	7	16
Fundamentos y formación de docentes	9	3	12
Tecnología educativa	1	2	3
Total	28	25	53
Estudios anteriores			
Matemáticas y ciencias	5	9	14
Idiomas	2	4	6
Geografía e historia	1	4	5
Economía	1	2	3
Sociología y filosofía	8	4	12
Educación y sicología	11	2	13
Total	28	25	53

Jordania tienen estudios anteriores en sociología, educación y sicología, y han hecho su PhD en fundamentos de la educación y sicología educativa.

Si se tiene a las personas con maestría en educación como “investigadores potenciales,” se cuentan más de 200 de éstos; cerca de 15 de ellos trabajan como auxiliares de investigación en las universidades, mientras que el resto son funcionarios del Ministerio de Educación. Más del 80% de estos investigadores potenciales han egresado de universidades de Jordania. Están distribuidos equitativamente entre los diferentes campos de especialización ofrecidos en los programas de maestría, así como con respecto a las materias de sus estudios anteriores.

Habilidades Existentes

Con su amplia variedad de estudios anteriores, estos investigadores poseen habilidades en investigación educativa en las áreas de desarrollo curricular, instrucción, formación de docentes, administración y supervisión, y elaboración de pruebas. También tienen experiencia en las disciplinas de las ciencias sociales como antropología, economía y sociología. En lo que se refiere a su entrenamiento en habilidades de investigación, todos los investigadores poseen y practican las que se definen mejor como habilidades descriptivas y de recolección de información. Por otra parte, casi todos los investigadores adquieren habilidades deductivas y experimentales, aunque rara vez las practican. Sin embargo, los profesores universitarios que contestaron el cuestionario señalaron que el investigador jordano carece de habilidades conceptuales y analíticas. También anotaron deficiencia en las siguientes áreas: diseño y metodologías, redacción de propuestas, análisis de datos, interpretación de resultados y redacción del informe final. Los autores del presente informe no tienen conocimiento de ninguna conferencia o simposio que se hubiese realizado en Jordania sobre investigación educativa, y en el que los investigadores hayan presentado y debatido sus resultados.

La investigación educativa se concibe normalmente como una actividad de grupo o de equipo. Desafortunadamente, esto no se da siempre en las universidades de Jordania. Sin embargo, hay mayor colaboración entre los investigadores de la Universidad de Yarmouk que entre los de la Universidad de Jordania. Esta conclusión se apoya en el hecho de que la investigación en la Universidad de Yarmouk se adelanta en equipo, mientras que la investigación en la Universidad de Jordania se realiza individualmente. Es posible que esta situación se deba en parte a los requisitos de promoción que rigen en la Universidad de Jordania: para que un profesor logre su promoción, debe presentar cierto número de publicaciones, de las cuales una ha de representar un esfuerzo individual.

Formación

Ambas universidades de Jordania ofrecen grado de maestría en educación, el cual requiere un mínimo de dos años de estudios para completar los requisitos del grado, entre ellos la elaboración de una tesis. El programa de maestría en la Universidad de Yarmouk se ofrece en nueve áreas: enseñanza de matemáticas, de ciencias y de inglés, estudios sociales, psicología educativa, pruebas y medición, orientación y consejería, administración y supervisión de educación, y tecnología educativa. La Universidad de Jordania ofrece grados de maestría en cinco áreas: fundamentos de educación, administración de educación, psicología, pruebas y medición, y orientación y consejería.

Las habilidades conceptuales y analíticas reciben mayor atención en el programa de maestría de la Universidad de Yarmouk que en el de la Universidad de Jordania. Por contraste, la Universidad de Jordania da mayor importancia a los cursos tradicionales de fundamentos de educación, los cuales no están incluidos en el programa de estudios de maestría de la Universidad de Yarmouk. Sin embargo, en la Universidad de Jordania se han presentado varias tesis de maestría de buena calidad en el área de pruebas y medición.

Realización de Investigación

Tipos de Investigación

En esta sección se analiza la actividad investigativa como tal, es decir, los tipos de investigación que se adelantan y su calidad. Se recolectaron datos sobre los tipos de investigación que se vienen adelantando y se clasificaron de acuerdo con: (a) propósito, conforme a la clasificación de Shaeffer (1980) adaptada de Vielle; (b) tipo, es decir, básica frente a aplicada; y (c) tema escogido para la investigación. Los datos se tomaron de 126 tesis de maestría y de 30 estudios de investigación hechos por profesores de las dos universidades de Jordania. El propósito de la investigación se clasificó con base en los cinco tipos de investigación identificados por Shaeffer: (a) investigación sobre la investigación, (b) investigación del contenido, (c) investigación para planeación, (d) investigación evaluativa, y (e) investigación-acción. Sin embargo, no se encontró ninguna investigación que pudiera clasificarse como “investigación para planeación” o “investigación sobre la investigación.” Se añadió otra categoría denominada “otros.”

Los temas escogidos para la investigación se clasificaron en las siguientes categorías: (a) historia de la educación, (b) psicología educativa y pruebas, (c) desarrollo curricular, (d) economía y fundamentos de la educación y

(e) administración educativa, supervisión y formación de docentes. Tal como se ha dicho anteriormente, la investigación educativa en Jordania se realiza principalmente en las universidades. La efectúan los profesores así como los estudiantes de posgrado matriculados en los programas de maestría en educación. En el Cuadro 2 se clasifican las tesis de maestría y la investigación hecha por profesores universitarios según su propósito, tipo, y temas escogidos para la investigación.

Sorprende descubrir que no se hizo ninguna investigación sobre la investigación misma, ni investigación para planeación. Se realizaron pocos estudios de tipo investigación-acción en el área de desarrollo curricular. Las tesis de maestría en su mayoría versaron sobre el tema de psicología educativa y, específicamente, sobre el desarrollo de pruebas. Cabe señalar que la mayor parte de la investigación en la Universidad de Yarmouk fue hecha sobre evaluación de currículos.

Del Cuadro 2 se desprende que se presentaron tendencias similares en el tipo de investigación realizado por los profesores y por los estudiantes de posgrado. Esto indica que las investigaciones hechas por los estudiantes de posgrado reflejan las áreas de interés de sus supervisores (es decir, los profesores).

Calidad de la Investigación

Para evaluar la calidad de la investigación educativa en Jordania se escogió y se reseñó una muestra de 29 artículos publicados sobre investigación. Cada artículo fue reseñado con base en 12 criterios sugeridos por Lehmann y Mehrens (1978). Estos criterios son: (a) ¿Está claramente expuesto el problema? (b) ¿Tiene el problema fundamentos teóricos? (c) ¿Qué tan significativo es el problema? (d) ¿Incluye una reseña de la literatura? En caso afirmativo, ¿es pertinente? (e) ¿Con qué claridad están expuestas las hipótesis? (f) ¿Son operativas las definiciones dadas? (g) ¿Está pleno y completamente descrito el procedimiento (o método) utilizado para tratar y dar solución al problema? ¿Se utilizó una muestra? En caso afirmativo, ¿cómo fue seleccionada? (h) ¿Hay posibles fuentes de error que puedan incidir en los resultados del estudio? En

Cuadro 2. Clasificación de tesis de maestría y de investigaciones hechas por profesores universitarios, según su propósito, tipo y temas escogidos para la investigación.

Investigación	Tesis de maestría		Investigación por profesores	
	No.	%	No.	%
Propósito				
Evaluativa	30	24	7	23
Del contenido	79	63	20	67
Acción	9	7	1	3
Investigación sobre investigación	—	—	—	—
Investigación para planeación	—	—	—	—
Otros	8	6	2	7
Tipo				
Básica	59	49	18	60
Aplicada	67	51	12	40
Temas				
Histórica	4	3	2	7
Sicología educativa	58	46	7	23
Currículo	21	17	14	47
Fundamentos	15	12	4	13
Administración	28	22	3	10

caso afirmativo, ¿han sido controladas? (i) ¿Se utilizaron técnicas estadísticas en el análisis de los datos? En caso afirmativo, ¿eran apropiadas? (j) ¿Con qué claridad están presentados los resultados? (k) ¿Están claramente presentadas las conclusiones? ¿Apoyan los datos las conclusiones? ¿Excede el investigador en la generalización de los resultados? (l) ¿Cuáles son las limitaciones del estudio? ¿Están expuestas?

Algunos de los artículos eran de alta calidad. Sin embargo, la reseña de los artículos llevó en general a las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los problemas tratados eran de poca significancia para los practicantes y no se encuadraban en un marco teórico bien definido. Por otra parte, los problemas eran de tipo general antes que específicos y bien definidos;

- En muchos de los estudios las hipótesis eran implícitas. Cuando estaban explícitas, no tenían una buena base teórica;

- Era escasa o inadecuada la reseña de la respectiva literatura. En varios casos la literatura reseñada no tenía nada que ver con el problema en cuestión;

- Rara vez se utilizaron estrategias adecuadas de muestreo;

- En la mayoría de los estudios no había una descripción suficientemente clara de los procedimientos, diseño y metodología empleados;

- No se describían los métodos utilizados para determinar la validez y confiabilidad de los instrumentos. En la mayoría de los estudios hacía falta el control de los factores que ponían en peligro la validez interna y externa de los resultados de la investigación;

- Las técnicas estadísticas empleadas eran elementales e inapropiadas. Rara vez se utilizaron técnicas sofisticadas;

- Los investigadores tendían a exceder en la generalización de sus resultados. No parecía que los investigadores estuvieran conscientes de las limitaciones de sus estudios;

- En muchos casos, la discusión de los resultados era muy limitada. Las conclusiones y las recomendaciones no se derivaban de una manera lógica de los resultados.

¿Quiénes Están Haciendo Investigación?

La investigación educativa en Jordania la realizan los profesores de las facultades de educación, los estudiantes que adelantan estudios de PhD en el exterior o de maestría en el país, y los funcionarios del Ministerio de Educación. Los profesores universitarios hacen investigaciones por uno o más de los siguientes motivos: (a) promoción, (b) producción de conocimientos, (c) a solicitud de un organismo o institución, y (d) por remuneración. En la ejecución de las investigaciones los investigadores jordanos enfrentan varias dificultades, como la falta de colaboración de los demás, instrumentos inadecuados, deficiente recolección de datos y falta de asistencia técnica. Los investigadores se quejan de que una vez terminada la investigación y elaborado el informe, son escasos los medios de difusión. En Jordania no hay revistas sobre investigación educativa. Existe sólo una revista de ciencias sociales que publica artículos sobre investigación educativa, y en el mundo árabe hay pocas revistas académicas de investigación educativa en las que se puedan publicar artículos elaborados en Jordania.

La investigación que se hace en el Ministerio de Educación la adelantan principalmente funcionarios del Ministerio a solicitud del Comité de Planeación e Investigación. Esa investigación consiste especialmente en la recolección

sistemática de datos. Se limita a algunos problemas que enfrenta el Ministerio, tales como deserción estudiantil, enseñanza a pequeños grupos, cursos de verano, y agrupación de clases.

En los últimos años el Ministerio de Educación ha tratado de contar más con las universidades en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. Los investigadores en educación de las universidades están interviniendo cada vez más en la problemática que enfrenta el Ministerio. Esta participación puede abrir el camino hacia nuevas líneas de investigación y de allí a una nueva matriz de los tipos de áreas de investigación que se adelantan en Jordania.

Financiación de la Investigación

A nivel universitario se identifican cuatro fuentes de financiación para la investigación: los mismos investigadores, la universidad, organismos extranjeros, y organismos nacionales. No se dispone de estadísticas sobre fondos provenientes de cada una de estas fuentes. Sin embargo, el cuestionario reveló que las dos primeras eran las fuentes principales. Algunos organismos extranjeros que suministraron fondos eran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez (UNICEF), y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID). Tres organismos nacionales también financiaron proyectos de investigación educativa.

Si bien la mayoría de quienes respondieron al cuestionario señalaron el apoyo financiero como el problema principal, el Decano de Educación de la Universidad de Jordania y el Decano de Educación de la Universidad de Yarmouk confirmaron que no se gastaba el dinero asignado a la investigación en general y a la investigación educativa en particular. El Secretario del Consejo Nacional de Planeación (CNP) puso de relieve que los investigadores en educación no ponen suficiente empeño en conseguir donaciones para la investigación. Un solo proyecto de investigación educativa fue financiado por el CNP.

Esto no quiere decir que se dispone de suficiente financiación para la investigación educativa. En ambas universidades el presupuesto para la investigación en general no pasa de los U.S.\$750.000. La partida prevista en el presupuesto nacional para la investigación es alrededor de U.S.\$1 millón, que se distribuye entre la Universidad de Jordania y la Universidad de Yarmouk y la Real Sociedad de Ciencias. El presupuesto de investigación del Ministerio de Educación no pasa de los U.S.\$20.000.

La investigación que hacen los estudiantes de posgrado se financia normalmente por los mismos estudiantes. Los investigadores extranjeros y la financiación externa producen un efecto muy limitado en la práctica de la investigación educativa en Jordania. la demanda por expertos y financiación del exterior proviene del Ministerio de Educación para la iniciación de nuevos proyectos en educación. Los servicios que se prestan en estos casos no se clasifican como actividades de investigación.

Principales Puntos y Problemas del Ambiente de Investigación

El nivel de competencia de los investigadores, la calidad de las investigaciones y la falta de interés de parte de los usuarios han creado una brecha entre los resultados de las investigaciones y su aplicación práctica. Por

consiguiente, la investigación no ha influido sustancialmente en las políticas y prácticas de educación.

Alcances de la Investigación Educativa

Como arriba se anotó, la investigación educativa en Jordania consiste principalmente en investigación de contenido. Un alto porcentaje de los estudios de investigación realizados por profesores universitarios y estudiantes de posgrado, se describen mejor como investigación básica orientada hacia el contenido. Con poca frecuencia se hace investigación-acción, encaminada a mejorar las prácticas. Aunque la investigación evaluativa se realiza más a menudo que la investigación-acción, la demanda por ella no proviene de la necesidad que existe en el sector oficial de evaluar los programas y las innovaciones en educación. Por otra parte, como consecuencia de la mala distribución de los temas escogidos para las investigaciones, se ha dado poca atención a áreas importantes como las de desarrollo curricular e instrucción.

Es sorprendente que en Jordania no se haga investigación para fines de planeación. Esto puede explicarse por el hecho de que no hay institutos de investigación y, además, por la actitud de indiferencia del sector oficial hacia la investigación. Aunque la investigación debería guiar la planeación, quienes toman decisiones en materia de educación desconocen este hecho o tienden a ignorarlo. La cantidad de investigación aplicada es similar a la de investigación básica. Sin embargo, se necesita de mayor investigación aplicada para encontrar soluciones a los problemas actuales en educación.

Calidad de Investigación

La investigación educativa en Jordania ha sido criticada desde varios puntos de vista. Aparte de lo insignificante de la investigación, los problemas que han sido materia de investigación no han recibido un tratamiento teórico adecuado. Por regla general el diseño ha sido deficiente y los procedimientos para el análisis de datos son inapropiados, además que con frecuencia se encuentran conclusiones infundadas y generalizaciones demasiado amplias. Sin embargo, la calidad de la investigación en Jordania no puede evaluarse sin tener en cuenta los problemas que afronta el investigador en educación. Algunos de los problemas más graves son: falta de personal auxiliar, fondos limitados para la investigación, escasez de instrumentos precisos de medición, y la dificultad de obtener datos válidos y confiables.

Los intereses de los investigadores también influyen en la calidad de la investigación. El investigador en Jordania no se caracteriza por un área específica de interés. Es común encontrar a un investigador que adelanta investigación sobre un sinnúmero de áreas, como desarrollo de pruebas, metodología de enseñanza, evaluación curricular y salud mental.

Vínculos Organizacionales

Por las deficiencias que caracterizan la investigación educativa en Jordania, existe una indiscutible necesidad de coordinar los esfuerzos de los investigadores en educación. Es importante establecer redes y vínculos para la investigación, con el fin de facilitar la coordinación y colaboración de los investigadores con sus colegas así como con los usuarios. El establecimiento de tales redes contribuirá a aumentar el uso de los resultados de las investigaciones en la toma de decisiones y en la formulación de políticas.

En razón de la débil interacción entre los investigadores en educación y los investigadores de otras disciplinas, la investigación interdisciplinaria en Jordania no ha recibido la debida atención. Se ha dado un énfasis excesivo a la investigación desde el punto de vista de una sola disciplina. Una red que incorpore a los investigadores de diferentes disciplinas estimularía y daría oportunidades para la investigación interdisciplinaria.

La creación de redes y vínculos efectivos de investigación requiere de la existencia de un liderazgo dinámico de investigación en el país. El papel de tal liderazgo sería el de responsabilizarse de la planeación, formulación de políticas, definición de prioridades, y de enriquecer y equilibrar la combinación de las habilidades investigativas.

Base de Datos

Una buena base de datos es indispensable para la investigación educativa. Desafortunadamente, no hay una buena base de datos en Jordania. Aparte de estadísticas sobre el número de escuelas, docentes y alumnos, preparadas por el Ministerio de Educación, no se ha hecho ningún esfuerzo sistemático para desarrollar bancos de datos para fines de investigación. La tecnología se ha utilizado poco para el almacenamiento y recuperación de datos. Si la investigación ha de servir a la educación en Jordania, debe tenerse acceso a buenas fuentes de datos. Para disponer de mejores datos sobre educación, es necesario introducir tecnología moderna para la recolección y aprovechamiento de datos.

Difusión de la Investigación

La existencia de canales para la difusión de los resultados de la investigación es un componente indispensable de las condiciones de apoyo a la investigación. Como lo anotó Fox (1969, p. 71), el proceso de investigación se culmina con la difusión de los resultados de las investigaciones y el estímulo a su aplicación. “La responsabilidad del investigador no termina con la elaboración del informe. Por el contrario, él debe esforzarse por difundir activamente los resultados de su investigación y hacer lo posible para que los cambios sugeridos por sus resultados se implementen en las políticas u organización de los programas.” Esto no ocurre en Jordania. Aunque se elaboran muchas tesis de maestría en educación, cerca de 50 al año, los resultados no llegan a los usuarios dentro o fuera del Ministerio de Educación, debido a la deficiencia de los canales de difusión.

Además, en Jordania los investigadores en educación están perjudicados por la ausencia de una revista académica de educación para la publicación de sus investigaciones. Por tanto, se ven obligados a publicar sus investigaciones en revistas y otras publicaciones establecidas para la difusión de investigaciones en otras disciplinas, hecho este que desanima al investigador para adelantar investigaciones. En promedio, un investigador publica sólo un estudio cada dos años.

Financiación de la Investigación

Al contrario de otros componentes del ambiente de la investigación educativa, en Jordania la financiación no constituye un problema serio. Sin embargo, los investigadores necesitan de reglamentos más flexibles para la

utilización de los fondos. Se prefiere un apoyo financiero directo al propio investigador.

Los organismos nacionales e internacionales no han jugado un papel significativo en la financiación de la investigación educativa en Jordania. Como se dijo anteriormente, en parte esto puede obedecer al hecho de que en Jordania el investigador en educación no ha solicitado fondos para la investigación a donantes nacionales y extranjeros, porque en términos de honorarios, si reciben dinero por su trabajo, es poco.

Recomendaciones para el Desarrollo de la Capacidad Investigativa

Por la complejidad de los factores que influyen en el ambiente general de la investigación en cualquier país y por la diversidad de indicaciones que se pueden plantear al respecto, las siguientes sugerencias y recomendaciones para promover estrategias tendientes al desarrollo de la capacidad investigativa se limitan a la investigación educativa:

- Es indispensable una estrategia nacional en educación que contemple la investigación como elemento básico. Los objetivos de investigación en esa estrategia deben incluir la definición de prioridades de investigación, la determinación de una colaboración entre los institutos que realizan investigación, la asignación de fondos, la promoción y estímulo a los investigadores para que emprendan investigaciones y, lo más importante, la creación de un liderazgo en investigación. Se puede planear y ejecutar esta estrategia mediante establecimiento de un alto consejo nacional para la investigación. Los integrantes de este consejo deberían provenir de las universidades de Jordania, de la RSS, el CNP y el Ministerio de Educación.

- Hay que solucionar lo antes posible el problema de la difusión de los resultados de la investigación educativa. Los investigadores en educación de Jordania deben buscar mejores medios para la comunicación de sus ideas con los demás. La creación de revistas académicas de educación, la circulación de informaciones sobre investigaciones por medio de boletines, y la organización de conferencias y simposios periódicos sobre temas de educación, contribuirán a la solución del problema de difusión. También es necesario contar con un sistema para la producción y distribución de los resúmenes de las investigaciones en Jordania.

- Se debe dar mayor importancia en Jordania a la capacitación en investigación. No se ofrece capacitación en investigación fuera del modo convencional, cual es el ámbito universitario donde un estudiante se matricula en un programa de Maestría. Los investigadores jordanos en educación reconocen su falta de competencia en algunas habilidades investigativas, y destacan la necesidad de capacitación en diseño, metodología y presentación de resultados.

Se recomienda organizar un programa para capacitar investigadores fuera de los ámbitos tradicionales. Este programa debe iniciarlo el Ministerio de Educación para ayudar a los maestros de escuelas, así como a los docentes de los colegios comunitarios, en la ejecución de investigación-acción, y hasta cierto punto, de investigación evaluativa. El programa recomendado podría incluir tanto la capacitación a corto plazo como la capacitación a largo plazo que se suministra en el país o en el exterior. A nivel universitario se debe reconocer y dar preferencia a la investigación en equipo, para contribuir al equilibrio e integración de las habilidades investigativas que poseen los integrantes del equipo.

- Se recomienda muy especialmente la creación de un mayor número de centros de investigación y desarrollo educativo en el marco de las universidades en Jordania. A este respecto, Jordania podría aprovecharse de la experiencia de otros países desarrollados. Los centros podrían comenzar como centros con propósitos generales e ir evolucionando paulatinamente hacia funciones más especializadas.

- La disponibilidad de mayores fondos para la investigación educativa podría tal vez estimular a los investigadores para hacer más investigaciones. Así mismo, es importante reducir la carga de docencia de los profesores universitarios, proporcionar una mejor infraestructura para la investigación educativa, y moderar los rígidos reglamentos que rigen la utilización de los subsidios a la investigación.

Se recomienda a los investigadores jordanos en educación solicitar con mayor ahinco y empeño fondos para sus trabajos de investigación. Una de las funciones del Consejo que se recomienda establecer deberá ser la de consolidar y asignar los subsidios a la investigación provenientes de fuentes tanto externas como nacionales.

Ambiente de la Investigación Educativa en Kenia

En el primero de los dos estudios sobre Kenia, David Court examina el ambiente en que se realiza la investigación en el país, en términos de sus cambios recientes y de sus posibles orientaciones futuras. En los primeros años de independencia la investigación se consideraba generalmente algo suntuario. Hasta cierto punto lo era. Como lo señala Court, cuando se produjo el rompimiento con el colonialismo, un sistema educativo que se basa en una estructura racial, con limitadas oportunidades para los africanos y contenido altamente eurocéntrico, no tenía necesidad de esperar a que la investigación le señalara las direcciones de cambio que se requerían. Pero en los últimos 15 años la investigación viene estableciéndose como una actividad valiosa.

Este mayor interés en la investigación coincidió con varios factores, entre ellos la expansión mundial de la escuela americana de las ciencias sociales, y el florecimiento en los años sesenta de las teorías de capital humano y la aplicación de éstas y de los métodos empíricos cuantitativos al estudio de la educación en la región. Kenia, en particular, con su estabilidad política de renombre y clima favorable, era para muchos estudiosos occidentales un lugar predilecto de investigación. Este hecho estaba relacionado con la creciente importancia de la ayuda internacional para la educación proveniente del Banco Mundial, la UNESCO, la OIT, la USAID y otros organismos, y con el deseo de estas entidades de contar con una mayor información que la que normalmente se recibía sobre el sistema educativo beneficiario de sus dineros. El gobierno de Kenia a su vez estaba ansioso de adquirir los conocimientos necesarios para manejar un sistema cada vez más complejo, el cual recibe en la actualidad cerca del 25% del presupuesto nacional.

El cambio de actitudes acerca de la necesidad de la investigación condujo al desarrollo de instalaciones e infraestructura dentro de la Universidad así como en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo, Court sostiene que si bien el número total de profesionales en estas instituciones de investigación es en la actualidad alrededor de 100, el número dedicado activamente a la investigación es menor de la cuarta parte de esta cifra; el número de aquellos cuyo trabajo se reconoce y utiliza en el país es probablemente la mitad de esta cuarta parte, y quienes han adquirido prestigio a nivel internacional pueden contarse en los dedos de una mano. En otras palabras, la comunidad de investigadores activos es relativamente pequeña en comparación con el tamaño de la gran comunidad académica en que se enmarca, y ello a pesar de contar con una infraestructura de investigación básica muy bien establecida y con otros servicios auxiliares. En consecuencia, Court afirma que la comunidad de investigadores no atiende adecuadamente las necesidades de información y análisis de su grande y complejo sistema educativo.

Algunos de los problemas que surgen en las actividades e instituciones de investigación hacen parte de la herencia histórica mientras que otros son estructurales. Entre éstos, Court menciona el hecho de que la educación no ha logrado atraer a los mejores talentos disponibles a ingresar en los programas de postgrado, la docencia o la investigación. Existe también una aguda escasez de fondos locales para la investigación,

*David Court Representante de la Fundación Rockefeller, P.O. Box 47543,
Nairobi, Kenia*

lo que obliga a los investigadores a disputarse el apoyo que brindan los organismos internacionales mediante proyectos y asesorías de corto plazo en investigación. Sin embargo, el grupo que consigue ese apoyo es relativamente pequeño, lo cual causa conflictos y resentimientos dentro de las instituciones. Por otra parte, aunque el valor de muchos de estos proyectos y asesorías de investigación es muy discutible en cuanto se refiere a su aporte al acervo de los conocimientos existentes, Court señala que su efecto general es el de extender los alcances de las normas comerciales a tal punto que los honorarios que se esperan percibir se están convirtiendo rápidamente en el móvil principal de la actividad investigativa, antes que el reconocimiento por los colegas o el deseo de contribuir a los conocimientos.

La situación arriba descrita se acentúa con la posición ambigua del gobierno con respecto a la actividad investigativa. Court observa que, por una parte se aprecia la utilidad de la investigación y las ideas para fines de planificación, pero por otra parte el gobierno tolera mal las opiniones de tono crítico. Se llega entonces al punto de que la mayoría de los mandos del gobierno no quieren que el planteamiento de nuevas ideas y estrategias constituya la responsabilidad fundamental de los estudiosos e investigadores.

Las sociedades difieren en su capacidad y deseo de generar, realizar y utilizar la investigación educativa. Estas diferencias, en cuanto a la capacidad de investigación, se derivan de las características del ambiente de investigación, entre ellas la calidad y la amplitud de las habilidades investigativas disponibles, la solidez y cohesión de las instituciones de investigación, el nivel de la demanda pública por la investigación, y el apoyo general que brinda el “clima” de investigación.¹ Los diversos componentes están relacionados entre sí en forma compleja y son fruto de un patrón particular de evolución histórica y del tipo de sociedad que éste haya producido. El presente estudio tiene como propósito presentar una descripción del ambiente de investigación en Kenia, y a partir de ella identificar primero los factores que explican los patrones observados, y especificar luego las áreas y actividades en las cuales la ejecución de medidas nacionales e internacionales puedan mejorar la situación.

Este trabajo comienza con una reseña de la historia de la investigación educativa en Kenia, toda vez que muchas de sus actuales características e inquietudes sólo pueden entenderse con referencia al momento de su aparición y a su modo de evolución. Luego se examinan algunas características de la investigación hecha en el pasado, por lo que ésta revela acerca de su contenido y estilo, sus practicantes e inquietudes, y su organización e impacto. El trabajo pasa luego al presente, con una descripción de la actual estructura institucional de la investigación y de algunas características de su ambiente. Viene después un examen de algunas tendencias y cuestiones que probablemente serán importantes en el futuro. Por último, con base en el análisis presentado se recomiendan algunos mecanismos para fortalecer el ambiente de investigación.

Se emplea un concepto amplio de investigación que abarca toda producción sistemática de conocimientos acerca del funcionamiento e impacto del sistema educativo. La orientación y énfasis fueron seleccionados con el propósito de complementar el segundo trabajo sobre Kenia elaborado por John Nkinyangi, incluido en el presente volumen.

¹El presente trabajo se apoya en tres artículos anteriores sobre el ambiente de las ciencias sociales en Africa Oriental: Court (1979, 1982); Shaeffer (1979).

El Ambiente de Investigación

Orígenes de la Investigación Educativa en Kenia

La conservación de los conocimientos educativos y su transmisión de generación en generación ha hecho parte de la sociedad keniana, como de cualquiera otra, desde tiempos inmemoriales. La difusión intencionada de los conocimientos como instrumento de cambio más allá del grupo primordial es un fenómeno más reciente, y Jomo Kenyatta puede ser considerado en Kenia, con sobrada razón, como el padre de la investigación educativa y de muchas otras cosas (Kenyatta 1961):

Por consiguiente, como cualquier niño de los Gikuyu, yo adquirí en mi juventud el equivalente en mi país de una educación liberal, pero mientras viví entre mi gente no hubo necesidad evidente de consignarla por escrito. . . . Entonces me dí cuenta de la necesidad de escribir en blanco y negro los conocimientos que retenía en mi mente Antes de emprender esa tarea me dí cuenta de la dificultad que afrontaba por mi falta de formación y por lo tanto me puse a buscar la manera de adquirir el conocimiento técnico necesario para registrar la información en forma científica.

A pesar del estudio precursor que fue elaborado a raíz de esa pérdida de inocencia ilichiana descrita por Kenyatta, el crecimiento de la investigación educativa en Kenia es en gran medida un fenómeno de la postindependencia. Sus características actuales están determinadas principalmente por varias tendencias que se han presentado desde 1963.

En el momento de independencia, un sistema educativo que se basaba en una estructura racial con limitadas oportunidades para los africanos y contenido altamente eurocéntrico, no tenía la necesidad de esperar a que la investigación le señalara las direcciones de cambio que se requerían. Frente a la tarea de producir docentes, equipos y libros para un sistema en rápida expansión, el desarrollo de la investigación no constituía una prioridad oficial. La investigación tendía a ser una actividad individual enfocada en cuestiones de eficiencia de los planteles, y reflejaba una tradición intelectual heredada que consideraba la sicología infantil como la disciplina fundamental en la investigación educativa. El trabajo estaba concentrado en el Departamento Universitario (posteriormente Facultad) de Educación, al cual correspondía la formación de docentes, o en el Instituto de Educación, que se ocupaba de lo relacionado con currículos.

El creciente interés en la investigación y el hecho de que ésta dejó de centrarse en el desarrollo de currículos y en la formación de docentes, para abarcar muchos otros temas, fueron fruto de varios factores. En primer lugar, poco después de la independencia surgieron problemas que parecían estar relacionados con el carácter del sistema educativo. Estos abarcaban las cuestiones de acceso y equidad, mayor capacitación para los egresados de la escuela primaria, educación vocacional, huelgas escolares y temas similares. El espectro del desempleo de los egresados de la escuela primaria fue dramatizado por el Consejo Nacional Cristiano de Kenia (1966) en un estudio titulado "Después de la escuela ¿qué?." La respuesta a este interrogante fue una conferencia celebrada en Kericho y que representó una línea divisoria en la evolución de la investigación educativa, por cuanto demostró lo que la investigación educativa podría aportar a la comprensión de los cambios rurales (Sheffield 1967).

El surgimiento de varios problemas prácticos que necesitaban dilucidarse mediante investigación, coincidió con la expansión mundial de las ciencias sociales de América. Este enfoque se caracterizaba por un interés en la

construcción de teorías generales como meta, el comportamiento individual como unidad de análisis, y métodos cuantitativos como modo de evaluación, características éstas que generaron entre los estudiosos americanos el interés por aplicar postulados teóricos en un ámbito de diversas culturas, mediante investigación de encuestas. El ejemplo más importante de esta tendencia en Kenia fue el trabajo sobre el desarrollo infantil hecho por los Whitings de la Universidad de Harvard, quienes crearon un centro de investigación en Kenia y adelantaron durante un período de 10 años investigaciones encaminadas a realizar estudios de orientación occidental sobre los patrones de crianza de los niños y las condiciones sociales que los producen.

En los años sesenta, con la independencia nacional, se fomentó el interés por la relación entre la educación y el desarrollo nacional, lo cual condujo en el campo de la economía a las teorías de capital humano, descritas en la obra de Harbison y Myers, y en las ciencias políticas al enfoque de sistemas, tratado en la obra de Easton, Coleman y Apter. Un importante ejemplo de este tipo de trabajo fue el Proyecto de Educación y la Ciudadanía, que reseñó las actitudes de unos 15.000 estudiantes de primaria y secundaria en Kenia y Tanzania (ver Prewitt 1971). Numerosos estudios de menor envergadura realizados principalmente por estudiantes americanos de postgrado, buscaron probar postulados teóricos que relacionaban la educación con diferentes aspectos del desarrollo nacional en el ámbito de Kenia.

El tercer factor histórico de consideración en la evolución de la investigación educativa en Kenia fue la creciente importancia de la ayuda internacional a la educación y el interés de los organismos internacionales de contar con una mayor información que la que normalmente se recibía sobre el sistema educativo beneficiario de sus dineros. Esta inquietud, manifestada por ejemplo por el Banco Mundial, ocasionó entre otras cosas la creación en 1972, con el patrocinio de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), de una unidad de planificación en el Ministerio de Educación, encargada de la producción y análisis de estadísticas pertinentes a la educación, y el establecimiento en 1975 de un Comité Nacional de Políticas y Objetivos en Educación en Kenia. Otro ejemplo del interés internacional por mejorar la investigación fue la conformación de la Comisión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1974. En época más reciente, el Proyecto de Análisis del Sector Educativo financiado por la USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional), logró como resultado secundario de su ejecución, contribuir al mejoramiento de la recolección de datos sobre educación en la Oficina Central de Estadísticas.

El cuarto y más importante factor general ha sido el mayor interés del gobierno en la investigación, ocasionado en parte por su necesidad de adquirir los conocimientos necesarios para manejar un sistema educativo cada vez más complejo, el cual recibe en la actualidad cerca del 25% del presupuesto nacional. La expansión del sistema educativo en los últimos 10 años se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Número de estudiantes matriculados por tipo de plantel.

	1971	1973	1975	1977	1979
Escuela primaria	1525498	1816017	2881155	2974849	3698246
Escuela secundaria	140722	175325	226835	313977	370703
Colegio normal	8628	8905	9154	8924	9906
Técnico	3051	3525	5468	6333	7607
Total	1677899	2003772	3122612	3304083	4086462

Fuente: Ministerio de Educación, Nairobi, Kenia.

Investigación en el Pasado

Una reseña bibliográfica publicada recientemente cubre en forma global las investigaciones adelantadas durante el período 1967-80, y suministra datos que permiten hacer la evaluación de las labores realizadas en el pasado (Norgaad 1982). El análisis aquí se centra en los tipos de investigación que se han efectuado, dando especial atención a las clases de tópicos tratados, la metodología utilizada, los autores, la procedencia de las publicaciones, las fuentes de financiación, y las variaciones de los patrones en el tiempo.

Escala y Alcances

Lo que resalta a primera vista en dicha reseña bibliográfica es la cantidad de trabajos elaborados sobre la educación en Kenia. La bibliografía señala 511 títulos para el período 1978-80. Este nivel de producción está corroborado en términos generales por una bibliografía paralela que registra 672 títulos para el período 1963-76 (Killick 1976).

El tipo de trabajo de mayor popularidad ha sido el que mira al sistema de educación en su conjunto. En términos de atención a una parte específica del sistema, los trabajos están distribuidos en forma relativamente igual entre los tres niveles principales de la educación formal: primaria, secundaria y terciaria. La atención aparentemente desproporcionada que ha recibido la educación terciaria viene dada por los cuantiosos estudios sobre la formación de docentes a nivel de postgrado; se han realizado pocos estudios sobre la universidad misma. La educación para adultos y la educación no formal han recibido relativamente poca atención, y no se ha mostrado casi ningún interés en investigación acerca de educación especial.

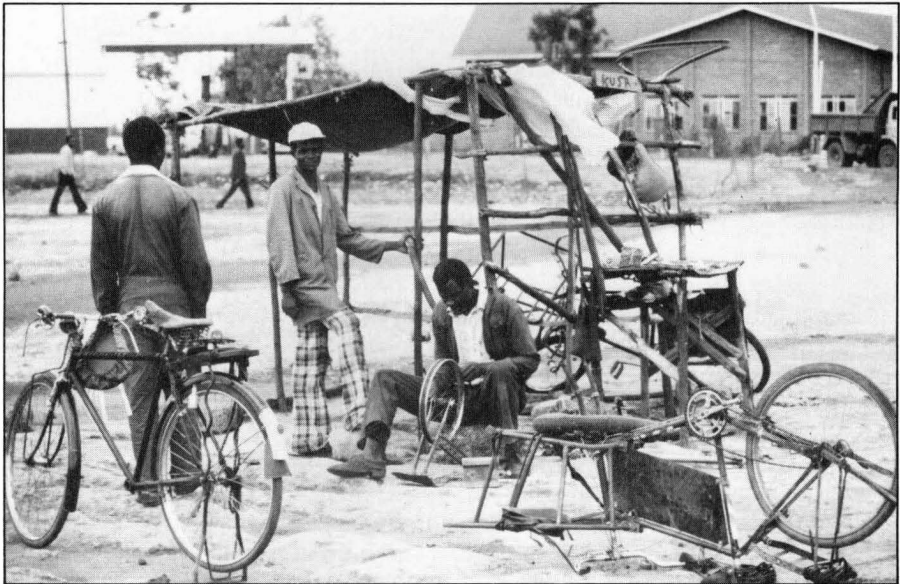
Temas de las Investigaciones

Entre los temas que han sido investigados, predominan las cuestiones de política general. Los tópicos específicos que han recibido mayor atención incluyen el currículo y los métodos de enseñanza, destacándose además la educación técnica y vocacional y las cuestiones de empleo.

Los patrones cambiantes en cuanto al énfasis en investigación durante los últimos doce años dan luz sobre algunas de las influencias que estaban en operación. El interés en la sicología educativa durante los últimos años de los sesenta y principios de los setenta originó el énfasis en el aprendizaje del preescolar, el cual ha ido debilitándose. El interés internacional por los estudios de actitudes ocasionó, de igual manera y en el mismo período, un conjunto de dichos estudios, realizados en su mayoría por estudiantes americanos de postgrado. El período inicial se caracterizó además por estudios centrados en determinado grupo étnico o comunidad regional. Resulta interesante, en vista de la atención especial que se está dando en Kenia actualmente a la educación técnica, el hecho de que este tema fue estudiado en buena parte de las investigaciones realizadas en los últimos 12 años y no es un tópico nuevo. Entre los tópicos que han surgido con fuerza en los últimos 5 años se encuentran las cuestiones de acceso y oportunidad, rendimiento académico, y educación demográfica. En vista de la importancia que tiene para la vida nacional en Kenia los asuntos agrícolas y lingüísticos, es sorprendente el número reducido de estudios sobre estos temas y se ha hecho poca investigación sobre el papel de la mujer.

Metodología

La conclusión general de mayor importancia que se puede formular con respecto al tipo de metodología empleada en la investigación, es la de que los



Los problemas de capacitación técnica y vocacional han predominado en la investigación educativa en Kenia. Pero los formuladores de políticas se preguntan si estas investigaciones tienen alguna importancia para la creciente mano de obra no calificada.

trabajos sobre la educación en Kenia constan en su mayoría de comentarios prolijos y poco específicos sobre cuestiones de política general, descripciones históricas, y estudios relativos a determinadas instituciones o situaciones. El presente análisis tuvo como interés especial averiguar el número de estudios en los que se había utilizado algún método cuantitativo en la recolección de datos y en su análisis. Se encontró el uso de tales métodos en un 27% de los estudios, conformados en su mayor parte por tesis de doctorado y de maestría y por los trabajos de un pequeño número de investigadores expatriados.

Corroborra esta conclusión el hecho de que hay muy poco análisis secundario de datos estadísticos en el conjunto de los trabajos reseñados. La “tiranía” de la metodología cuantitativa que se dice estar impuesta por la formación americana a nivel de postgrado, no parece subsistir más allá de lo requerido para las tesis. Además, cabe anotar que en Kenia no se ha hecho o al menos no se ha divulgado casi ninguna investigación-acción en materia de educación.

Autores

Lo más notable con respecto a los autores de las obras que figuran en la bibliografía es que la mayoría de ellos son extranjeros. Más de la mitad de los trabajos escritos en Kenia en el período 1968–80 en materia de educación, fue obra de extranjeros. Este cuadro sombrío de desequilibrio en la producción de conocimientos se deriva de varias causas. La preponderancia de los extranjeros es reflejo de las oportunidades históricamente limitadas de obtener educación superior, y del hecho de que, durante los primeros años de la independencia, el número proporcionalmente pequeño de los kenianos con formación universitaria preferían ingresar a cargos oficiales antes que dedicarse a la investigación. Un segundo factor que contribuyó al desequilibrio fue que hasta años recientes los extranjeros tenían mayor acceso a los fondos de

investigación y contratos de asesoría que sus colegas kenianos; este patrón está bien documentado en el trabajo de Nkinyangi que acompaña al presente. En tercer lugar, Kenia siempre ha sido muy hospitalaria con los investigadores extranjeros y ha sido objeto de muchas investigaciones frente a otros países africanos con actitud menos tolerante y clima menos agradable. El cuarto punto es el de que buena parte de los trabajos hechos por extranjeros fue obra de una pocas personas que residen en el país desde hace mucho tiempo.

Fuentes de Publicación

Se pueden destacar varios factores con respecto a la procedencia de los trabajos reseñados en la bibliografía. En primer lugar, en los últimos 12 años se han escrito más de 100 tesis sobre la educación en Kenia; no menos de 71 de éstas son tesis de doctorado presentadas a universidades extranjeras por estudiantes de postgrado mitad de ellos kenianos y mitad extranjeros. De los kenianos que han adelantado estudios universitarios en el exterior la mayoría lo hicieron en los Estados Unidos y buen número del resto en Gran Bretaña. Asimismo los extranjeros que han realizado trabajos de campo en Kenia para sus tesis, han provenido en su mayoría de estos mismos dos países, creándose así estrechas vías de intercambio académico. En la actualidad este panorama empieza a cambiar con la creciente presencia de estudiantes y científicos alemanes y japoneses, pero hasta ahora ha habido un solo caso de título de doctorado otorgado por una universidad africana fuera de la región con respecto a la educación keniana. Lo obtuvo un nigeriano de la Universidad de Ibadan, único precursor de un tipo de comunicaciones en investigación dentro del continente, que podría resultar muy provechoso.

Un segundo factor que da luz sobre la publicación de investigaciones es el hecho de que se han publicado más artículos sobre la educación keniana en las revistas de ciencias sociales que en las revistas profesionales dedicadas exclusivamente a la educación. Lo cual indica el tipo de temática que se ha preferido así como una mayor disponibilidad de revistas de ciencias sociales que de educación. También puede ser la razón por la cual algunos trabajos de investigación, a menudo los más interesantes, no llegan al conocimiento del formulador de políticas de educación, quien probablemente no es lector de revistas de ciencias sociales.

En tercer lugar, los datos confirman el predominio de las editoriales extranjeras en la divulgación de investigaciones respecto de Kenia, aunque no es despreciable el número de libros publicados en el país. No es sorprendente que los extranjeros sean autores de la mayoría de las obras publicadas en el exterior, aunque en los últimos 3 años varios investigadores kenianos han empezado a incursionar en lo que hasta ahora ha sido un monopolio.

Financiación

No fue fácil analizar las investigaciones en educación realizadas en el pasado, en términos de su fuente de financiación, debido a la dificultad de obtener datos precisos. Sin embargo, el trabajo adjunto escrito por Nkinyangi contiene algunas informaciones detalladas e ilustrativas sobre los patrones de financiación de las propuestas de investigación en todos los campos que fueron aprobadas en años recientes por la Presidencia. Se pueden destacar, con alguna certeza, tres características generales de los trabajos hechos en el pasado. En primer lugar, la mayoría de las investigaciones señaladas en la bibliografía no recibieron ninguna financiación en el sentido estricto de dependencia de una subvención para su ejecución, sino que fueron autogeneradas como parte del

sentido de responsabilidad profesional del autor (King 1981). En segundo lugar, la mayoría de las investigaciones que dependían de financiación en forma de subvenciones, es decir, las tesis de los extranjeros y varios proyectos específicos, obtuvieron esta financiación de fuentes en el exterior. Casi todos los proyectos financiados con subvenciones que figuran en la bibliografía fueron realizados por extranjeros. En tercer lugar, pocos de los trabajos reseñados recibieron apoyo financiero de fuentes nacionales. Este panorama está empezando ahora a cambiar de dos maneras importantes. Ha aumentado en los últimos 3 años el apoyo que el gobierno brinda a la investigación educativa en forma de subvenciones a determinados proyectos, y los organismos patrocinadores tienden a otorgar sus fondos a los científicos e investigadores kenianos antes que a los extranjeros.

La Comunidad de Investigación Educativa

Estructura Institucional

La comunidad de investigación educativa en Kenia está localizada en dos instituciones principales: la universidad y los ministerios de educación. Un tercer grupo de instituciones, de creciente importancia, está conformado por las diversas organizaciones no gubernamentales, entre las cuales las más notables son las organizaciones religiosas nacionales — el Consejo Cristiano Nacional de Kenia y el Secretariado Católico — y los grupos femeninos nacionales. Varias otras instituciones, sobre todo los ministerios de gobierno, adelantan o contratan periódicamente investigaciones en materia de educación, pero para efectos del presente debate no se les considera como parte de la estructura principal de la investigación educativa.

Investigación Universitaria

La Facultad de Educación del Colegio de Kenyatta de la Universidad de Nairobi está encargada de los programas de formación de docentes en el país a nivel de licenciatura y de postgrado, y ofrece también un programa de formación intermedia para quienes acrediten el bachillerato de nivel "A." La Facultad consta de 5 departamentos con un personal total de 80 profesores. Uno de los departamentos es la Oficina de Investigación Educativa, encargada de la tarea específica de adelantar y promover la investigación educativa ("Calendario" del Colegio Universitario de Kenyatta para 1980-81):

Son funciones de la Oficina realizar investigación fundamental y a largo plazo en educación, ayudar a entidades públicas y privadas en la aplicación de los métodos y resultados de investigación educativa a los problemas actuales, capacitar a estudiosos kenianos en los métodos de investigación educativa, divulgar informaciones de fuentes locales e internacionales requeridas por investigadores, formuladores de políticas y educadores kenianos, y servir de punto de reunión para el debate y análisis objetivos de cuestiones en materia de educación.

Estas funciones tan amplias son excesivas para una institución cuyo personal profesional está compuesto por 7 individuos. No obstante, la Oficina logra brindar dirección a la actividad investigativa que se realiza en la Facultad y parece probable que amplíe sus operaciones con el fin de atender algunas de las responsabilidades que le competen.

Casi todos los miembros de la facultad de Educación obtuvieron su licenciatura en Africa Oriental (la primera generación en Makarere, y los más jóvenes en Nairobi), y luego adelantaron cursos de maestría y doctorado en

diversas escuelas y departamentos de educación en los Estados Unidos y Gran Bretaña. Su formación solía centrarse en los temas tradicionales de educación como desarrollo curricular, fundamentos, psicología, y también en la formación de docentes y la prestación de servicios al sistema educativo.

Otros grupos de investigadores universitarios se encuentran en la sede principal de la Universidad de Nairobi. En un momento dado puede haber dos o tres miembros de un departamento de ciencias sociales cuyos intereses investigativos se dirijan hacia alguna cuestión educativa. Por otra parte, el Instituto de Estudios de Desarrollo (IDS) ha tomado a la educación como una de sus áreas prioritarias de investigación. En los últimos diez años, siempre ha habido por lo menos tres integrantes o asociados de su personal dedicados más o menos de tiempo completo a la investigación educativa, y el Instituto ha sido por muchos años la fuente más segura en el país de trabajos de alta calidad en ciencias sociales con respecto a la educación. La investigación que se realiza en la sede principal de la Universidad se diferencia de la que se adelanta en la Facultad de Educación, por la atención especial que se da siempre a la relación recíproca entre el sistema educativo, la economía y la sociedad, y a cuestiones de eficiencia externa, antes que por una preocupación por asuntos estrictamente pedagógicos.

La mayoría de los integrantes de este grupo recibieron su formación en conocidas universidades americanas. Esa formación les proporcionaba generalmente conocimientos sustanciales de la orientación comportamentista en las ciencias sociales y de los métodos cuantitativos, pero su tendencia intelectual se aproxima normalmente a las escuelas de pensamiento marxista y de dependencia, y por consiguiente sus intereses de investigación se centran en temas como equidad, imperialismo cultural, control social, y las teorías del Estado aplicadas a la educación.

El Instituto de Estudios para Adultos (IAS) de la Universidad, ubicado a unas 20 millas (32 km) de Nairobi, también realiza investigaciones y tiene como mandato "realizar investigaciones que suministren informaciones necesarias en la elaboración de materiales para los programas, identificar las necesidades de capacitación, y evaluar la eficacia de los programas," de conformidad con la lista de "objetivos" consignada en el "Prospectus" del IAS para 1980. Su trabajo tiende a ser de carácter práctico y a enfocarse en trabajos como el estudio de la utilización de los medios de comunicación y la evaluación de proyectos de alfabetización.

Instituciones Gubernamentales

El Instituto de Educación de Kenia es el principal responsable de la preparación, prueba y mejoramiento de materiales curriculares para el sistema nacional de educación. Entre sus seis funciones específicas está la de "realizar investigaciones y preparar material didáctico y evaluativo destinado a apoyar dichos pênsums, incluida la preparación de libros, guías para docentes, programas para los medios de comunicación y materiales similares" (Kenia Institute of Education 1980, p. 7).

El Instituto cuenta con profesionales encargados del desarrollo curricular, casi todos ellos antiguos docentes o inspectores de educación. Considera la evaluación de currículos como una de sus funciones principales y tiene una sección de investigación, pero todavía no ha establecido un programa coherente de evaluación.

Las unidades de planificación de los dos Ministerios de Educación constituyen el segundo centro gubernamental de actividad investigativa. Estas

unidades tienen entre ambas 16 funcionarios cuya función, de conformidad con el nombre de las unidades, consiste en la compilación de estadísticas necesarias para el desempeño de las responsabilidades de planificación que les compete, y en la preparación de datos pertinentes a cuestiones específicas de políticas.

La Oficina Central de Estadística (CBS), que forma parte del Ministerio de Planificación Económica y Desarrollo Comunitario, es la unidad de recolección y procesamiento de datos para los ministerios, y con destino a su censo anual de escuelas recoge una amplia gama de informaciones sobre la totalidad del sistema escolar (CBS 1981). En el campo de educación, un servicio sumamente bueno de recolección de datos todavía no cuenta con los correspondientes medios de análisis. Sin embargo, esfuerzos recientes han permitido al profesorado de la Universidad utilizar los datos de la CBS para determinados tópicos de investigación. Si esta colaboración se convirtiera en actividad regular, contribuiría en forma permanente a una mejor comprensión del sistema educativo.

La Unidad Investigativa del Consejo Nacional de Exámenes es el cuarto centro de actividades de investigación en el Ministerio de Educación. En razón de la importancia de exámenes en el sistema educativo y social de Kenia, se ha concentrado y desarrollado en esta unidad un alto nivel de competencia profesional. Un núcleo de nueve profesionales trabajan de tiempo completo en el análisis de exámenes buscando mejorar su contenido así como su utilización en el control de la calidad de la enseñanza primaria y secundaria.

El personal profesional de las unidades ministeriales se compone principalmente de personas recién egresadas de la Universidad de Nairobi que han adelantado cursos de capacitación en el Servicio de Pruebas Educativas de la Universidad de Princeton o en el Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIEP). Los que se dedican a la investigación de exámenes son muy duchos en estadística y se mantienen actualizados a través de labores intensivas de investigación y cursos organizados en sus lugares de trabajo. Los integrantes de las unidades de planificación suelen dedicarse principalmente a la recolección rápida de la información estadística requerida en apoyo de los documentos del Consejo de Ministros, los informes anuales de los ministerios, o las necesidades de la más reciente misión del Banco Mundial o de la UNESCO, y les queda poco tiempo para ejecutar investigaciones de su propia invención o para hacer el análisis ponderado de cuestiones fundamentales de política.

El Instituto de Educación de Kenia produce pocas publicaciones, y las unidades de planificación sólo pueden publicar el informe anual de los ministerios, de ahí que la mayor parte de las investigaciones son publicadas por la Universidad de Nairobi y el Colegio de Kenyatta.

Organizaciones No Gubernamentales

Algunas de las investigaciones más interesantes que se adelantan en Kenia y que normalmente no figuran en las bibliografías publicadas, son las que realizan las organizaciones no gubernamentales, especialmente el Consejo Cristiano Nacional de Kenia, la organización que presta servicios sociales a las iglesias protestantes, y su equivalente en el sector católico, el Secretariado Católico. Las investigaciones que emprenden estas organizaciones normalmente tienen su origen en el reconocimiento de determinado problema social, por ejemplo, las necesidades educativas de las comunidades campesinas o de los niños desamparados de la ciudad, y toman la forma de un estudio descriptivo que busca determinar las dimensiones básicas del problema, seguido por una investigación participativa con claras implicaciones para la acción que le ha de

seguir. De hecho, el programa de investigación normalmente está enmarcado en un programa más amplio de desarrollo comunitario o de acción social. Los participantes a menudo trabajan en equipo y se inspiran más en el conocimiento profundo de las comunidades con las que están trabajando, en el sentido común, y en el principio de participación, que en las metodologías más convencionales de investigación.

Instalaciones para la Investigación y Capacitación

Las diferentes instituciones de que venimos hablando ya están arraigadas en el escenario keniano, y la mayor parte de sus costos de inversión y gastos ordinarios se atienden con fondos de fuentes locales. Si bien reciben apoyo financiero de fuentes externas para proyectos específicos, no dependen de estos fondos para seguir funcionando.

Todas las instituciones cuentan con aparatos para la producción y duplicación rápida y eficiente de documentos. La CBS tiene grupos de auxiliares de investigación experimentados, que ofrecen una capacidad permanente de recolección de datos para los censos en el área de educación y en otros campos. Existe instalación de cómputo con una capacidad de procesamiento más que suficiente para las necesidades que se presentan, pero surgen demoras y problemas por lo inadecuado del *software* y de personal auxiliar técnico. La biblioteca principal de la Universidad de Nairobi, la biblioteca de educación del Colegio Universitario de Kenyatta, y las pequeñas bibliotecas especializadas de los institutos y departamentos, reciben entre todas, con regularidad, muchas de las principales revistas internacionales. El número de volúmenes que poseen no es comparable con el de las bibliotecas en las grandes universidades europeas o norteamericanas, por la escasez de divisas, por las demoras en la entrega y catalogación, y por el problema general que afronta una profesión incipiente para mantenerse actualizada sobre los nuevos temas de una literatura en rápido crecimiento. Las bibliotecas universitarias brindan en otras formas un apoyo valioso al trabajo de los investigadores. Por ejemplo, sus publicaciones incluyen el inventario de Investigaciones en Educación 1900-76 (Ubima 1978), un índice anual de los artículos sobre educación publicados en los periódicos nacionales, "Tesis y Disertaciones de Postgrado en la Universidad de Nairobi desde 1970," y los suplementos periódicos del "Directorio de Investigación."

Aunque los investigadores en educación han podido conocer las revistas internacionales, no cuentan en el país con una salida regular para sus propios trabajos. Durante parte del período en estudio, tal salida fue proporcionada por dos revistas: *Reseña Educativa de Kenia* y la *Revista de Educación en África Oriental*. Ambas se clausuraron por problemas financieros y administrativos, y con excepción de la *Revista de Educación para Adultos* que escasamente se califica como revista de investigación, no hay en la actualidad ninguna revista de educación para la publicación y difusión de los resultados de trabajos de investigación. El alto costo de la impresión y el limitado mercado nacional y regional para las publicaciones científicas son la causa de la renuncia de los editores nacionales de emprender al propio tiempo la edición de obras académicas y de revistas, que han creado una situación en que tales publicaciones sólo pueden producirse con un subsidio o a través de una editorial internacional cuando gozan de un mercado seguro en América o en Europa.

Las diferentes instituciones arriba señaladas ofrecen varios tipos de capacitación, entre ellos cursos formales en metodología de investigación, programas de entrenamiento en el exterior, talleres de capacitación en

metodología llevados a cabo durante el trabajo, y seminarios informales. En el Colegio de Kenyatta y en la Universidad de Nairobi los diversos cursos de metodología son sin lugar a dudas de los que peor se enseñan, y sirven generalmente para acentuar el temor a los números con que llega la mayoría de los estudiantes. Los tipos más efectivos de capacitación parecen ser los de capacitación durante el trabajo, ofrecidos por ejemplo en la Unidad de Investigación de Exámenes, porque los participantes saben bien lo que desean obtener del curso para su labor cotidiana, y los cursos en el exterior ofrecidos por el IIEP en París y por el Servicio de Pruebas Educativas en la Universidad de Princeton. A otro nivel, la formación para el doctorado que ofrecen las universidades de Stanford, Chicago y Columbia en los Estados Unidos, es probablemente útil, si bien parece alto el costo en términos de tiempo y desorientación cultural e intelectual. Los pequeños seminarios que organiza la Oficina de Investigación Educativa y el Instituto de Estudios para el Desarrollo han beneficiado a los investigadores al permitirles debatir alguna cuestión o trabajo particular, y han servido como un mecanismo útil para mantener a los investigadores en contacto. Las personas que han recibido diferentes tipos de capacitación disponen de diversas posibilidades para ejercer o mejorar sus habilidades, pero no sienten siempre mucha motivación para hacerlo. En la cultura académica keniana, para la persona que tiene su doctorado y permanencia en su cargo, la retribución adicional que le ofrece la investigación es de poca monta. Por otra parte, en una sociedad altamente jerárquica que rinde pleitesía a la edad y al status, es difícil que el investigador calificado reconozca que se necesitan habilidades adicionales.

La vitalidad de las diversas unidades donde se realiza la investigación educativa ha acusado la tendencia de depender en alto grado de las energías y capacidades de determinados individuos. Esto se debe principalmente al hecho de que en la mayoría de los casos las instituciones ejecutan proyectos específicos pero todavía no han podido establecer programas de investigación a largo plazo.

Fuentes de Financiación para la Investigación Educativa

En Kenia, la demanda de investigación educativa proviene de varias fuentes. En primer lugar el gobierno, convencido desde hace mucho tiempo de la importancia de la investigación curricular, empieza paulatinamente a apreciar la utilidad de una investigación más amplia en las "ciencias sociales," sobre todo para fines del estudio previo, control, y evaluación de proyectos. Esta actitud se manifestó inicialmente como una concesión táctica a las predilecciones conocidas de los organismos patrocinadores que proporcionaban fondos para el desarrollo, pero se ha convertido ahora, al menos en algunos sectores del gobierno, en una convicción inspirada en la consideración de que la investigación puede arrojar luz sobre determinados problemas, o por lo menos contribuir a legitimar determinadas decisiones. El interés del gobierno por la investigación educativa se ha hecho evidente, entre otras cosas, por el nombramiento de investigadores como integrantes de los comités gubernamentales, como ocurrió notablemente en el caso del Comité Nacional de Objetivos y Políticas en Educación conformado en 1976 (Gobierno de Kenia 1976), y las solicitudes periódicas de investigación sobre determinadas cuestiones de interés actual. En fechas recientes se ha buscado la ayuda de individuos e instituciones con respecto a los disturbios estudiantiles, los patrones de empleo de los egresados universitarios, y cuestiones relacionadas con la creación de una segunda

universidad en Kenia, entre otras.

Sin embargo, no hay que exagerar la magnitud de la demanda oficial. Frente a la cantidad de dinero de los contribuyentes que se dedica al sistema educativo, es minúscula la proporción asignada a la investigación. La tarea del mantenimiento de un sistema masivo y creciente deja poco tiempo para la ejecución de programas de investigación, y la creencia en la utilidad de la investigación todavía no ha alcanzado el nivel de convicción institucional que ha llevado a la vecina Tanzania, por ejemplo, a adscribir unidades de evaluación a cada una de las nuevas 9 secciones de su Ministerio de Educación Nacional y a establecer un Centro de Investigación y Evaluación con funciones de coordinación.

Como lo muestra el análisis de las investigaciones del pasado, la demanda generada por los propios profesores de la universidad representaba en el pasado una parte sustancial de los trabajos en investigación educativa que se llevaron a cabo. Aunque esta clase de investigación "académica" no tiene ahora la misma incidencia que antes en el patrón general de demanda, sigue motivando a algunos y contribuye especialmente a la producción del material didáctico.

La fuente más importante de demanda de investigación son los diversos organismos de asistencia técnica que, mientras colaboran con uno de los Ministerios de Educación, necesitan a menudo evaluaciones independientes o colaborativas de los proyectos que están financiando. Entre los organismos que participan con mayor fuerza en la demanda son el Banco Mundial, la OIT, la USAID, la Agencia Internacional de Suecia para el Desarrollo (SIDA), la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), y los diversos organismos de las Naciones Unidas. Estas entidades están tratando de prever y medir, con mayor ahínco que en el pasado, el impacto social y educacional de sus proyectos. Hasta hace muy poco la mayoría de los organismos importaban sus asesores para que ofrecieran la experiencia necesaria, pero en la actualidad tienen como política la de contratar a investigadores nacionales como asesores para sus proyectos. Por otra parte, varios organismos nacionales, como las organizaciones cristianas anteriormente mencionadas, adelantan diversos proyectos para cuya evaluación o dilucidación buscan la ayuda de la investigación.

Aunque los diversos organismos cuentan con el apoyo de científicos nacionales para la ejecución de proyectos específicos, también financian y buscan el talento local para trabajos menos puntualizados en áreas generales de interés en lo que se refiere a políticas. Un patrón común de este tipo de demanda por la investigación educativa consiste en un proyecto que un organismo de financiación subcontrata con determinada universidad europea o americana. Lo dirige normalmente un científico de la respectiva institución, quien procede a buscar a colaboradores nacionales. Uno de los primeros ejemplos de este tipo de proyectos fue el estudio de gran trascendencia contratado por la OIT con el IDS de la Universidad de Sussex, titulado "Empleo, Ingresos e Igualdad en Kenia" (OIT 1972). Un proyecto más reciente, realizado en 1980 fue el estudio "Consecuencias de la expansión educativa para el empleo," contratado por el Banco Mundial con la Universidad de Oxford. Entre otros proyectos originados en el exterior y para los cuales se buscó colaboración en el país, se encontraban un estudio sobre las desigualdades en educación y un esfuerzo del IIEP por aplicar a la situación de Kenia su bien probado modelo de educación superior y desarrollo laboral.

Las diversas fundaciones norteamericanas y europeas también apoyan la investigación y capacitación en educación, otorgando subvenciones a individuos,

a departamentos, y a institutos de investigación. Casi la totalidad del apoyo dado a este tipo de investigación y capacitación en el ámbito universitario ha provenido en los últimos 10 años de la Corporación Carnegie, las Fundaciones Ford y Rockefeller, y la Administración para el Desarrollo en Ultramar de Gran Bretaña. Es de fecha más reciente el apoyo que brindan el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá, y los diversos organismos alemanes de asistencia, como la Deutsche Gesellschaft fuer Technische Zusammenarbeit (GTZ) cuyo aporte es el más grande que se concede a la investigación educativa que se realiza en las instituciones de educación superior en Kenia.

Una parte cada vez mayor de la demanda en Kenia por trabajos generales en las ciencias sociales se viene canalizando a través de empresas privadas de asesoría las cuales celebran contratos con el gobierno, con el sector privado, y con los organismos internacionales. La mayoría de las empresas kenianas se fundaron en los últimos tres años, y varias de ellas pertenecen a presentes o antiguos profesores de la universidad. Algunas han invertido grandes sumas en oficinas y equipos, cuentan con un personal permanente, y desempeñan un papel notable y constante en la vinculación de la pericia en las ciencias sociales a los proyectos de desarrollo. Otras tienen sólo razón social y membrete, habiéndose constituido como respuesta especulativa a un proyecto específico y su existencia es precaria. Todas tienden a valerse de los científicos sociales de la universidad. Todavía no han producido mucho efecto sobre el patrón de la demanda por la investigación educativa, pero es de esperar que ese efecto vaya aumentando con el tiempo.

Impacto de la Investigación sobre las Prácticas

Es tarea difícil y subjetiva determinar el impacto de la investigación educativa sobre las prácticas. Los acontecimientos de mayor importancia en la historia de la educación en Kenia — la fundación de los colegios de secundaria en Harambee y de los institutos tecnológicos, la supresión de matrículas en la escuela primaria, la “abolición” de las “matemáticas modernas” y la introducción de un ciclo de primaria de 8 años — fueron fruto de la apreciación oficial sobre lo que exigía el público y no la consecuencia de unos resultados contundentes de investigación. Otros sucesos importantes como el establecimiento de politécnicos en los pueblos, la introducción del bachillerato técnico y agrícola, y la creación de un centro de medios de comunicación, fueron ideas de origen extranjero. La mayoría de las nuevas políticas no se derivaron de un examen cuidadoso de opciones fundamentadas en investigaciones, sino de consideraciones políticas inmediatas.

No obstante, pueden señalarse unos pocos casos en los que los resultados de la investigación indiscutiblemente han servido de base para la adopción de nuevas prácticas. El caso sobresaliente en Kenia es la investigación en materia de exámenes, en la cual se ha venido analizando, desde hace más de una década, el contenido de los exámenes en relación con los objetivos del sistema educativo de ser pertinente, eficiente y equitativo. Este es uno de los raros ejemplos en Kenia de un programa de investigación a largo plazo en el cual el conocimiento obtenido cada año se incorpora a las prácticas y modificaciones del mismo programa de investigación (Somerset 1974; Makau y Somerset 1978). También produjeron un impacto, pero en forma más modesta, algunos trabajos sobre educación preescolar, un estudio de los factores que limitan el acceso de las

mujeres a la educación científica, y la creación de un sistema de información sobre carreras en Kenia (Krystall 1980).

Existen, pues, algunos casos de investigaciones adelantadas por una persona o por un equipo que han generado cambios en las prácticas educativas, pero no son frecuentes. Los cambios en el campo de la educación suelen producirse como consecuencia de pequeños adelantos en su conocimiento antes que por un repentino descubrimiento técnico. Por esta razón, el efecto más notable de la investigación educativa en Kenia es probablemente el producido sobre el *clima* de opinión respecto de la educación en el país (Kinyanjui 1977). Es imposible demostrar este tipo de relación en forma concluyente, pero los interesados saben que sí ocurre y pueden percibir la conexión entre el trabajo de unas pocas personas y un mayor conocimiento público y profesional de las cuestiones relacionadas con sus investigaciones. Estas personas aportan elementos de juicio a la opinión de los entendidos, de cuatro maneras principales. En primer lugar, sus trabajos predominan en la lista de lecturas de los programas de educación que ofrece la Universidad. En segundo lugar, adicionalmente a su labor de docencia formal, se ven llamados a presentar conferencias públicas y ponencias a través de los medios de comunicación — televisión, radio y prensa — y en otros foros nacionales. En tercer lugar, son solicitados por numerosos representantes de diversos organismos de asistencia técnica, y la tarea de educar a estas misiones les quita un tiempo desmedido. Por último, y lo más importante, ellos forman parte de un mismo y pequeño estamento social y profesional. En consecuencia los investigadores tienen un grado de acceso a los formuladores de políticas que no tienen sus colegas en muchas otras partes del mundo.

El Clima de Investigación

En lo anterior hemos considerado la estructura institucional formal de la investigación educativa y examinado las fuentes de su demanda. La conservación de un buen nivel de investigación educativa depende en gran medida del ambiente de apoyo profesional que ofrezca la Universidad y del clima de tolerancia que propicie el gobierno con respecto a la educación.

La Universidad

Históricamente la universidad ha impulsado la investigación como mecanismo para africanizar el currículo y demostrar la importancia de la institución en la práctica de la educación. La fuerza del apoyo permanente que brinda la universidad a la investigación puede medirse por la cantidad de recursos financieros que está dispuesta a destinarle y la calidad del personal que puede atraer a ella. El desempeño de la universidad con respecto a estos dos factores ha sido desigual. La Universidad ha previsto varios cargos para investigadores en educación en la planilla de la Oficina de Investigación Educativa y en el Instituto de Estudios para el Desarrollo (IDS), pero ha destinado fondos muy exiguos a la investigación misma. En los últimos dos años los fondos votados para la investigación que ostensiblemente debían ser asignados por el Comité de Decanos, fueron utilizados para cubrir los gastos de funcionamiento de la institución que se encuentra en una situación económica muy difícil. Frente al creciente número de matrículas y al aumento vertiginoso de los gastos, los administradores de la universidad inevitablemente han dado prioridad a la docencia antes que a las necesidades de investigación.

Mundialmente, la comunidad de investigación educativa se rige por una serie de normas profesionales, entre las cuales las más importantes son la productividad investigativa, el proceso de revisión por los colegas, y el ascenso por méritos. A este respecto, la principal característica general del ambiente académico es la relativa deficiencia de los incentivos que estimulen la realización de investigaciones y trabajos de carácter académico. La investigación no solo es difícil de organizar, requiere mucho tiempo, es menos remunerativa económicamente y más exigente que el trabajo de asesoría, y conlleva problemas de conseguir oportunidades de publicación, sino que tampoco ha jugado un papel central en la determinación de ascensos en el escalafón universitario. La publicación de trabajos académicos es condición necesaria pero no suficiente para el ascenso. La universidad tiende a dar mayor importancia a la docencia, a las responsabilidades administrativas, y a la antigüedad, en sus criterios de contratación y ascenso. La presión que ejercen las universidades en los Estados Unidos sobre los investigadores académicos con respecto de la publicación de trabajos, no se presenta en Africa Oriental, Esta situación tiene sus ventajas e inconvenientes. Por una parte, favorece la calidad antes que la cantidad de la producción, pero por otra parte priva a los departamentos académicos de la posibilidad de estimular la productividad académica con alicientes comparables a los incentivos que ofrece la demanda externa. Cuando el ascenso depende sólo parcialmente de la productividad investigativa y cuando el despido por incompetencia es poco frecuente, los jefes de departamento y los directores de los institutos de investigación quedan con escasos medios para estimular la productividad.

La estructura administrativa de la universidad constituye otro desestímulo a la investigación. Debido al carácter jerárquico de la organización departamental, la toma de decisiones tiende a centralizarse y a reflejar la difusión que han tenido dentro de la institución las normas de conducta regular que rigen en el servicio civil. La consecuencia más importante de ello es el desdibujamiento de la línea divisoria entre lo académico y lo administrativo, y la tendencia a resolver los asuntos eminentemente académicos por la vía administrativa. En el centro de esta estructura se encuentra la oficina de finanzas de la universidad, la cual, con su gestión reglamentaria y procedimientos engorrosos, a juicio de muchos sirve más para demorar que para facilitar la ejecución de los proyectos de investigación. Su manejo de los fondos de investigación según lo ordenado por el reglamento de la universidad es una de las fuentes más grandes de frustración para los investigadores.

Varias de las características del ambiente académico afectan directamente el desarrollo de la revisión por los colegas. En primer lugar, la revisión por los colegas es difícil por definición cuando los investigadores conforman una pequeña e íntima comunidad, concentrada en una sola facultad. En segundo lugar, la presencia hasta hace muy poco de un número mayoritario de expatriados en muchos departamentos, creaba un ambiente psicológico no propicio para esta revisión. En tercer lugar, los modos jerárquicos de la administración de los departamentos no favorecían la toma de decisiones en forma colectiva. En cuarto lugar, el énfasis que la universidad ponía en la docencia y la administración significaba que las investigaciones y las publicaciones no proporcionaban las bases relativamente tangibles para la revisión por los colegas que de otra manera existirían. Por último, el reconocimiento de que rigen criterios étnicos y la influencia personal ha dado lugar a la tendencia de conceder gran valor a los títulos formales en la evaluación inicial de la capacidad intelectual y experiencia del individuo.

Sector Gubernamental

La creciente participación del gobierno en la planificación central de la educación, como de muchas otras actividades ha creado una gran necesidad de información que se espera atender con la investigación. La importancia crucial de la educación en la definición de oportunidades y la ideología nacional del país, garantiza un interés permanente de parte del gobierno por conocer cómo está funcionando el sistema educativo. La influencia del gobierno sobre la investigación proviene específicamente de su aporte financiero, de su promoción de determinados tipos y tópicos de investigación, y del hecho de que fija en última instancia el contexto político que determina las condiciones de la indagación intelectual.

El gobierno ejerce su influencia, entre otras áreas, en la escogencia de los temas de investigación, la clase de procedimientos investigativos, y la forma como se presenten los resultados. Publica de vez en cuando una lista de las prioridades de investigación, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología coordina todas las investigaciones que se realizan en Kenia. En la práctica, las áreas que deben recibir especial atención se determinan en debates entre los departamentos de la universidad y los institutos de investigación y las unidades de planificación de los ministerios, mientras que el proyecto en sí normalmente depende en gran medida de la iniciativa individual. En último término, el control gubernamental está asegurado por el requisito de que todo proyecto debe obtener aprobación oficial, y se viene exigiendo con más y más frecuencia que la investigación esté enmarcada dentro de un programa adoptado por un departamento universitario, una unidad gubernamental, o un instituto de investigación.

La actitud del gobierno hacia la investigación se caracteriza por la ambigüedad. Por una parte, la investigación y las ideas se buscan por su utilidad para la planificación, y por otra parte el gobierno tolera mal las opiniones de tono crítico. Como la universidad de Nairobi es la única institución de su género ubicada en la ciudad capital, su cercanía a la sede del poder y al centro de los acontecimientos da a los investigadores una visibilidad política y una vulnerabilidad profesional que no serían tan marcadas si estuviera ubicada en otra parte, o si existieran varias instituciones similares en el país. (Una segunda universidad en Kenia es tema actual de consideración y posible aprobación por una Comisión Presidencial de Revisión.) En la estructura política, íntima y centralizada, de la cual forma parte la Universidad de Nairobi, no todos los mandos del gobierno están siempre dispuestos a considerar el planteamiento de nuevas ideas y estrategias como la responsabilidad fundamental de los estudiosos e investigadores, y por el contrario, a veces tienden más bien a equiparar la crítica con subversión.

Economía de Afecto

Una de las características omnipresentes pero relativamente invisibles del ambiente, que influye en la generación y ejecución de la investigación educativa, es el tipo particular de comportamiento administrativo que afecta todas las instituciones y las relaciones sociales en Kenia. Este es el sistema de relaciones recíprocas basadas en parentesco, domicilio y religión, que ha sido denominado "la economía de afecto" y que tiende a primar sobre todas las demás lealtades (Hyden 1980). Constituye una poderosa fuerza social que proporciona una guía de acción que penetra en todas las esferas de la vida. Un efecto de ello que reviste

importancia para la investigación educativa es la creación de una situación en que factores ajenos a la organización influyen en forma crítica en el comportamiento institucional. Las instituciones quedan sujetas a los patrones del conflicto entre los grupos prominentes de la sociedad, con la consecuencia de que sus actitudes llegan a formar parte de pugnas de poder localizadas que a lo mejor tienen poco que ver con las cualidades requeridas para un cargo específico. Un resultado frecuente de ello es que a las personas claves de las instituciones se les puede poner y quitar con poca consideración respecto del bienestar o continuidad de la institución. Al mismo tiempo, los funcionarios reformistas “se encuentran limitados por un sistema sociocultural que les ofrece poco apoyo para la construcción de instituciones aptas para las labores que ellos desean adelantar” (Hyden 1980). Otra de las consecuencias del influjo de este tipo de gestión administrativa es el debilitamiento de la validez de las instituciones nacionales a tal punto que sus recursos se convierten en blanco de la codicia de instituciones familiares más poderosas. Esto da lugar a lo que en Kenia se llama el fenómeno de “kula” (literalmente comer) en el que individuos y grupos se aprovechan de los recursos públicos para fines privados más allá de lo autorizado oficialmente, y ese proceso, si bien no está tolerado oficialmente, subsiste como práctica generalizada, por cuanto las instituciones familiares están revestidas de una “moralidad más alta” que la de las instituciones públicas, de más reciente fundación. En la medida en que los fondos e instituciones de investigación se perciben como parte del ámbito moderno, nacional e internacional, éstos también se consideran como recursos disponibles para adquisición. Este tema merece un análisis más detenido del que se puede hacer aquí, pero se hace referencia a él para llamar la atención sobre una característica importante del ambiente de investigación.

Más allá de las fronteras establecidas por los tres factores ya mencionados, existen fuerzas totalmente incontrolables. La decisión final sobre las cuestiones de factibilidad, prioridad, y orientación — los tópicos que hay que investigar, los métodos que se deben emplear, y los resultados que deben considerarse — muchas veces depende tanto de los intereses de determinados grupos y aun de individuos, como de la presencia o ausencia de otras condiciones objetivamente deseables. Conviene tratar de precisar algunos de estos intereses de grupo, pero también hay que reconocer que en último término constituyen ellos elementos del ambiente que son o bien imprevisibles o bien incuestionables.

Tendencias y Problemáticas

El Reto de la Institucionalización

El logro más importante en los últimos 15 años ha sido el crecimiento de la investigación. Esta expansión ha venido acompañada de un aumento paralelo de los medios y la infraestructura en las instituciones arriba descritas. La investigación educativa se ha acreditado como una actividad valiosa. En los primeros años de la independencia se estimaba en general que la investigación era algo suntuario. Se le miraba como actividad de profesores individuales, complemento de la docencia, pero no como un fenómeno que pudiera contribuir mucho al sistema de educación. Por esta razón, la mayoría de los funcionarios gubernamentales solían ignorarla. El cambio ocurrido en los últimos años consiste en la incorporación de la investigación educativa en el proceso de formulación de políticas. Algunas personas del Ministerio de Educación se

preocupan hoy por la investigación educativa y están dispuestas a destinarle fondos.

Sin embargo, aunque el número total de profesionales en las instituciones antes mencionadas es superior a 100, el número de los que participan activamente en la investigación es menos de la cuarta parte del total; aquellos cuyo trabajo se reconoce y utiliza dentro del país suman probablemente la mitad de esta cuarta parte, y los grupos que han establecido una reputación a nivel internacional pueden contarse en los dedos de una mano. En resumen, la comunidad investigativa es pequeña a pesar de que existe lo básico en infraestructura e instalaciones. Pocos afirmarían que la comunidad investigativa atiende debidamente las necesidades de información y análisis que tiene un sistema grande y complejo. Algunas de las dificultades son parte de la herencia histórica, mientras que otras son estructurales.

Entre las limitaciones persistentes se encuentra la dificultad que hay en el sector educativo para atraer los mejores talentos a la investigación y la docencia. La educación ocupa el último lugar entre los departamentos de la Universidad según el concepto de los estudiantes, y suele ser un programa de estudios en que se matriculan en última instancia. Es especialmente difícil encontrar a personas con capacidades en matemáticas o ciencias que se interesen por la investigación educativa, y por ello, entre las personas que son ostensiblemente investigadores educativos hay pocas con buenos conocimientos de estadística. El problema se agrava por las necesidades opuestas de la docencia y la investigación en la Facultad de Educación. Más que los otros departamentos de docencia de la Universidad, la Facultad de Educación considera que, siendo su razón de ser la formación de docentes, está en la obligación de dar la más alta prioridad a la docencia, lo que muchas veces ocurre a costa de la investigación. Una dificultad conexas es la posición marginada de la “educación” como disciplina propiamente dicha y la tendencia de las otras ciencias sociales de ignorar la materia de educación. En Kenia, la brecha intelectual está acentuada por la separación física de la Facultad de Educación del resto de la Universidad. Pocos graduados de los departamentos de las ciencias sociales optan por la investigación en el campo de educación. Una consecuencia de ello es que en Kenia no hay ningún economista en educación con formación a nivel de doctorado, lo cual es sorprendente en vista de la magnitud de los fondos públicos y privados que se invierten en la educación y de las complejidades de la planificación financiera que afronta el sistema.

Otro problema que al parecer se está agravando es la escasez de fondos locales para la investigación. En una situación en que la propia educación superior está bajo severa presión económica, la investigación está entre las primeras actividades que se restringen. Es probable que la escasez de divisas tenga un efecto muy grave sobre lo que se podría lograr en el futuro mediante la autosuficiencia. Esa escasez limita la compra de máquinas de escribir, papel, vehículos, el intercambio de revistas con universidades extranjeras, viajes del profesorado, y una variedad de actividades y servicios que nunca son motivo de preocupación para los investigadores en países más ricos. La comunicación entre los académicos se ve obstaculizada además por el creciente costo de viajes y por los impedimentos políticos y de otra índole que se le oponen. El viaje entre Nairobi y la capital de la vecina Tanzania, antiguamente un vuelo de una hora, hoy puede durar dos días pasando a través de un tercer país. El costo del pasaje en avión, medio de transporte indispensable en un continente grande, está frenando las comunicaciones entre los académicos. Igualmente, el costo

de petróleo impide la realización de los estudios nacionales de gran envergadura que en el pasado constituían un tipo preferido de investigación individual.

Predominio de la Demanda Externa

Debido a la escasez de fondos locales para la investigación, las fuentes externas tienden a predominar en el patrón de la financiación de la investigación, y esto tiene varias implicaciones para la futura evolución de la actividad investigativa. Aunque los organismos extranjeros no operan en forma concertada, suelen compartir un concepto de desarrollo en el que el suministro de información se considera la clave para la solución de problemas. Esta predisposición filosófica forma parte del deseo de responder a las prioridades nacionales de investigación y está reforzada por la necesidad práctica que tiene la mayoría de los organismos de poder exigir resultados visibles y más bien inmediatos. El efecto combinado es la creación de una demanda poderosa por un tipo determinado de investigación — estudios de factibilidad, y la evaluación previa y posterior de proyectos — así como de metodologías preferidas. Por lo general, la demanda que conduce a trabajos prácticos y de aplicación inmediata, tiene sus ventajas. Sin embargo, en un contexto como el de Kenia, presenta inconvenientes una situación en que la investigación se percibe y justifica exclusivamente en términos de su capacidad para resolver problemas. Uno de estos inconvenientes es el riesgo de que la investigación pierda credibilidad porque no puede dar “las respuestas para el desarrollo” que se esperan. Un segundo inconveniente es el riesgo de la extinción de otros tipos de investigación, por ejemplo la investigación básica y teórica, de la cual depende en último término la fuerza de la profesión educativa.

Los organismos de asistencia técnica conforman una estructura poderosa de remuneración, que inevitablemente influye tanto en el contenido como en el estilo de la investigación. Estos organismos consideran como parte de sus funciones mantenerse en contacto con las principales inquietudes mundiales en materia de investigación educativa, y por tanto suelen dar preferencia a estos temas en el otorgamiento de su apoyo a la investigación. Una secuencia de modas o énfasis internacionales ha determinado la destinación de la ayuda para la educación y, de ahí, el rumbo de la investigación durante los últimos 10 años tanto en Kenia como en otros países. El sendero fue de la educación superior a la secundaria, a la primaria, a la educación básica, a la educación no formal, a la educación vocacional, a la educación preescolar. El suministro de apoyo para el estudio de estas cuestiones de actualidad contribuye a centrar la atención local en las problemáticas globales y críticas de nuestros tiempos que, al fin y al cabo, son bastante similares en muchos países. Sin embargo, desde el punto de vista del desarrollo a largo plazo de los programas nacionales de investigación, la asignación excesiva de fondos para un tópico o un enfoque puede falsear la evolución natural de los mecanismos que se utilicen para traducir las realidades locales en proyectos de investigación. Cuando una comunidad investigativa es fuerte y heterogénea, la concentración de los recursos en las inquietudes y marcos de referencia importados no hace más que proporcionar un énfasis provechoso dentro de un patrón general de investigación muy variado, pero cuando la comunidad es pequeña y nueva, como en el caso de Kenia, puede llegar a sustituir al programa nacional de investigación y ocupar todo el tiempo de la comunidad investigativa.

Un importante efecto general de la poderosa demanda externa es el de aumentar la proporción de los trabajos contratados por entidades extranjeras

frente a los originados en el país. Desde luego, algunos departamentos o individuos del sector universitario o gubernamental estarían involucrados, en muchas ocasiones, en la concepción o diseño de la investigación, pero la fuente de iniciativa suele ser externa y no interna, en una situación en que la demanda de servicios de investigación excede la oferta de los investigadores kenianos.

Otra tendencia de la demanda externa es la de preferir actividades de gran envergadura, sin tener en cuenta suficientemente la capacidad que tiene el ambiente de investigación para absorberlas. Hasta hace poco, las organizaciones que buscaban la evaluación de sus proyectos o deseaban promover la investigación se contentaban con aumentar la demanda, sin brindar el aporte correspondiente al entrenamiento de las personas requeridas para realizar estas labores. Cuando la meta es la de estimular la investigación académica o la investigación en un proyecto pequeño, se acentúa la competencia por obtener los servicios de los escasos investigadores individuales. Algunas veces la demanda externa no solamente ocupa todo el tiempo de los investigadores capacitados, sino que también puede retrasar los programas de capacitación cuando contrata para los proyectos a personas que se dejan poco tiempo para sus estudios.

Hasta qué punto la investigación educativa logra establecerse y legitimarse depende de su capacidad de crear su propia estructura de retribución a sus profesionales y sus medios de autoexpresión. Si no obtiene reconocimiento, estímulo o respaldo en su ambiente local, permanecerá una actividad artificial que depende fuertemente de fondos extranjeros y que responde a inquietudes que se originan fuera de África.

Investigación Contratada y Preocupación por la Solución de Problemas

La concepción de la investigación como solucionadora de problemas que comparten los organismos patrocinadores y el gobierno, da lugar al predominio de la investigación contratada y las asesorías y, de ahí, a la comercialización de la investigación. Los investigadores competentes pueden multiplicar sus ingresos mediante la escogencia acertada de asesorías internacionales. Los proyectos organizados por las instituciones de las Naciones Unidas, en particular, han tenido un impacto importante sobre el sistema general de incentivos para la investigación. Sus tarifas les permiten disponer de los mejores talentos en todos los niveles. En cierta forma, esta situación señala el comienzo de un paso demorado hacia una mayor equidad en la asignación de retribuciones y la división del trabajo entre los productores de conocimientos en los países pobres y en los países ricos. El dilema es que estas retribuciones pueden también causar graves conflictos dentro de un país, por las odiosas diferenciaciones que generan en las instituciones. Su efecto general es el de aumentar la aplicación de las normas comerciales, a tal punto que los honorarios que se esperan percibir, antes que el reconocimiento por los colegas o el deseo de contribuir a los conocimientos, se están convirtiendo en el incentivo principal de la actividad investigativa. Otra consecuencia es el riesgo de que la estructura local de incentivos simplemente se inutilice por su incapacidad de competir.

La situación de competencia por los servicios de investigación, que se deriva de una demanda excesiva, tiene otras consecuencias fuera de aumentar el precio de la investigación. Agota a los investigadores un exceso de trabajo, por cuanto el investigador competente recibe muchas más solicitudes de investigación de las que le sea posible llevar a cabo. A veces las solicitudes tienen que ver con las áreas reconocidas de su competencia académica, pero a menudo reflejan

simplemente la necesidad de contar con alguien para ejecutar el trabajo. La mayoría de los buenos investigadores en educación participan simultáneamente en diversos trabajos contratados, y los emprenden en virtud de un contrato personal o en el marco de un contrato general adjudicado a un departamento o a un instituto de investigación. Estos compromisos vienen a engrosar una lista de onerosas responsabilidades académicas y de múltiples obligaciones familiares y comunitarias que les impone su condición de hombre instruido. En segundo lugar, el número relativamente pequeño de los investigadores en educación significa que se suele recurrir a ellos para que brinden asesoría en investigación con respecto a temas mucho más variados de los que atienden sus colegas en otras partes del mundo. En consecuencia, existe una tendencia hacia la dispersión de intereses, de manera que en el ambiente de investigación de Kenia todavía no se da un alto grado de especialización en temas ni en metodologías.

A un nivel más general, la implantación de calidad en la investigación educativa está amenazada por el predominio de la investigación contratada en el contexto global de investigación. En su forma típica, es una investigación a posteriori que se vale de fuentes secundarias por falta de tiempo para realizar una recolección sistemática y sostenida de datos. Además, produce una tentación permanente de hacer generalizaciones que van más allá de lo que indican los datos (Starr 1974, p. 401):

La capacidad para abstenerse de emitir juicios es limitada; sacan conclusiones con base en cualquier evidencia que esté disponible y en plazo más bien corto. Inevitablemente, esto afecta sus criterios de sustentación y, en consecuencia, es inferior el nivel en que quedan satisfechos que un análisis está sustentado por los datos.

Por último, el énfasis en la investigación contratada repercute en las decisiones relativas a cuáles cuestiones deben examinarse dentro de una temática, y quiénes deben examinarlas. La permanente presión que ejerce sobre los investigadores kenianos para que aporten “respuestas” y recomendaciones, puede originar una mayor atención a los factores susceptibles de manipulación, antes que a los procesos institucionales menos asequibles o los aspectos más fundamentales del contexto social. Esto da lugar a una concepción más bien tecnocrática de la investigación, en la cual se considera que tanto los problemas como las soluciones encuadran exclusivamente dentro del marco de las disposiciones institucionales establecidas y sólo pueden ser atendidas por un limitado grupo de profesionales.

Perspectivas de la Profesión de Investigación en Educación

La influencia conjunta de la demanda del gobierno y de los organismos extranjeros por la investigación educativa tiene varias implicaciones para el desarrollo de la profesión de investigación. El aspecto central de este desarrollo es su capacidad de autogenerarse mediante la docencia, la creación de un acervo creciente de literatura, y la institucionalización de normas respecto de la práctica profesional. Sin embargo, una consecuencia general del énfasis prevalente sobre la investigación contratada es la tendencia, creada en parte por ella, de apartar la investigación del ámbito universitario. La investigación evaluativa y la investigación contratada se originan por definición fuera de la universidad, lo cual significa que el grupo de referencia para los académicos no son sus colegas sino los patrocinadores de los trabajos, y la tendencia hacia la exclusividad se aumenta cuando, como ocurre frecuentemente, estos trabajos se califican como

reservados o de difusión restringida. Puesto que muchos de los trabajos contratados bajo los auspicios de los organismos de asistencia técnica son de divulgación restringida, no hacen ningún aporte al caudal de las informaciones asequibles al público que pueden incorporarse en los libros de texto. En un contexto en que la prestación de servicios ocupa parte sustancial del tiempo del investigador, resulta difícil poner en práctica el concepto de que la producción de trabajos de investigación constituye el crédito principal de productividad académica y de evaluación profesional. Al propio tiempo que las instituciones de investigación aspiran a lograr autonomía dentro o fuera de la universidad, los investigadores buscan individualmente acuerdos privados con las organizaciones patrocinadoras, y ésta a su vez tratan de evitar la necesidad de entenderse con la universidad. El afán de pasar por alto las estructuras institucionales establecidas surge a menudo del simple deseo de evitar las demoras burocráticas. Sin embargo, como tendencia general, tiene implicaciones importantes. Puede impedir el crecimiento de la institución que, en otros países, mucho ha contribuido a la autorrenovación y evolución de la actividad investigativa.

La ausencia de investigación básica o de investigación a largo plazo en el ambiente keniano obedece también en parte a que las instituciones competentes nunca han tratado de formular verdaderos programas de investigación, sino listas de posibles tópicos prioritarios. Como consecuencia de ello, quedan susceptibles de perjudicarse por el individualismo de sus profesionales y a éstos los hacen vulnerables a las tentaciones de la investigación contratada y de la investigación evaluativa. Un programa de investigación implica un compromiso a largo plazo y la acumulación de datos mediante una serie de cuestionarios, sirviendo las respuestas al primer cuestionario de guía para la formulación de los siguientes. Los únicos ejemplos de este tipo de investigación en Kenia han sido la investigación sobre exámenes que se mencionó anteriormente (Somerset 1974) y la investigación sobre el desarrollo infantil realizada en los años sesenta bajo la dirección de un grupo de la Universidad de Harvard. (Para una evaluación de este proyecto véase el "Carnegie Quarterly," 1979, 27 (4).) Al parecer, hay un extenso campo para el desarrollo de verdaderos programas de investigación en amplias áreas de interés teórico y práctico.

El Debate sobre la Tecnología Investigativa

Una de las características sorprendentes del ambiente de investigación en Kenia ha sido precisamente la falta de un debate público serio sobre la clase de tecnología investigativa que sea más apropiada para el país y sobre las condiciones que favorecen ciertas tecnologías. Esta falta de atención local a la cuestión del "ambiente" se debe en parte a que quienes estaban encargados en el pasado del desarrollo de la investigación educativa solían considerarla como un conjunto de habilidades y un acervo de conocimientos que son universalmente deseables y que pueden aplicarse en todas las circunstancias. Donde se percibía que las circunstancias locales se apartaban de las que regían en los países de origen de estas técnicas, se presumía que estas diferencias desaparecerían en el curso normal del desarrollo.

Desde hace mucho tiempo ha quedado en claro que muchas de las condiciones que rodean la investigación educativa fuera de Africa — recursos económicos, un contexto político favorable, arraigadas tradiciones académicas, infraestructura administrativa, y reconocimiento general, para nombrar sólo los más sobresalientes — no se daban de inmediato en Kenia. Gracias al análisis

retrospectivo, está igualmente claro hoy que su continuada ausencia o deficiencia no es una etapa transitoria ni una condición anormal. La escasez de divisas, las presiones políticas, estilos de administración creados por la escasez de recursos, el efecto de las influencias étnicas, los obstáculos a la comunicación académica, y condiciones similares forman parte de un conjunto de factores interrelacionados que configuran una situación de subdesarrollo que no se eliminará pronto. Este es el ambiente nacional de la investigación educativa.

El reconocimiento del carácter particular del ambiente investigativo en Kenia lleva a algunos a cuestionar la conveniencia de ciertas técnicas investigativas que se han adoptado en la práctica general. En la actualidad, el incipiente debate se caracteriza por una acentuada polarización entre quienes aceptan y quienes rechazan las técnicas investigativas predominantes que se han heredado. Hasta ahora no se ha prestado una atención explícita y sistemática a la cuestión de cuáles tipos de investigación son más apropiados en las condiciones y para las necesidades específicas de Kenia. Una manera de abordar este asunto consiste en identificar las técnicas que se aplican universalmente y ver si las condiciones para su aplicación existen o pueden crearse. Una vez que el país tenga un concepto claro sobre la conveniencia de determinados enfoques, la tarea consistiría en reproducir en Kenia las condiciones de que éstos dependen en otras partes del mundo.

Pero, en cuanto hay duda respecto de la pertinencia de determinados enfoques o de la conveniencia de reproducir las condiciones de que éstos dependen, la alternativa es la de invertir el proceso que se deriva de un análisis simplificado del ambiente investigativo, y dejar que las condiciones sociales vigentes, y no las ideas preconcebidas de lo que sería útil, determinen los tipos de investigación que hay que realizar y emplear. (El concepto de que la tarea no puede consistir simplemente en tratar de crear en Africa los ambientes investigativos de Occidente, se formula con fuerza en Diambomba (1979).) El desafío general estriba en identificar aquellos componentes de la infraestructura de investigación que puedan fortalecerse para mejorar la investigación, y aquellos elementos del modelo de investigación que deban modificarse para adecuarlos más a las condiciones vigentes en el entorno keniano.

La anterior exposición, nada halagadora, describe tendencias y corrientes, y no una situación definitiva. He centrado mi atención en problemas antes que en realizaciones, porque tenía como propósito tratar de resaltar que algunas características del ambiente keniano deben tenerse en cuenta al considerar en qué forma se puede fortalecer la investigación educativa en el país y hacerla más efectiva de lo que ha sido.

Fortalecimiento del Ambiente de Investigación Educativa

En las secciones anteriores se ha tratado de analizar el ambiente en que se realiza la investigación educativa en Kenia, con el propósito de identificar algunas de las condiciones que influyen en el patrón de la actividad investigativa, y también de determinar los alcances de su impacto, la manera como éste se presenta y el efecto relativo de los diferentes tipos de influencia. Este análisis ha permitido formular algunas conclusiones sobre la evolución de la investigación educativa en Kenia. También ha puesto al descubierto algunos problemas sin resolver que tendrá que abordar en el futuro. A pesar de la complejidad de los problemas, la situación no es para desesperarse. El examen del panorama de la investigación educativa en Kenia indica que en la práctica se combinan dos

tipos generales de condiciones para determinar lo que es posible. En primer lugar está el conjunto de las “condiciones dadas,” que se relaciona con la cultura, tradiciones, circunstancias económicas, e intereses de grupo que se dan en el país. Un segundo tipo de influencia proviene de las propias políticas educativas y sociales: el valor que se concede a la investigación, el uso que se le da, el concepto que tienen de ella el gobierno y el pueblo y el comportamiento de los organismos de asistencia técnica. Los cambios que se han presentado en estas condiciones durante los últimos 10 años muestran claramente que la investigación educativa no está encadenada a condiciones ambientales inmutables ni a un modelo extranjero ineludible. Muchas de las condiciones son susceptibles de un cambio planificado. Una variedad de medidas, algunas descritas en este trabajo, han dado lugar a un mayor interés en la investigación educativa y a oportunidades para su realización.

Del análisis anterior se desprende que en los últimos 15 años el concepto general de que la investigación educativa es una actividad valiosa se ha extendido entre los educadores y se ha manifestado en un volumen imponente de escritos. Han empezado a darse algunos de los prerequisites para un desarrollo sostenido. Ya existe una infraestructura para la investigación educativa — departamentos universitarios, institutos de investigación, equipos de procesamiento de datos, y otros. Sin embargo, también está claro que otros elementos de la capacidad investigativa no están tan bien establecidos o no existen en absoluto. Son pocos los funcionarios que creen en la investigación para el mejoramiento de políticas antes que para su justificación. La propia comunidad investigativa es pequeña y exclusiva. Existen cargos institucionalizados para profesionales de investigación, pero son escasos, y los esfuerzos e intereses de los investigadores se dispersan en una amplia variedad de actividades. La investigación en sí tiene un cuadro tecnocrático, gracias a la influencia de la demanda por investigación contratada, y la actividad investigativa, en su totalidad, depende en alto grado del apoyo externo tanto en lo financiero como en lo que se investiga.

El análisis señala algunos nuevos objetivos para la investigación educativa y algunos mecanismos para lograrlos. El propósito general lo resume así un científico social de Kenia (Anyang'-Nyong'o 1978, p. 79):

Pues sólo mediante esfuerzos encaminados a crear una comunidad de investigadores y científicos “formados en casa” y capaces de iniciar, organizar y ejecutar su propia investigación sobre cuestiones socioeconómicas del país, podremos también contar con una reserva local de personas versadas en temas sociales, entre quienes el estado pueda seleccionar sus planificadores y la universidad sus investigadores y docentes. Hay que iniciar un proceso de crecimiento académico egocéntrico, en términos de formación intelectual — a través de escuelas de postgrado locales; de la concepción, organización, y ejecución de investigaciones — mediante investigadores e instituciones autóctonos; y de la comunicación de la investigación — a través de revistas y editoriales nacionales.

En el caso de la investigación educativa, dos propósitos parecen especialmente importantes como guías para una acción futura. En primer lugar, debe quedar claro que el aporte de la investigación educativa rara vez consiste en dar respuestas definitivas a determinados problemas, sino en contribuir a una mejor comprensión de éstos, proporcionando las informaciones que permitan mejorar la calidad del debate sobre las respectivas políticas. Su contribución a la pertinencia de las políticas estriba en la conformación de un acervo de conocimientos y en la definición de diversas alternativas. En segundo

lugar, este potencial se establece mediante la adquisición y aplicación de una amplia gama de habilidades y conocimientos analíticos por una variedad de personas. El logro de estos propósitos requiere de diversas medidas encaminadas a fortalecer el ambiente de investigación:

- *Sector de consumidores:* Puesto que, por razones comprensibles, el reconocimiento público del aporte de la investigación al desarrollo es todavía limitado, conviene emprender medidas para reducir el escepticismo. Estas comprenden la de realzar, en forma permanente, el componente investigativo de los programas de capacitación y de los proyectos educativos, no sólo para quienes se desempeñen en las carreras de investigación, sino también para las personas que trabajen en el campo de educación. En términos más generales, se necesita buscar la manera de aumentar las oportunidades para la participación en investigaciones por parte de personas ajenas a las instituciones conocidas. Si la gente se dá cuenta de que la investigación puede influir en su vida, será mayor su deseo de realizarla y utilizarla.

- *Fusión de las ciencias sociales y la educación:* Una manera de fortalecer este sector es mediante la incorporación de los métodos y la apreciación de las ciencias sociales en los programas de formación de educadores profesionales. Pocos de los graduados de una Facultad de Educación llegarán a ser investigadores de tiempo completo; pero muchos se verán obligados a examinar informaciones desagregadas y contrarias, a evaluar su relativa validez, y a emitir juicios fundamentados; y todos se beneficiarán en la medida de su capacidad para reconocer los efectos que produce el contexto social y económico en el rendimiento estudiantil y en las condiciones de las aulas. En esta labor pueden resultar provechosos algunos de los métodos de las ciencias sociales y los estímulos de una imaginación científica.

El otro lado de esta estrategia es fomentar el tratamiento de cuestiones educativas en los departamentos de ciencias sociales de la universidad. En los Departamentos de Economía y Sociología de la Universidad de Nairobi, el otorgamiento de algunas becas para programas de maestría a personas interesadas en el análisis de cuestiones educativas es un instrumento que se está ensayando para romper las barreras entre la “educación” y las “ciencias sociales.”

- *Incentivos para aumentar la calidad:* Si bien es importante fomentar estrategias de la más amplia variedad, es imprescindible que el ambiente sea capaz de estimular e identificar la calidad de la investigación. El desarrollo continuo de la investigación educativa requiere, como condición principal, contar con mecanismos que permitan fortalecer el papel de los investigadores profesionales y reforzar la vocación investigativa.

Fomentar la publicación de escritos basados en investigaciones es quizás la medida más importante que se pueda tomar para aumentar los incentivos al trabajo académico. Como primer paso se podría conceder subvenciones a largo plazo a una revista, y ofrecer alicientes para la redacción de libros y artículos autorizando sabáticos de redacción o mediante medidas más directas. Una clase de publicación que podría constituir un aporte especialmente importante en Kenia para la definición de la profesión de investigación y para la integración de las ciencias sociales y la educación, sería un texto sobre las metodologías y la filosofía de la investigación educativa. A veces una asociación de investigación puede brindar un respaldo considerable al investigador profesional, y la debatida Asociación de Investigación Educativa de Kenia, si llega a fundarse, podría convertirse en una característica relevante del panorama

de investigación en Kenia.

- *Atención especial a métodos cuantitativos:* Existen limitaciones a cualquier estrategia para el desarrollo de la capacidad investigativa que se enfoque en la planificación laboral y que busque producir una combinación óptima de habilidades investigativas teóricamente deseables. Entre estas limitaciones está el hecho de que en la comunidad investigativa coexisten diversas opiniones sobre los tipos de investigación que más se necesitan. Hay una discrepancia similar entre los organismos externos que fomentan la investigación, por ejemplo entre el Banco Mundial y la agencia Sueca para la Cooperación en Investigación con los Países en Desarrollo (SAREC). Por otra parte, sea cual fuere la especialidad investigativa de una persona, lo más probable es que desempeña una variedad de labores en que rara vez utiliza ese conjunto especial de habilidades adquiridas en su formación. No obstante teniendo en cuenta las diversas estrategias de investigación que se pueden aplicar en una situación, no se necesita la de planificación laboral para reconocer que existen vacíos en Kenia y que uno de ellos es la habilidad cuantitativa. En otros apartes de este trabajo se examinaron las causas de su ausencia o relativa deficiencia: en parte la selección personal y en parte las circunstancias. La consecuencia es una peligrosa brecha de comunicación entre los investigadores de Kenia y los de los organismos internacionales, que necesita atención. No es exagerado afirmar que algunas técnicas investigativas, preferidas frecuentemente por algunos organismos internacionales, son difícilmente comprensible para la mayoría de los investigadores educativos en Kenia. Desde luego, esta observación pone reparos tanto al tipo de metodologías como a los investigadores, pero sirve para subrayar un punto importante respecto de la distribución de conocimientos. No obstante, aceptada la validez de muchas críticas que se han hecho contra algunas técnicas cuantitativas, hay que reconocer que varias de estas técnicas han demostrado su utilidad y no pueden descartarse sencillamente como parte de la imposición colonial. Si se admite que algunas son útiles, es preciso tomar medidas para asegurar su inclusión en el arsenal de investigación de Kenia, fuera solamente para la defensa propia.

- *Análisis secundario:* Una de las características de la investigación educativa en Kenia es la predilección por la recolección de datos en perjuicio del análisis. Se manifiesta en la mayoría de las investigaciones para tesis, en las cuales el investigador dedica su mayor esfuerzo a la recolección de datos y, por premura de tiempo, no logra analizar el cúmulo de datos recopilados. Se presenta también en la mayoría de las investigaciones contratadas, las cuales, por definición, implican un afán por cumplir con los plazos en todas las etapas de su proceso investigativo. Un apoyo destinado específicamente a impulsar el análisis de datos existentes beneficiaría a cada una de las actividades mencionadas. Al mismo tiempo, mediante reuniones de trabajo y proyectos que utilicen diversas técnicas de procesamiento de datos, se podrá contribuir a ampliar el conocimiento de los computadores y a agregar a los beneficios y limitaciones de esta tecnología particular la comprensión que se necesita.

- *Intercambio regional y continental:* No hay que permitir que las barreras a las comunicaciones en investigación, anteriormente descritas, impidan la promoción de contactos regionales y continentales en materia de investigación educativa. Las reuniones de trabajo, conferencias, revistas e intercambios académicos son algunos de los instrumentos probados que permiten dicha autoayuda mutua.

- *Aumento del número de practicantes:* La capacitación en investigación

requiere urgentemente de una atención sistemática. El crecimiento acelerado de los costos de formación en el exterior, junto con una mayor capacidad de las instituciones locales para montar programas de capacitación, hacen propicio el momento para indagar sobre todas las posibles alternativas que, en reemplazo de prolongados cursos en el exterior, constituyan medios relativamente más efectivos para la formación de futuros investigadores en educación. Tanto la Universidad de Nairobi como quienes apoyan la formación a nivel de postgrado vienen elogiando, sin mucha convicción, la idea de reducir la dependencia de un solo tipo de formación extranjera y la adopción de mecanismos tales como títulos combinados, que implican un período menor y más intensivo de estudios en el exterior de lo que se acostumbra actualmente, pero estas ideas todavía no se han llevado mucho a la práctica.

Las organizaciones que generan buena parte de la demanda externa por la investigación educativa, han llegado en los últimos años a reconocer la importancia de contribuir a la formación de investigadores y al desarrollo de la capacidad investigativa, de la cual depende en última instancia la calidad a largo plazo de la investigación relativa a políticas. La decisión del Banco Mundial de incorporar un componente de capacitación en sus proyectos de educación, la atención que el CIID viene dando últimamente a capacitación, y la preocupación general por el ambiente de investigación, ejemplificada por la presente publicación, son pasos importantes hacia un mayor respeto por posiciones independientes con respecto a la investigación.

Una de las formas más útiles de la contribución extranjera a la formación en investigación consiste en comisionar a metodólogos y profesores de comprobada competencia a cargos de docencia de larga duración. Un hecho paradójico del desarrollo universitario en Kenia es que en una época anterior cuando hubo abundancia de fondos para la contratación de profesores visitantes, la universidad no se encontraba en situación propicia para aprovecharlas, mientras que hoy, cuando la universidad busca activamente una ayuda que le permita contratar a especialistas, ya no están disponibles los fondos extranjeros necesarios para el efecto. Una asistencia que facilite la visita de un especialista extranjero de investigación, es el tipo de apoyo más solicitado por los administradores de la universidad y menos admisible para los organismos internacionales. El criterio de éstos de que respaldan la capacidad investigativa en Kenia al no suministrar un determinado individuo porque no es keniano, tenía sentido en una época anterior cuando se contaban con numerosos expatriados, pero parece más bien una actitud paternalista en un momento en que el país busca sinceramente acelerar por todos los medios posibles la creación de una capacidad nacional de investigación. Un experto en metodología investigativa, competente y experimentado, y en comisión de dos años, vale más que todos los profesionales que visitan el país por un corto lapso como directores de talleres de trabajo.

• *Nuevos mecanismos de financiación:* El sombrío panorama económico que se vislumbra en el futuro próximo de Kenia da poca esperanza de un aumento en el apoyo local a la investigación educativa. Si es probable que los proyectos de investigación que requieren financiación sigan dependiendo de recursos externos, hay que buscar mecanismos que minimicen la relación patrón-cliente, que fortalezcan la autosuficiencia colectiva de la comunidad investigativa, y que eviten la excesiva comercialización de la investigación. Un mecanismo sería canalizar los fondos provenientes de múltiples fuentes, a través de una organización nacional, como una asociación, consejo u otra institución similar

de investigación. Kenia ha dado pasos en esta dirección con la creación de la Asociación de Investigación Educativa de Kenia, y la adopción de un plan de subsidios de investigación, financiado conjuntamente por CIDA, la Fundación Rockefeller de los Estados Unidos, y la GTZ de Alemania, y administrado por una junta de representantes interesados en investigación. Organizaciones de dicha índole no son inmunes a la influencia de elementos personalistas, la ambición institucional, ni la manipulación externa, pero ofrecen alguna esperanza de que brindarán un mayor apoyo a la comunidad investigativa en su conjunto, del que proporcionan las relaciones bilaterales entre un organismo y un investigador que fueron característica del ambiente en el pasado.

Urge realizar un análisis que permita especificar detalladamente los supuestos y la correspondiente gestión administrativa y estructura de apoyo logístico que requieran las principales tecnologías investigativas del mundo occidental. Con base en dicho trabajo, será posible decidir cuáles son las tecnologías más útiles y qué condiciones imponen. Al mismo tiempo, es muy importante no presumir que lo que se necesita es simplemente lo que "hace falta" al compararse el ambiente de investigación de Kenia con el de Occidente. Por el contrario, tenemos que buscar nuevas maneras de pensar sobre la investigación y su aplicación, inspiradas en las condiciones que rigen en Kenia y en otros países en desarrollo. Ojalá los estudios combinados de este proyecto constituyan un primer esfuerzo hacia esa meta, sirviendo de base para la formulación de generalizaciones importantes. El presente trabajo ha pretendido clasificar las condiciones e identificar los intereses que, juntos, explican la manera como la investigación se está generando y aplicando actualmente en Kenia, en la creencia de que la descripción de la situación que existe en un lugar puede contribuir a la apreciación de la situación que puede llegar a existir en otros lugares.

Sean cuales fueren las iniciativas que predominen en la próxima etapa de evolución de la investigación educativa en Kenia, quedarán supeditadas al ambiente político, económico y administrativo en que se emprenda. Entre los factores ambientales más importantes figuran las condiciones económicas en deterioro, la preponderancia de cuestiones políticas en la determinación de lo que se puede hacer, la influencia decisiva de la tradición administrativa y técnica sobre las formas de investigación, el grado de compromiso de la Universidad con el saber, la amplitud de la comprensión y participación de las gentes en la actividad investigativa, y la tolerancia del gobierno con respecto a una actividad necesariamente crítica. Ojalá la presente reseña de la evolución de la investigación educativa en Kenia haya demostrado que otro factor que pueda contribuir a su desarrollo efectivo es una constante preocupación tanto de parte de los científicos como de los organismos patrocinadores por identificar las características institucionales y las condiciones sociales que nutren los tipos de investigación que se desean.

¿Quién Realiza la Investigación en Kenia?

La concentración de los recursos de investigación y desarrollo en unos pocos países es una de las principales características de la desigualdad que reina en el mundo de hoy. El presente estudio no se ocupa de estos temas generales sino que examina el caso de un país en desarrollo, Kenia, y de algunos ejemplos de un solo sector, el de la educación; pretende además analizar los factores sociales, políticos y económicos que han influido y siguen influyendo en la producción intelectual.

En primer lugar, el autor describe el contexto histórico en que ha evolucionado la educación en Kenia, para ubicar la actividad investigativa dentro de la economía política de la sociedad capitalista que se ha desarrollado en el país desde su independencia. Con este propósito examina los temas e inquietudes que han informado el "debate de desarrollo" en general, y el efecto que ha tenido en este proceso la inversión en la educación, o más bien en la escolaridad.

En segundo lugar, analiza la actual actividad investigativa en Kenia, apoyándose en los datos empíricos disponibles, con el fin de determinar cuáles tipos de investigación se han realizado en los últimos años, sus fuentes de financiación, autores, etc., y de plantear algunos interrogantes respecto de la desigualdad entre la cuantía de fondos de que disponen los investigadores extranjeros para sus investigaciones y las sumas asequibles a los investigadores nacionales y el efecto de esa desigualdad sobre las investigaciones que se adelantan. Se formulan preguntas acerca del importe de los recursos que el país destina a la producción intelectual, y la pertinencia de la mayor parte de esta producción frente a la situación socioeconómica del país. Se presentan algunos comentarios a manera de conclusión sobre la posición de la Universidad en Kenia, y se destacan sus implicaciones en el ambiente de investigación del país.

A medida que las sociedades se esfuerzan por dominar la naturaleza y que la producción aumenta y se hace más compleja, se asignan cada vez mayores recursos humanos y financieros a la investigación y al desarrollo experimental (I & D). Los países que cuentan con estadísticas sobre la materia gastaron unos U.S.\$100.000 millones en actividades de I & D durante 1973 (Annerstedt 1979, p. 11). Sin embargo, los países en desarrollo, en su conjunto, gastaron sólo un 3% de esta suma; el resto se gastó en los países industrializados, principalmente en Europa y América del Norte (Annerstedt 1979, p. 11). De hecho, en 1973 menos del 11% de todos los científicos e ingenieros especializados en I & D eran originarios de países en desarrollo, mientras que seis países industrializados (Estados Unidos, Unión Soviética, Japón, Alemania Occidental, Francia e Inglaterra) emplearon más del 72% de los investigadores e ingenieros del mundo, y causaron más del 83% del gasto mundial en I & D (Annerstedt 1979, p. 6). En el Tercer Mundo, los países africanos (con excepción de África del Sur), causaron un 10% del gasto tercermundista en I & D, calculados en dólares. América Latina gastó un 25%, mientras que el resto de los gastos en I & D fueron causados en Asia (Annerstedt 1979, p. 11).

John A. Nkinyangi Instituto de Estudio para el Desarrollo, Universidad de Nairobi, Nairobi, Kenia

La concentración de los recursos de I & D en unos pocos países constituye una de las principales características de la desigualdad que reina hoy entre las naciones del mundo debido a sus diferentes niveles de desarrollo y producción. El presente estudio no se ocupa de estos temas globales, por cuanto ya se han hecho muchos trabajos teóricos en este campo (Amin 1974; Chenery y otros 1974; Brandt 1980), y el debate continúa en términos de forjar un “nuevo orden económico internacional.” El tema que se examina es el fenómeno de la investigación en Kenia, sobre todo en cuanto a la investigación en las ciencias sociales. La educación se concibe como parte de las ciencias sociales, y la investigación educativa como parte del esfuerzo general por entender la realidad social y las fuerzas que la determinan.

Antecedentes

Con la independencia política de Kenia en 1963 se eliminaron algunas de las más notorias restricciones que obstaculizaban la expansión de la educación para los africanos. Sin embargo, la expansión de la educación en Kenia después de la independencia fue impulsada específicamente por el crecimiento de la economía y por una respuesta racional de parte de obreros y campesinos de aprovecharse de los beneficios de la Africanización. El crecimiento del sistema educativo estuvo además en armonía con la sabiduría convencional de la época, la cual concebía el desarrollo, o más bien la modernización, como fenómeno que nace de unos valores y actitudes individuales y, por consiguiente sociales, que podrían inculcarse por medio de la educación.

Se consideraba que el problema de desarrollo, o subdesarrollo, surgía del uso ineficiente de los recursos: la producción era suficiente si se producía lo máximo con ciertos factores de producción; era ineficiente si se producía menos con otras combinaciones de estos factores. La solución a los problemas de crecimiento económico venía dada por el proceso en que se optimizan los factores de producción y se inyecta capital extranjero a la vez que se intenta aumentar la eficiencia del sistema económico y social. Este diagnóstico, y la fórmula que le acompañaba, era más bien ahistórico además de tautológico, por cuanto examinaba el subdesarrollo tan solo con base en sus factores internos.

En muchos países en desarrollo, como Kenia, donde se había obstruido la educación para las mayorías, las teorías de modernización tuvieron muy buena acogida, de manera que la escolaridad empezó a adquirir indiscutible valor como panacea para los problemas de desarrollo personal y social. La aparición de estas teorías estuvo acompañada de numerosos estudios así como escritos generales tendientes a apoyar el concepto del mundo que había logrado afianzarse. Los economistas analizaron las economías de mercado en un intento por descubrir la “ley de oro” en relación con las “etapas de crecimiento económico.” Los sociólogos se ocuparon de la organización social de las nuevas sociedades y sus patrones de contratación. Los psicólogos examinaron las psiques de estas sociedades para ubicar los atributos psicológicos que promovían o entorpecían la capacidad empresarial, la “satisfacción de necesidades,” el individualismo, etc.

En Kenia, donde la plena operación del modo capitalista de desarrollo se había establecido durante los años sesenta y primeros años de los setenta (Senga y Migot-Adholla 1978, p. 124), la investigación en ciencias sociales floreció en un ambiente en que los Estados Unidos en particular, y los gobiernos e intereses privados de Occidente en general, se hacían sentir en todas partes (Senga y Migot-

Adholla 1978, p. 124). En el Instituto de Estudios de Desarrollo (IDS), un importante centro de investigación en ciencias sociales creado en el Colegio Universitario de Nairobi¹ durante los años sesenta, “una mezcla de intereses académicos, comerciales y de seguridad de los Estados Unidos se manifestaron en la presencia de numerosos americanos que ‘trataban de ayudar’ . . . |y en consecuencia| la preponderancia de personal de los Estados Unidos en el Instituto llegó a ser objeto válido de graves sospechas y conjeturas hacia finales de esa década” (Senga y Migot-Adholla 1978, p. 127).

De acuerdo con los intereses del sistema capitalista durante este período la investigación en ciencias sociales pretendía documentar y analizar las organizaciones económicas y políticas, las estructuras de los mercados internos y cuestiones relacionadas con la estabilidad social (crecimiento demográfico, migración a las ciudades, desempleo de la juventud, etc.). La preocupación por lo económico venía acompañada frecuentemente de una fuerte “rusofobia,” producto del clima de guerra fría de los años sesenta y principios de los setenta (véase por ejemplo Attwood, 1967).

La investigación educativa estaba centrada en varios campos: desarrollo laboral, economía de la educación, la socialización política y cultural, las actitudes, valores y expectativas de los estudiantes, estudios de aptitudes, informes históricos, educación no formal, y estudios demográficos. Estos estudios fueron realizados por numerosos científicos de diferentes disciplinas, la mayoría de ellos provenientes de Occidente (Court 1971; Norgaard 1981). Es indudable que estos estudios aportaron un acervo de conocimientos sobre la sociedad keniana y su sistema educativo que no existía antes en forma sistematizada. Sin embargo, el carácter multidisciplinario, y a veces hasta interdisciplinario, de estos estudios estaba viciado por las deficiencias fundamentales de las diversas disciplinas “puesto que cada disciplina, a su manera, aporta a la totalidad su falta de historicismo, su funcionalismo, y sus valores implícitos disimulados bajo el velo de sus componentes” (Amin y otros 1978, p. 35). Este problema fundamental estaba acentuado además por la ortodoxia general y la tiranía conservadora de las ideas de la época. David Court, en su reseña de la investigación educativa hasta 1971, opina con propiedad que este acervo de conocimientos era “relativamente escaso de conclusiones y fragmentario en su orientación . . . |y| en su gran parte contribuyó poco a la solución de los problemas educativos de Kenia” (Court 1971, p. 1).

Sin embargo, lo irónico de la situación era que los estudios más serios constituían evidencia incuestionable del fracaso general de la educación para cumplir todo o la mayor parte de lo que se había prometido en su nombre. Desde el punto de vista de las expectativas que tenían de ella la sociedad y los individuos, parecía que el rápido crecimiento de la educación había ocasionado un cúmulo de problemas imprevistos: alzas en los costos unitarios así como en el presupuesto de educación que excedían las de otros servicios, el desempleo de los “educados” y la severa alienación que éste trajo consigo como consecuencia de las expectativas fallidas, graves protestas estudiantiles en los diferentes niveles del sistema educativo, y hechos similares. Como lo afirma Bowles (1972), la evidencia respecto de movilidad social y distribución de ingresos indicaba que el papel de la escolaridad era en el mejor de los casos ambiguo y lo más probable era que perpetuaba las desigualdades económicas y sociales.

¹La Universidad de Nairobi se constituyó en 1970 a raíz de la disolución de la Universidad de Africa Oriental, de la cual formaba parte el Colegio Universitario de Nairobi. El Colegio Universitario de Kenyatta es un Colegio Constitutivo de la Universidad de Nairobi.

De este análisis puede concluirse que para finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, el paradigma dominante estaba bajo fuertes presiones, de las cuales no era la menor la del peso de las contradicciones creadas por su dinamismo. Al hacer la síntesis de las fallas de la década, hasta el Banco Mundial reconoció que éste fue un período de crecimiento sin desarrollo (Chenery y otros 1974).

El fracaso de las expectativas de desarrollo de los años sesenta dió lugar a un intenso debate ideológico, tanto entre el público en general como en los círculos intelectuales, durante la mayor parte de los sesenta. De ello nacieron “nuevas” aspiraciones de desarrollo: equidad, necesidades básicas, esperanza popular, igualdad de oportunidades, y la integración de lo tradicional y lo moderno. Estas ideas estaban estrechamente entrelazadas, pero la nueva filosofía de equidad y necesidades básicas contribuyó a establecer un factor unificador en el cambiante vocabulario de los expertos de desarrollo internacional (Rutjes 1979; Streeten 1979). Sin embargo, el poner a prueba la seriedad de las intenciones implícitas, implica también cuestionar la eficacia de los nuevos conceptos además de plantear otros interrogantes acerca de la clase de ciencia social que produjeron las intenciones implícitas y dichos conceptos.

Parece que los éxitos alcanzados en la década de los setenta, bien en las formulaciones teóricas o en el diseño de intervenciones directas de políticas a partir de ellas, se lograron mediante la sustitución de los antiguos conceptos (y dogmas) por unos nuevos. La prueba de ello está en que los formuladores de políticas y sus ideólogos no pudieron manejar bien lo que las consideraciones de equidad implicaban en términos de la reestructuración de las relaciones sociales entre las naciones y dentro de ellas.

Al menos en términos teóricos la filosofía de la equidad implicaba realizar esfuerzos para atender las necesidades básicas, incluida la educación, de los grupos sociales menos favorecidos de un país (por ejemplo, las personas de pocos recursos, las mujeres, los campesinos, etc.), o las de sus regiones más abandonadas (por ejemplo, las áreas tradicionalmente menos desarrolladas). El concepto de equidad era más receptivo a los problemas de desarrollo. Pero esta nueva reformulación presentaba un enigma evidente: ¿cuáles eran los incentivos que, según los ideólogos del concepto de necesidades básicas, pudiesen posiblemente impulsar a las diferentes fuerzas sociales (las clases sociales, afiliaciones étnicas, bloques regionales, etc.) — “el cuerpo y alma de la alianza del capital interno y externo” (Leys 1975, p. 262) — a iniciar las reformas que permitieran poner en práctica las consideraciones de equidad?

Investigadores en Kenia

Como es bien conocido, el período de los sesenta y la mayor parte de los setenta fue una época de mucha actividad en las universidades del mundo occidental, fomentada en parte por la oposición a la guerra de los Estados Unidos en Indochina y el descontento interno con el sistema capitalista. El ambiente intelectual de la época estimuló la realización de numerosos estudios, la mayoría de orientación progresista, tanto en los países de Occidente como en los países en desarrollo.

Durante este período se produjeron en Kenia importantes libros y monografías sobre las condiciones socioeconómicas del país (Brett 1973; Leys 1975; van Zwanenberg 1975; Kaplinsky 1978; Kitching 1980; Swainson 1980, entre otros). No es crítica a los africanos ni cuestionamiento a su capacidad

intelectual admitir que la mayor parte de estos esfuerzos, de esta producción intelectual, fue realizada por extranjeros. Dos profesores de la Universidad de Nairobi, en condiciones de saberlo, corroboran esta afirmación: “Muy pocos estudios hechos por los eruditos del país han planteado cuestiones serias respecto del orden político y económico. Por el contrario, han sido los expatriados quienes han formulado críticas desafiantes” (Senga y Migot-Adholla 1978, p. 127). Como adelante se verá, la situación no cambió en los años posteriores.

Puesto que los orígenes de los investigadores así como de las fuentes de financiación son factores críticos que explican en parte el tipo de investigación que se adelanta, analizaré algunos datos correspondientes al período 1979-81 antes de examinar los factores estructurales fundamentales en que se apoya toda la economía política de la producción intelectual en Kenia, factores éstos que incluyen la identidad de quienes realizan la investigación en Kenia. Que yo sepa, hasta ahora estas cuestiones no han sido objeto de un análisis sistemático. En particular no se ha hecho nunca un análisis empírico de la desigual división social de trabajo entre estudiosos extranjeros y locales.

La investigación no es una actividad que cualquier persona pueda optar por realizar a voluntad y, según la ley keniana, hay que obtener la “aprobación de investigación” de las autoridades competentes de la Presidencia. Pero antes de eso, el proyecto de investigación debe ser examinado en diversas instancias: primero lo revisa la Presidencia y lo veta si es necesario, o lo pasa al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el cual lo estudia con mayor detenimiento y, de ser necesario, solicita el concepto de profesionales antes de recomendar su aprobación a la Presidencia. Todo esto se hace con la expresa intención de descubrir y eliminar las investigaciones que posiblemente no sean de “interés nacional” y de ajustar la actividad de investigación a las prioridades de desarrollo del país.

Los datos que se presentan en esta sección se refieren a proyectos que fueron “aprobados” por la Presidencia. No se dispone de datos sobre los proyectos rechazados, aunque habrían podido servir de buen marco de comparación en términos de lo que fue considerado de interés nacional en el campo de la investigación.

El Cuadro 1 indica el número de los investigadores que obtuvieron autorización para realizar investigaciones en Kenia durante el período 1979-81, discriminado por su país de origen y la orientación de la investigación. Un total de 470 científicos adelantaron investigaciones en el país en este período. Pero esta cifra subestima en cierta medida el número total de personas que posiblemente realizaron investigaciones, por cuanto no abarca las actividades de investigación y de recolección de datos del sector gubernamental ni las investigaciones ejecutadas en laboratorios privados y públicos, las cuales no necesitan de aprobación. No obstante, ese gran número de investigadores provenientes de 35 países, incluyendo a Kenia, indica que el país es un sitio predilecto para actividades de investigación.

Muchas de las personas que adelantaron investigaciones en Kenia o vinieron a ella para realizarla durante el citado período, estaban de una u otra manera vinculadas con universidades o instituciones similares que hacen investigaciones. Gran número de ellos eran profesores universitarios o investigadores de esas instituciones, o estudiantes de postgrado que adelantaban la investigación para su tesis de maestría o de doctorado. El número relativamente grande de los ugandeses que hacían investigación en Kenia, en comparación con el número de investigadores provenientes de otros países africanos, obedecía al

Cuadro 1. Personas autorizadas para hacer investigaciones en Kenia, según país de origen y orientación de la investigación 1979-81.

País	Orientación Investigativa																Total investigadores	Porcentaje
	Economía	Educación	Zoología	Prehistoria	Sociología	Antropología	Geología	Desarrollo rural	Historia	Medicina	Desarrollo urbano	Humanidades	Ecología	Economía política	Agricultura	Otros		
Kenia	24	32	—	—	17	5	6	8	7	4	9	11	3	7	6	7	146	31,1
EE.UU	8	2	26	16	8	4	3	4	6	7	2	2	5	1	—	1	95	20,2
Reino Unido	6	2	13	13	—	6	10	8	4	7	4	2	4	3	3	2	87	18,5
Alemania Occidental	3	1	4	1	1	5	6	—	1	—	2	—	1	—	—	1	26	5,5
Japón	1	—	—	2	1	11	2	—	—	—	—	2	1	—	1	—	21	4,5
Uganda	4	2	—	—	1	1	—	1	1	1	—	—	—	1	1	—	13	2,8
Canadá	3	2	—	1	—	—	1	—	2	1	—	—	1	1	—	—	12	2,6
Países Bajos	1	—	—	1	1	—	1	2	—	1	1	—	1	1	1	1	12	2,6
Suiza	1	—	2	—	1	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	7	1,5
Francia	1	—	—	3	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	1,3
Suecia	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	5	1,1
Dinamarca	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	1	—	—	4	0,9
Australia	—	—	—	—	2	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	4	0,9
Italia	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	0,6
Noruega	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	3	0,6
Finlandia	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2	0,4
Austria	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	0,4

India	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	2	0,4
Zimbabwwe	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	0,4
Ruanda	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	0,4
Etiopía	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Papua Nueva Guinea	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Zaire	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Tanzania	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	0,2
Bélgica	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Nigeria	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Israel	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	0,2
Nueva Zelandia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	0,2
Turquía	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Lesotho	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Yugoslavia	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Ghana	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
México	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Swazilandia	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Zambia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	0,2
Malawi	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,2
Total	57	45	45	40	37	36	34	28	24	22	19	19	18	17	14	15	470	100,0
Percentage	12,1	9,6	9,6	8,5	7,9	7,7	7,2	6,0	5,1	4,7	4,0	4,0	3,8	3,6	3,0	3,2	100,0	—

Nota: Las cifras no totalizan el 100% en razón de las aproximaciones. Las humanidades abarcan literatura, lenguaje, y arte y diseño.

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nairobi, Kenia



Kenia es sitio de especial atractivo para investigadores extranjeros por su clima templado y sus bellezas naturales. El interrogante es si estos investigadores han contribuido al desarrollo de la capacidad investigativa en el país o lo han perjudicado.

desplazamiento de los académicos ugandeses que ocurrió durante el régimen de Idi Amín (véase el trabajo de Namuddu adjunto al presente).

Aparte de ese factor, es difícil determinar las razones de la popularidad de Kenia entre investigadores provenientes de tantos países, aunque no se puede descartar el buen clima, las bellas playas y parques de cacería, la estabilidad política, y otros factores conexos. (La imagen de la famosa estabilidad política de Kenia quedó destruida por el intento de golpe de estado del 1° de agosto de 1982, que terminó rápidamente pero ocasionó muchas muertes y daños materiales.) Sin embargo, un examen más detenido revela que la mayoría de los investigadores provenían de un número relativamente pequeño de países. Más de tres cuartas partes de los investigadores (76,9%) procedían de cinco países, incluida Kenia. Cuatro de éstos eran países desarrollados: Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania Occidental y Japón, en su orden. Fuera de Kenia (31,1%), América del Norte (22,8%), Gran Bretaña (18,5%), y el resto de Europa (15,3%), los otros grupos de países, incluidos los de África, tuvieron muy poca representación. Cabe anotar que el número de los investigadores japoneses era igual al número de los investigadores africanos provenientes de países distintos de Kenia.

La discriminación de los datos y su agrupación por regiones revela que los investigadores africanos, incluidos los de Kenia, estaban en minoría (36,6%), mientras que la mayoría de los investigadores (62,3%) eran oriundos de países desarrollados. Esto significa que casi dos terceras partes del total de los investigadores autorizados entre 1979 y 1981, provenían de regiones distintas de África. Otra manera de interpretar este hecho es afirmar que la mayoría de los científicos que estudiaban la realidad de Kenia eran ajenos tanto al país como a África.

En el Cuadro 1 se señala el país de origen de los investigadores y la orientación disciplinaria de sus investigaciones. La interpretación de esta

información requiere de especial cuidado, por cuanto la clasificación de los proyectos de investigación según su disciplina se hizo a partir del título de la investigación, y por consiguiente da tan solo una idea parcial del proyecto y de ninguna manera ayuda a formular un concepto sobre el verdadero valor de un proyecto de investigación.

Sin embargo, el Cuadro 1 revela unas tendencias muy interesantes en cuanto al tipo de investigación adelantado por los investigadores de determinados países. Esta información puede contribuir a explicar las razones por las cuales los investigadores extranjeros vienen a Kenia. Las orientaciones disciplinarias que recibieron mayor atención (representando el 5% o más del total) son: historia, desarrollo rural, geología, antropología, sociología, prehistoria, zoología, educación, y economía, en orden ascendente. Las que recibieron el menor énfasis son: medicina; desarrollo urbano; las humanidades, es decir, literatura, lenguaje, y arte y diseño; ecología; economía política; y agricultura; en orden descendente de popularidad. Cada cual puede sacar sus propias conclusiones respecto de la concordancia entre estas orientaciones y las prioridades de desarrollo oficialmente enunciadas.

El Cuadro 2 da mayor claridad sobre estos datos, al discriminar la orientación de las investigaciones por la región de origen de los investigadores. La categoría "Occidente" abarca los países de Europa Occidental, América del Norte, Japón, Australia, Nueva Zelandia, Turquía, e Israel, los cuales de alguna manera u otra, conforman la "Alianza Occidental." Esta es probablemente una buena descripción por cuanto sintetiza su cohesión hegemónica en lo económico, político, cultural y de estrategia militar. Desde luego, esto no quiere decir que los intereses de los investigadores coinciden con los de sus países de origen sino que, por lo general, los intereses de las personas están influidos por sus orígenes, para no mencionar su ideología y otras idiosincrasias. La categoría "otros" se compone de Papua Nueva Guinea, Yugoslavia y México. En la columna de

Cuadro 2. Distribución de investigadores por orientación de la investigación y región de origen, 1979-81.

Orientación investigativa	Kenia		Occidente ^a		Otros	
	No.	%	No.	%	No.	%
Economía	24	42,1	26	45,6	7	12,3
Educación	32	71,1	9	20,0	4	8,9
Zoología	0	0,0	45	100,0	0	0,0
Prehistoria	0	0,0	39	97,5	1	2,5
Sociología	17	45,9	17	45,9	3	8,2
Antropología	5	13,9	29	80,6	2	5,5
Geología	6	17,1	29	82,9	0	0,0
Desarrollo rural	8	28,6	19	67,9	1	3,5
Historia	7	28,0	16	64,0	2	8,0
Medicina	4	18,2	16	72,7	2	9,1
Desarrollo urbano	9	47,4	10	52,6	0	0,0
Humanidades ^b	11	57,9	7	36,8	1	5,3
Ecología	3	16,7	15	83,3	0	0,0
Economía política	7	43,8	8	50,0	1	6,2
Agricultura	6	40,0	8	53,3	1	6,7
Otras	7	53,8	5	38,5	1	7,7
Total	146	31,1	298	63,4	26	5,5

^aIncluye países de Europa Occidental, América del Norte, Japón, Australia, Nueva Zelandia, Turquía, e Israel.

^bAbarca literatura, lenguaje, y arte y diseño.

Fuente: Resumen del Cuadro 1.

orientación investigativa, "otras" hace referencia a varios estudios en diferentes campos, como química, geografía, etc., hasta algunos estudios en el campo de derecho.

La información expuesta en el Cuadro 2 es alarmante. Aparte de las categorías de educación y humanidades y la clasificación relativamente insignificante de "otras," en las cuales los investigadores de Kenia representaban el 71,1%, 57,9% y 53,8% respectivamente, en ninguna otra categoría de investigación se presentó mayoría de investigadores kenianos. Mientras que en algunas áreas había igual número de kenianos e investigadores extranjeros, como en desarrollo urbano, economía y estudios sociológicos, en algunas otras áreas, como antropología, geología, desarrollo rural, historia, y ecología, existió una marcada minoría de kenianos. En zoología y prehistoria, que constituían el 18,1% del número total de proyectos aprobados, o sea las áreas de estudio más populares después de economía y educación, no hubo absolutamente ningún investigador keniano.

Las áreas de mayor interés para los investigadores extranjeros, principalmente de Occidente, eran las de economía política, agricultura, historia, desarrollo rural, antropología, geología, y, desde luego, prehistoria y zoología, en orden ascendente. La desagregación de los datos por cada país de Occidente o grupo de estos países es interesante. Del total de los investigadores en zoología, el 57,8% eran de los Estados Unidos y el 28,9% del Reino Unido. En prehistoria el porcentaje de los investigadores de estos países era 40,0% y 32,5%, respectivamente. En efecto, el 21,4% de todos los investigadores americanos y el 15,9% de los británicos adelantaron estudios en zoología y prehistoria. ¿Serían estos datos indicio del interés de los americanos en animales y de lo que se ha descrito maliciosamente como la preocupación de los británicos por desenterrar las calaveras de africanos muertos (Ngugi wa Thiong'o 1981, p. 31)?

El cincuenta por ciento de los estudios antropológicos fueron adelantados por europeos y americanos, y el 30,6% por japoneses. Es un hecho que el 52,4% de todos los japoneses que hicieron investigaciones durante ese período se concentraron en estudios antropológicos. Esto es sorprendente en vista de las áreas geográficas escogidas para la realización de los estudios y del reciente interés de los japoneses en hacer investigaciones en ciencias sociales en esta parte del mundo. ¿Tendría esto algo que ver con el motivo de obtener mejores conocimientos para futuras estrategias de mercadeo? Los intereses de los japoneses son aun más alarmantes por su selección muy sistemática de investigaciones antropológicas: al parecer todas se realizaron entre gentes pertenecientes a grupos lingüísticos o ecológicos conexos, los turkana, los pokot, los kalejin, los gabra, etc.

En lo que respecta a los estudios geológicos, cerca de una tercera parte de los investigadores eran de Gran Bretaña y el 85,7% del total provenía de Occidente. (¿El olor a petróleo?) En cuanto a medicina y áreas conexas, el 63,6% de los investigadores eran de América y de Gran Bretaña. Igual ocurrió en desarrollo rural y estudios históricos: el 42,9%, y 40,0% del total de los investigadores en estas dos áreas, respectivamente.

La conclusión general que se desprende de los datos empíricos es que en la mayoría de las áreas de investigación, trátase de desarrollo rural, historia o medicina, la interpretación de la realidad keniana ha quedado a cargo de estudiosos americanos y británicos en particular, o de investigadores de los países desarrollados en general.

Recursos Financieros para la Investigación

En el Cuadro 3 se muestra el monto de los fondos declarados de que dispusieron los investigadores de los diversos países para adelantar sus investigaciones durante el período 1979-81. Hay que tener cuidado en la interpretación de los datos relativos a financiación. Es sabido, por ejemplo, que muchos investigadores extranjeros obtienen subvenciones de varias fuentes pero declaran una sola subvención. Sin embargo, prácticas de esta índole no hacen más que subestimar el valor real de las asignaciones que reciben los investigadores extranjeros, el cual es fenomenal en cualquier circunstancia.

El Cuadro 3 discrimina por país el número de los proyectos cuya financiación está registrada en datos disponibles (el 79,6% de todos los proyectos), así como la distribución de las subvenciones entre los proyectos. Se otorgaron subvenciones por aproximadamente U.S.\$5,5 millones a 374 proyectos, o sea unos U.S.\$14.600 por proyecto. Sin embargo, hubo mucha diferencia en las sumas asignadas a los diversos proyectos de investigación. Por

Cuadro 3. Gastos de investigación por país de origen del investigador, 1979-81.

País	No. de Proyectos	Gastos (U.S.\$)			Proyectos de mayores gastos	
		Total	Promedio	Min-Max	No.	%
Kenia	112	229412	2048	92-37826	27	72
EE.UU	86	1391806	16184	392-100000	17	70
Reino Unido	65	2308196	35511	532-1270000	5	78
Alemania Occidental	22	228016	10364	526-86957	5	77
Japón	16	123044	7690	1087-10174	9	58
Uganda	11	39623	3602	419-14000	4	61
Canadá	9	277254	30806	2500-217000	1	78
Países Bajos	9	68766	7641	543-19022	2	51
Francia	6	16043	2674	163-8152	2	70
Suiza	5	85696	17139	8696-32609	2	67
Suecia	4	36440	9110	1922-29565	1	81
Dinamarca	3	51414	17138	3109-42207	1	82
Noruega	3	117391	39130	—	—	—
Austria	2	5978	2989	543-5435	1	91
Zimbabwe	2	30014	15007	3014-27000	1	90
Australia	2	358870	179435	4522-354348	1	99
Italia	2	13000	6500	2000-11000	1	85
Finlandia	1	11000	—	—	—	—
India	1	1087	—	—	—	—
Ruanda	1	2000	—	—	—	—
Etiopía	1	652	—	—	—	—
Papua Nueva Guinea	1	1522	—	—	—	—
Tanzania	1	783	—	—	—	—
Bélgica	1	15000	—	—	—	—
Nigeria	1	269	—	—	—	—
Nueva Zelanda	1	6201	—	—	—	—
Turquía	1	28699	—	—	—	—
Lesotho	1	652	—	—	—	—
Ghana	1	4226	—	—	—	—
México	1	2169	—	—	—	—
Swazilandia	1	652	—	—	—	—
Malawi	1	7200	—	—	—	—
Total	374	5463075	14607	92-1270000		

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nairobi, Kenia.

ejemplo, se asignaron U.S.\$92 a un keniano para realizar la investigación de su tesis de maestría en educación, mientras que se concedieron U.S. \$91.000 a un americano para estudiar la biocronología de los monos prehistóricos de Africa, y U.S.\$1,27 millones a un británico, profesor de antropología, para que estudiara la ecología de la vida campesina a nivel de subsistencia entre los turkana.

Los datos del Cuadro 3 también indican una enorme desigualdad entre las subvenciones que recibieron los investigadores de diversos países para sus trabajos. Los investigadores que en promedio percibieron las más cuantiosas subvenciones eran los australianos (U.S.\$179.435), los británicos (U.S.\$35.511) y los canadienses (U.S.\$30.806). Entre los investigadores que menos recibieron estaban los kenianos (en último lugar con U.S.\$2.048), los franceses (U.S.\$2.674), y los ugandeses (U.S.\$3.602).

Otra interpretación de las disparidades entre las subvenciones destinadas a la investigación consiste en que los 112 kenianos (o sea el 29,9 de las personas que hicieron investigaciones en Kenia entre 1979 y 1981), recibieron, entre todos, tanto dinero como los 22 investigadores de Alemania Occidental (el 5,9% del total de investigadores), o los 9 canadienses (el 2,4% del total), o menos que los australianos (0,5% del total). Los 86 americanos, o sea el 23% del total de investigadores, tuvieron 6 veces más dinero que los 112 kenianos (el 29,9% del total, mientras que los 65 británicos, que representaban el 17,4% del total de los investigadores, percibieron fondos por un valor 10 veces superior a lo asignado a los kenianos.

Si se consideran como subvenciones grandes las asignaciones (por país) superiores a U.S.\$14.607, el valor promedio general de las subvenciones, entonces los investigadores de los Estados Unidos, Reino Unido, Alemania Occidental, Canadá y Australia, que representaban menos de la mitad del total de los investigadores, recibieron más del 84% del valor total de las subvenciones a la investigación. También existía mucha desigualdad dentro de cada país en la cuantía de las subvenciones a la investigación, obteniendo solamente unos pocos proyectos la mayor parte del total de las subvenciones.

Cuadro 4. Los proyectos grandes de investigación (>U.S.\$14.607) por país de origen del investigador, 1979-81.

País	No. de proyectos		Proyectos grandes como porcentaje del total de	Proyectos grandes como porcentaje del total de proyectos grandes
	Total	Grandes	proyectos del país	grandes
Kenia	112	1	0,9	1,8
EE.UU	86	23	26,7	40,4
Reino Unido	65	13	20,0	22,8
Alemania Occidental	22	5	22,7	8,8
Suiza	5	2	40,0	3,5
Países Bajos	9	2	22,2	3,5
Noruega	3	3	100,0	5,3
Canadá	9	2	22,2	3,5
Suecia	4	1	25,0	1,8
Dinamarca	3	1	33,3	1,8
Australia	2	1	50,0	1,8
Zimbabwe	2	1	50,0	1,8
Bélgica	1	1	100,0	1,8
Turquía	1	1	100,0	1,8
Otros (18)	50	—	—	—
Total	374	57	15,2	—

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nairobi, Kenia.

Al examinar los grandes proyectos con gastos superiores al promedio general de U.S.\$14.607, se hacen aun más evidentes las desigualdades en las subvenciones de investigación concedidas a investigadores dentro de un mismo país como de un país a otro (Cuadro 4). Cabe anotar que como norma general, la mayoría de los kenianos (es decir, los patrocinados por la Universidad de Nairobi), casi todos ellos estudiantes, contaban con 6.000 chelines kenianos (o sea U.S.\$652) para sus proyectos de investigación, mientras que un pequeño grupo de sus compatriotas más afortunados, apoyados por fundaciones de los Estados Unidos, estudian en ese país y regresan para hacer investigaciones con subvenciones 10 veces superiores a esta suma.

Un examen de los datos discriminados por país muestra que son igualmente evidentes las disparidades entre y dentro de las orientaciones de las investigaciones. En cada país y en cada campo de investigación, sólo unos pocos proyectos reciben la mayor parte de las subvenciones de investigación (es decir, subvenciones por valor superior al promedio general). Esta discriminación también indica las desigualdades en el importe de los fondos disponibles para investigadores dentro de un mismo país y de un país a otro, así como dentro y entre las diferentes áreas de investigación, y en conjunto. Entre los países, los investigadores de Kenia reciben las subvenciones más bajas. Esto es cierto también cuando se tienen en cuenta las áreas de investigación.

Los investigadores provenientes de los cinco países desarrollados recibieron las más grandes subvenciones tanto en términos absolutos como relativos. Entre los americanos el 46,5% de todas las subvenciones se destinaron a estudios en zoología y prehistoria. Un 20% de los americanos recibió casi el 70% de las subvenciones de su país. Entre los británicos, 7 investigadores en antropología y medicina (o sea el 10,8% de los investigadores británicos) percibieron el 76,7% de las subvenciones de su país. Cinco proyectos británicos recibieron un 78% de los fondos de ese país. A un solo proyecto de antropología fue asignado cerca del 55% de las subvenciones británicas. Entre los investigadores de Alemania Occidental, 6 personas, casi la cuarta parte de ellos, recibieron el 76,6% del total de las subvenciones, para la realización de estudios de economía, prehistoria y antropología. De los 2 australianos que hicieron investigaciones en Kenia, uno recibió U.S.\$354.348 para un proyecto agrícola, y el otro U.S.\$4.522 para un proyecto de sociología.

En cuanto a la discriminación de las subvenciones por orientación investigativa (Cuadro 5), aunque el 12,3% de todos los estudios se efectuaron en economía y el 9,9% en educación, los investigadores en estos campos recibieron únicamente el 3,6% y el 1,9% de las subvenciones, respectivamente. En cambio, quienes realizaron estudios en prehistoria, antropología y medicina, aunque representaban solamente el 9,6%, 7,8% y 4,0% del total de los investigadores, respectivamente, percibieron en su orden el 13,0%, 26,8% y 11,8% del valor total de las subvenciones. Se mencionó anteriormente que a varios proyectos en estas áreas se asignaron sumas colosales. En general, las áreas de investigación que recibieron la mayor cantidad de fondos fueron zoología (9,3%), medicina (11,8%), prehistoria (13,0%), y antropología (26,8%).

El Cuadro 6 examina el caso especial de la educación y las diferencias en la asignación de subsidios de investigación entre los países. Tal como se indicó atrás, aunque el número absoluto de los investigadores que realizaron estudios en educación era solamente inferior al número de los que hicieron estudios en economía, los primeros recibieron solamente una mínima parte de todas las

Cuadro 5. Asignación de subvenciones a la investigación por orientación investigativa, 1979-81.

Orientación	Investigadores		Participación en total de subvenciones (%)
	No.	%	
Economía	46	12,3	3,6
Educación	37	9,9	1,9
Zoología	39	10,4	9,3
Prehistoria	36	9,6	13,0
Sociología	26	7,0	3,7
Antropología	29	7,8	26,8
Geología	28	7,5	4,6
Desarrollo rural	24	6,4	7,8
Historia	15	4,0	1,5
Medicina	15	4,0	11,8
Desarrollo urbano	11	2,9	0,7
Humanidades ^a	13	3,5	0,6
Ecología	16	4,3	3,3
Economía política	18	4,8	0,3
Agricultura	9	2,4	7,5
Otras	12	3,2	0,6
Total	374	100,0	100,0

^aIncluye literatura, lenguaje, y arte y diseño.

Nota: Es posible que los porcentajes no totalicen 100% por aproximación.

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

subvenciones asignadas durante el período. Sin embargo, el propósito de este Cuadro es mostrar que si bien los kenianos representaban el 70% del total de los investigadores en educación, recibieron tan solo un 38% de los fondos asignados en esta área. La desigualdad en la asignación de subvenciones en un mismo país y de un país a otro, es evidente a juzgar por el pequeño número de proyectos que absorbieron la mayor proporción de las subvenciones concedidas.

Un examen de las subvenciones otorgadas en los últimos años a la investigación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la Universidad de Nairobi y por el Colegio Universitario de Kenyatta, arroja otros indicadores útiles sobre el importe de los fondos aportados a la investigación por las principales instituciones de investigación del país, sobre todo a la luz de los cuadros comparativos de las asignaciones otorgadas a los investigadores de los diferentes países.

Cuadro 6. Gastos de investigación en educación por país de origen del investigador, 1979-81.

País	No. de proyectos	Gastos (U.S.\$)			Proyectos de mayores gastos	
		Gasto total	Promedio	Min-Máx.	No.	%
Kenia	26	39379	1515	92-12500	5	68
EE.UU.	2	9952	4976	652-9300	1	93
Reino Unido	2	21438	10719	8859-12579	1	59
Canadá	2	19763	9882	9600-10163	1	51
Uganda	1	4022	—	—	—	—
Alemania Occidental	1	1878	—	—	—	—
Dinamarca	1	6098	—	—	—	—
Ruanda	1	2000	—	—	—	—
Nigeria	1	269	—	—	—	—
Total	37	104799	2832	92-12579	8	77

Fuente: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nairobi, Kenia.

Durante el período en estudio el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, entidad creada hace unos pocos años con el propósito específico de estimular y apoyar la realización de investigaciones por investigadores nacionales, asignó U.S.\$571.246 a 48 investigadores. Un número de canadienses igual a la quinta parte de esta cifra o dos australianos, recibieron durante el mismo período para sus trabajos la mitad de esa cuantía. El Comité de Decanos de la Universidad de Nairobi asignó solamente U.S.\$242.140 a 172 investigadores. Un número de investigadores de Alemania Occidental igual a la décima parte de esta cifra, y de canadienses igual a la vigésima parte, y tres noruegos, recibieron apoyo para sus proyectos por un valor igual o superior. Por otra parte, el Comité de Decanos del Colegio Universitario de Kenyatta asignó tan solo U.S.\$115.702 a unos 112 investigadores de la Universidad, o sea menos de lo que recibieron para sus proyectos un número de investigadores de Alemania Occidental igual a la quinta parte de esta cifra, y de japoneses igual al 15%, y de canadienses igual al 8%.

En general, todos los datos de la sección anterior revelan la presencia de graves problemas en la actividad investigativa en Kenia. Por una parte, en el período 1979-81 los investigadores kenianos en ejercicio constituían una clara minoría en su propio país. En la mayoría de las áreas importantes de investigación científica, si no en casi todas, había más extranjeros que kenianos, lo que implica que la realidad keniana, defínase como se quiera, la interpretan (para los kenianos) los extranjeros.

Por otra parte, los datos revelan sin lugar a dudas las considerables desigualdades que existen en la asignación de subvenciones a los investigadores dentro de un mismo país y de un país a otro, así como dentro de un mismo campo de investigación y de un campo a otro. Aunque es difícil fijar la cantidad de dinero que podría considerarse adecuada para un proyecto de investigación, es evidente que algunas de las subvenciones eran demasiado pequeñas y otras demasiado grandes. Si se comparan las subvenciones asignadas a los kenianos con las concedidas a los extranjeros, o si se analiza lo asignado a los diversos campos de investigación por los diferentes países, resulta en ambos casos que los investigadores kenianos recibieron poquísimos fondos en comparación con sus colegas de otros países. La cuestión financiera es importante porque inevitablemente afecta tanto la envergadura como la calidad de un estudio.

Pero ¿cuál es la razón de que los investigadores kenianos parecen constituir una minoría en su propio país? ¿Por qué disponen de tan poco dinero para la investigación, en comparación con sus colegas de otros países? ¿Cómo se combinan estos dos interrogantes y otros relacionados con ellos para explicar el ambiente de investigación en Kenia?

Apreciación del Ambiente de Investigación en Kenia

El Mito de la Capacitación

Los conceptos que comparten algunos organismos patrocinadores de que los kenianos carecen de las habilidades necesarias para realizar investigaciones o que sus instituciones carecen de la capacidad necesaria para entrenar a un número adecuado de investigadores, son mitos y, en el mejor de los casos, mentiras propagadas por personas cuya verdadera intención es la de encontrar en la capacitación inacabable de los africanos la profesión de su vida. Existen muchos kenianos con educación y formación hasta el nivel de doctorado quienes

trabajan, por ejemplo, en la Universidad de Nairobi y en el Colegio Universitario de Kenyatta y tienen que realizar investigaciones como parte de sus funciones. ¿Se nos va a decir que estas personas cursaron sus estudios de postgrado sin adquirir las habilidades de investigación necesarias? ¿Qué se dice del “ejercicio de capacitación” que debió beneficiar a los africanos de una u otra forma desde los años sesenta? ¿Se nos va a decir que en más de veinte años Kenia no ha producido suficientes personas con las habilidades básicas de investigación?

Si bien es fácil demostrar que estos conceptos ofrecen una explicación simplista de la situación vigente, tienen muchas veces un impacto grave por lo que implican en términos de políticas relativas a una mayor capacitación de los africanos. El desafío no reside en un mayor adiestramiento de los investigadores académicos y/o potenciales con que cuentan la Universidad o los diversos departamentos gubernamentales que se dedican a la investigación o que tienen que ver con su ejecución, sino más bien en la formación de una futura generación de investigadores en la Universidad — institución creada para este mismo propósito — y en permitir objetivamente a quienes están encargados de la producción intelectual dedicarse a esta actividad. Existen graves dificultades en ambos casos.

Otorgar apoyo a la formación a nivel de postgrado, dentro o fuera del país, es un método de crear nuevas habilidades y talentos de investigación. El gobierno, la propia Universidad, y varios países y organismos patrocinadores extranjeros participan en este proceso. Sin embargo, el análisis del apoyo dado por dichos países y organizaciones participantes revela una serie de contradicciones en la importancia concedida a la investigación o a la adquisición de habilidades investigativas.

En todo país, la educación a nivel de postgrado debe proporcionar a los estudiantes una formación intensiva y rigurosa que les permita adquirir habilidades teóricas y empíricas. En efecto, a este nivel se pone siempre énfasis en la unidad entre la teoría y el análisis respaldado por datos empíricos. Se combinan en lo posible la formación teórica y la empírica, y el éxito del proceso se juzga por la capacidad de los futuros graduados de realizar independientemente su propio proyecto de investigación sobre un tema de mucho interés académico o social, o ambos.

Un método para estimar la importancia concedida a la investigación en general y a la adquisición de habilidades investigativas en particular es examinar las subvenciones de investigación asignadas por los organismos que apoyaron la educación a nivel de postgrado, en términos de los fondos que destinaron a los proyectos de investigación de los estudiantes respaldados por ellos. Se observa claramente que se dió muy baja prioridad a ambos aspectos.

Como se indicó anteriormente, fueron los investigadores extranjeros, y no los kenianos, quienes recibieron las mayores subvenciones para realizar investigaciones en Kenia entre 1979 y 1981. La mayoría de los investigadores, tanto extranjeros como nacionales, eran en realidad estudiantes de postgrado (a nivel de maestría o doctorado). Sin embargo, aunque la producción era comparable por lo menos en términos teóricos, los estudiantes kenianos de postgrado recibieron por lo general subvenciones comparativamente pequeñas para sus investigaciones.

El examen de los principales organismos patrocinadores que apoyaron la formación a nivel de postgrado, frente a su respaldo a las investigaciones de postgrado durante el mismo período, confirma simplemente lo que ya se ha dicho en otros términos. Individual o conjuntamente, los organismos del

gobierno de Kenia, la Universidad de Nairobi, el Colegio Universitario de Kenyatta, y el DAAD (de Alemania Occidental), participantes todos en esta actividad de capacitación, asignaron subvenciones ínfimas a las investigaciones de los estudiantes de postgrado respaldados por ellos. El valor promedio de las subvenciones era de unos 6.000 chelines kenianos, o sea U.S.\$652. Es muy desalentador comparar esta asignación promedio con la que recibían los estudiantes extranjeros de postgrado. Esto constituye también indicio del estado de la educación a nivel de postgrado en Kenia, vinculada como debe estar con la adquisición de competencia investigativa.

En la actualidad, en lugar de destinar más fondos al apoyo de programas de formación a nivel de postgrado, para aumentar las disponibilidades de habilidades investigativas y para mejorar la capacidad investigativa institucional, muchos organismos empiezan a dar preferencia a programas de entrenamiento a corto plazo, de una a dos semanas, encaminados a capacitar o readiestrar a personas con las habilidades investigativas necesarias y adecuadas. (Esta estrategia fue cuestionada por africanos que asistieron a una reunión de representantes de organismos patrocinadores, el Grupo Bellagio, celebrada en 1981, pero al parecer ya se había adoptado esta decisión con respecto a capacitación.) El único beneficio real de esta estrategia es la buena acogida popular y la propaganda favorable que genera para el organismo que la adopte. Cuesta muy poco, es bien conspicua, y al propio tiempo permite a los expertos extranjeros que dirijan la actividad ocuparse de sus intereses en otras partes del mundo.

Si se considera que la competencia para realizar investigaciones consiste no sólo de la habilidad de manejar estadísticas sino que requiere también de un marco teórico coherente, entonces este tipo de formación se revela por lo que es realmente: una capacitación inútil que no ofrece a los cursillistas suficiente preparación en métodos analíticos para poder interpretar su realidad social. Desde luego, los países y organismos patrocinadores podrían brindar otro tipo de apoyo a la capacitación de investigadores. Podrían, por ejemplo, ayudar en la contratación de profesores visitantes competentes en materia de investigación, por períodos de 1 o 2 años. Esto, junto con el otorgamiento de suficientes subvenciones de investigación a quienes han de ser entrenados por estos profesores complementaría los esfuerzos locales.

¿Qué papel juegan el gobierno y la Universidad en la preparación de un número adecuado de kenianos competentes para hacer investigaciones? Ciertamente es que la mayoría de los gobiernos así como de las universidades en los países en desarrollo prestan poca atención a la investigación. En Kenia, por ejemplo, no hay duda sobre la importancia de la investigación, por lo menos en cuanto al énfasis que se le da en los pronunciamientos oficiales y que se refleja en los documentos oficiales como el Plan Quinquenal de Desarrollo Nacional. Sin embargo, en la práctica la situación es bien distinta. Cuando hay fondos disponibles, la administración de la Universidad parece aplicar la política de darles la mayor distribución posible entre el profesorado. En consecuencia, el valor de las subvenciones de investigación que otorga el Comité de Decanos es muy pequeño: en promedio unos U.S.\$1.408 al profesorado en la Universidad de Nairobi y U.S.\$1.033 al profesorado en el Colegio Universitario de Kenyatta. Es dudoso si se puede hacer investigación seria con este tipo de presupuesto limitado. En la época en que el gobierno en su informe del Plan Quinquenal de Desarrollo habló de "aumentar los talentos investigativos mediante programas de postgrado en la Universidad de Nairobi y en el exterior" y de adoptar en

el largo plazo la política de asignar el 1% del Producto Interno Bruto (PIB) a propósitos de investigación, al mismo tiempo recortó sustancialmente los subsidios a la Universidad, poniendo en peligro de esta manera las actividades de formación e investigación de la Universidad. En 1981 se hicieron recortes de un 13% en las partidas presupuestales destinadas a la Universidad. En 1982, algunas facultades y departamentos manifestaron que sus asignaciones se habían reducido a la mitad. La situación de la Universidad, tanto en lo material como en otros aspectos, se agravó paulatinamente a partir del segundo semestre de 1982, a raíz del fallido golpe de estado ocurrido en agosto de ese año.

En lo que respecta a la propia Universidad, las subvenciones de investigación, sean asignadas o no, son las primeras víctimas en el reordenamiento de prioridades cuando se afrontan problemas presupuestales. Desde 1982, por ejemplo, el Director Financiero ha congelado las subvenciones de investigación que otorga el Comité de Decanos a los profesores, medida ésta que suspendió casi completamente la producción investigativa del personal académico. En el IDS, el principal centro de la Universidad para la investigación en ciencias sociales y anteriormente uno de los más importantes centros de investigación en ciencias sociales en África, la producción de investigación sería de parte de científicos individuales o de la institución está casi paralizada, dando paso en cambio a asesorías y a la investigación contratada de corto plazo.

Es obvio que, frente a problemas fiscales, es preciso replantear las prioridades. Sin embargo, el gobierno no puede seguir pregonando la importancia de la investigación para luego responder con medidas totalmente contradictorias. Lo mismo puede decirse acerca de la Universidad. Mediante el replanteamiento de sus prioridades, la Universidad fácilmente habría podido disponer de fondos para complementar su exiguo presupuesto de investigación. Por ejemplo, si la Universidad de Nairobi suprimiera la institución neocolonial de examinadores externos, contaría con otros U.S.\$110.027 o más para la investigación. De todas formas ésta fue la suma que se asignó en 1978-79 a pasajes aéreos, alojamiento, viáticos, etc., para permitir a cerca de 100 examinadores externos visitar la Universidad por unos 5 días. Los examinadores externos son un grupo de académicos, en su mayoría extranjeros, que visitan anualmente la Universidad de Nairobi y el Colegio Universitario de Kenyatta por unos pocos días para vigilar los exámenes de la Universidad y asegurar que se observen "las normas internacionales de excelencia." Durante el período 1979-81, casi la cuarta parte de los examinadores externos eran del Reino Unido.

La suma que la Universidad gastó en 1978-79 por concepto de los examinadores externos, aunque no era cuantiosa en términos absolutos, sí era importante mirada desde otros puntos de vista. Representaba la mitad de lo que se asignó a los 112 investigadores kenianos para sus proyectos durante 1979-81 (véase el Cuadro 3), casi la mitad de lo que el Comité de Decanos de la Universidad de Nairobi aprobó para unos 172 proyectos del profesorado en 1979-80, y casi igual a la cuantía que el Comité de Decanos del Colegio Universitario de Kenyatta destinó a unos 112 proyectos del profesorado entre 1975 y 1980. Por otra parte, era muy superior a todas las subvenciones otorgadas a los investigadores en educación durante el período 1979-81 (véase el Cuadro 6).

El sistema de examinadores externos no solo causa un despilfarro de escasos recursos, sino que es además una forma de neocolonismo institucionalizado que ocasiona gran descontento entre muchos académicos kenianos. Los enérgicos comentarios de un profesor reflejan este sentimiento y a la vez dan luz sobre

algunos factores sociopsicológicos que influyen en el estado de ánimo de las universidades africanas (Atwoki 1980):

¡Cuán estúpidos deben de ser los académicos africanos para creer que hay un conjunto de “normas internacionales” cuyo cumplimiento nos permite alcanzar la excelencia académica! No obstante, todos los años se gastan cuantiosas sumas en pos de esta quimera. La mayoría de las universidades africanas tienen que nombrar ‘Examinadores Externos’ para que vigilen los exámenes de los estudiantes y confirmen las notas asignadas por los examinadores internos. Lo que normalmente termina por defraudar la integridad del personal académico. Si uno es suficientemente competente en su disciplina para ser nombrado catedrático o profesor, es difícil imaginarse por qué no puede juzgar cuál de sus estudiantes merece nota de distinción y cuál hay que rajarse en esa disciplina.

Sin embargo, independientemente de cuán importante parezca la actividad investigativa por la cantidad de fondos y otros recursos que se le destinen, en última instancia el valor que la sociedad concede a esta actividad se manifiesta por el volumen de los resultados de investigación que influyen en la formulación de políticas y en el mejoramiento de la calidad de vida y de las condiciones en general. Pero en la historia reciente de Kenia se encuentran numerosos ejemplos de decisiones claves que se tomaron sin el beneficio de la investigación, o a pesar de recomendaciones en sentido contrario respaldadas en resultados de investigación. Entre las medidas del sector educativo se encuentran: la abolición de las matemáticas “antiguas” y la introducción de las matemáticas “modernas,” seguida por la abolición de las matemáticas modernas y el restablecimiento de las antiguas; la enseñanza de inglés por radio; la abolición de la matrícula en las escuelas primarias; la creación de colegios de internado para los campesinos, la adopción de un ciclo de 9 años de educación primaria; la decisión de no tener “símbolos para las elecciones” en los comicios generales de 1984, porque para ese entonces todos los kenianos sabrían o deberían saber leer y escribir; los cambios frecuentes en el criterio oficial respecto de quienes deben ser incluidos en el proyecto Plan Nacional de Servicio Estudiantil. (Al principio se anunció que quedarían incluidos todos los estudiantes universitarios, luego todos los bachilleres, y finalmente, se decidió por los estudiantes universitarios de segundo año. Sin embargo, se ha postergado la implementación del plan.)

Lo anterior sirve de fondo para el examen del ambiente de la investigación en la Universidad. No está por demás recalcar que la actividad intelectual, es decir, toda la generación de nuevas ideas y habilidades, es el producto de una combinación de varios factores, entre ellos los recursos monetarios y otros recursos de que dispone una universidad. En otras palabras, una universidad no es más que el espejo de la sociedad en que está establecida. La generación de ideas y habilidades se da en determinado ambiente intelectual, el cual a su vez es el producto de factores que son tanto endógenos como exógenos a la universidad. Por otra parte, también depende del papel que se le asigne a la universidad en la sociedad.

Aislamiento Social de la Universidad

El actual aislamiento social de la Universidad en Kenia, lo describe así un profesor que añora una época de oro pasada (Ochieng 1978):

Hubo un tiempo inmediatamente después de la independencia cuando ningún político keniano de mérito quedaba contento hasta haber tenido la

oportunidad de pronunciar un discurso ante un auditorio de universitarios. A mediados de los años sesenta las declaraciones importantes de políticas se anunciaban a académicos y a los estudiantes vestidos con toga roja, reunidos en el Taifa Hall de la Universidad. Todavía recuerdo los interminables debates que líderes kenianos como Tom Mboya, Gikonyo Kiano y Ronald Ngala celebraban con nosotros. Aquellos eran días en que nuestros estudiosos de prestigio como Okot p'Bitek, Allan Ogot y Ali Mazrui escribían incesantemente sobre la cultura, la literatura y el pensamiento africanos. Las páginas de la desaparecida *Revista de Africa Oriental* estaban repletas de un diálogo profundo y positivo entre nuestros académicos y nuestros representantes al parlamento sobre nuestras aspiraciones sociales y políticas. ¿Qué pasó? ¿Perdieron nuestros académicos el interés por los asuntos políticos del estado? ¿O se han callado por miedo? ¿O debemos suponer que nuestros académicos de hoy son incapaces de reflexionar sobre las cuestiones políticas fundamentales que nos afectan . . .? Estas mismas preguntas podríamos formularlas a nuestros dirigentes políticos. ¿Cómo es que hoy ninguno de ellos se interesa por una reflexión seria de nuestra filosofía política?

El lento pero seguro alejamiento que parece experimentar la Universidad en Kenia se ha desarrollado con el correr de los años. Es fruto de muchos factores que son producto del tipo de sociedad que está evolucionando en Kenia. Un examen de todos estos diversos factores está más allá del ámbito de este estudio, pero tales factores son objeto de análisis en otros trabajos en curso (Nkinyangi 1981). En el presente estudio se esbozarán los principales rasgos que puedan ayudar a explicar este alejamiento de la Universidad, para dar alguna luz sobre la producción intelectual, de la cual forma parte el fenómeno de la investigación.

En Kenia como en otros países en desarrollo, el debate sobre el papel de la Universidad se centra en lo que la Universidad *puede* hacer, o *debe* hacer, para contribuir al proceso de desarrollo. Sin embargo, su papel en la creación de una reserva de talentos en todos los campos ha sido descrito probablemente con mayor frecuencia, y va acompañado, desde luego, de su presunta función de desarrollar y promover los conocimientos mediante la docencia y la investigación. Otra función de la Universidad que no está siempre explícitamente articulada pero que en opinión de muchos es también importante, consiste en analizar, interpretar y explicar las condiciones previas que permitan a una sociedad alcanzar una mejor calidad de vida para todos sus integrantes (Yesufu 1973). El examen de todos estos altos ideales constituye una buena manera de ver cómo cumple la Universidad con sus obligaciones ante la sociedad.

Para empezar, ¿cuál ha sido el éxito de la Universidad en la preparación de personal capacitado y en la producción de conocimientos en general? Entre 1970, cuando la Universidad de Nairobi se constituyó como entidad independiente al separarse de la antigua Universidad de Africa Oriental, y 1980, se graduaron 13.820 estudiantes de esta institución. La discriminación del número de egresados durante el período 1971-79 por áreas de especialización, ofrece algunas señas del presunto aporte de la Universidad a la formación de personas altamente capacitadas.

Algunas cuestiones sobre políticas se plantean a raíz de un examen aun superficial de estos datos. El número tan reducido de graduados en comparación con el número total de la población (menos del 0,07% de los 16 millones de kenianos) indica el carácter elitista de la educación universitaria en Kenia. El enorme gasto que tan pequeño número de personas causa a la sociedad aumenta aun más la presión social sobre la institución para que cumpla ciertas obligaciones contraídas con la sociedad. No obstante, a pesar de que la

Universidad lleva más de 10 años de existencia y a pesar de su participación en la producción de talentos, existe todavía grave escasez de personas calificadas en todas las categorías básicas, como estadista, médicos, ingenieros, técnicos, y secretarías.

En cuanto a la Universidad como empleador, ni siquiera ha logrado formar a un número suficiente de personal calificado para sus propias necesidades. Hasta 1979, sólo en una minoría de las facultades los kenianos representaban más del 50% del personal (Court 1980). Al parecer, la situación no había cambiado mucho en 1980. Sin embargo, la explicación de este fenómeno no reside totalmente en el desempeño de la Universidad como institución docente, sino en la comprensión de las fuerzas generales que regían en la sociedad keniana en esa época y en su defecto sobre la Universidad como institución, así como en la habilidad docente de quienes allí trabajan a título personal o como miembros de cierta clase social.

En primer lugar, la Universidad registra una alta tasa de rotación de personal, como consecuencia del descontento laboral ocasionado, entre otras cosas, por bajos salarios (por lo menos en comparación con cargos similares en el sector privado) y por la poca posibilidad de ascenso. En segundo lugar, existe un sentimiento general de que las recompensas (por ejemplo en forma de ascenso) no guardan relación con la producción. Los jefes de departamento, por ejemplo, devengan casi el doble de lo que perciben los profesores, lo cual supone el doble de productividad, pero esto muchas veces no se da. La escasez de personal significa que los miembros de la facultad deben dedicar muchísimo tiempo a la docencia y, por lo tanto, no pueden realizar investigaciones. Pero los que no hacen investigaciones ni publican trabajos tienen pocas posibilidades de ascenso. Por otra parte, existe el problema de la escasez general de los fondos necesarios para la realización de investigaciones.

Todos estos problemas se ven agravados por la ausencia de un mecanismo efectivo para atender las quejas o para expresarlas, por cuanto el gobierno se ha vuelto cada vez más intolerante de la disidencia tanto en la Universidad como en el país en general. En 1981, por ejemplo, el gobierno prohibió la Asociación de Personal, órgano que representaba las opiniones del personal. Desde el primer trimestre de 1982 el gobierno ha encarcelado o detenido sin proceso a varios estudiantes, profesores universitarios, y políticos. La Universidad fue cerrada indefinidamente luego del intento de golpe de estado que tuvo lugar en agosto de 1982, y que fue apoyado abiertamente por los estudiantes en las calles de Nairobi.

El ambiente general que estos problemas crean en la Universidad es de inestabilidad intelectual, situación que no favorece el cumplimiento del mandato encomendado a la institución. Por otra parte, el proceso de proletarianización que se está presentando tanto entre los miembros de la Universidad como entre la clase media del país en general (N'ska y otros 1981), está llevando a los académicos a dedicar más tiempo a otras actividades que a una producción intelectual seria. Tal como se ha indicado, muchos académicos empiezan a ocuparse en asesorías o en el manejo de pequeños negocios. Si bien la asesoría es una actividad intelectual, cabe dudar de la utilidad de éstas, que se están brindando bajo la presión de tiempo y de otros compromisos y generalmente con el sólo propósito de generar ingresos. Además, el fruto de este tipo de producción intelectual no es muy útil para la sociedad keniana por cuanto permanece de propiedad de sus patrocinadores, normalmente organismos extranjeros, y no engruesa el caudal de conocimientos de fácil acceso.

El fracaso de la Universidad en la preparación de un número adecuado de personas capacitadas, requeridas para desempeñar cargos en los sectores privado y público, ha conducido a una dependencia de expertos extranjeros en todas las esferas de la sociedad keniana, desde personas especializadas en el desarrollo de currículos para la enseñanza primaria y secundaria e inspectores de colegios, hasta asesores en administración para el sector industrial y el gobierno, y profesores y jefes de departamento para las diferentes facultades de la Universidad.

El predominio de un tipo de “aristocracia laboral” en forma de un pequeño grupo de personas denominadas “expertos,” ocasiona amargura entre la intelligentsia keniana en general y entre su estrato de intelectuales en particular. También crea problemas en las relaciones de trabajo. Dondequiera que laboren los denominados expertos, en la Universidad, en el sector gubernamental u otra parte, conforman un grupo de personas muy conspicuas contra quienes generalmente guardan rencor sus colegas.

Los estudiosos nacionales tachan a los expertos extranjeros de “imperialistas académicos” y “mercenarios académicos.” Es preciso examinar el significado objetivo de estas expresiones para comprender los factores sociopsicológicos que también contribuyen al ambiente intelectual que reina en Kenia. Se considera como imperialistas académicos a los expertos de organizaciones internacionales que traten de aprovecharse de su posición y condición de privilegio que les hayan concedido los gobiernos y otras instituciones de los países en desarrollo, para promover o presionar por ciertas ideas o estudios. Estos expertos pululan en Kenia y casi todos los académicos y altos funcionarios públicos han tenido que ver con ellos.

Los mercenarios académicos son aquellos expertos que visitan un país en desarrollo durante pocos días o semanas, con el objeto de emprender algún tipo de estudio o un ejercicio similar y luego escribir informes y hacer recomendaciones que a menudo tienen consecuencias de gran alcance. Como estas personas no tienen tiempo para realizar un trabajo serio, formulan preguntas a los estudiosos nacionales para obtener información y utilizan cualquier dato semi-procesado que esté disponible en los centros locales de investigación. Ese uso fraudulento de la capacidad intelectual de los estudiosos kenianos parece incrementarse de acuerdo con el número de los visitantes que regresen por períodos mucho más largos, pero esta vez haciéndose pasar por expertos en los diferentes departamentos del gobierno gracias a su “trabajo anterior” que realizaron en el país.

Una curiosa contradicción con respecto a la contratación de expertos radica en que en un momento cuando Kenia y otros países en desarrollo están inundados de expertos, el Banco Mundial y otros organismos patrocinadores instan con empeño a tales países para que desaceleren el ritmo de incremento de sus gastos en educación. Desde luego, estas medidas inevitablemente volverán el acceso a la educación en estos países aun menos democrático de lo que es en la actualidad, para no hablar de la imposibilidad de que estos mismos países puedan algún día producir personas altamente calificadas a través de sus programas de formación en instituciones terciarias de docencia, que en todo caso absorben la mayor parte de su presupuesto de educación. Se plantea ahora el interrogante de si la dependencia de los países en desarrollo de “expertos” muy bien remunerados resulta a corto o largo plazo menos costoso que la formación de su propio personal altamente calificado.

De otras maneras más fundamentales, el predominio de expatriados y de algunos “kenianos britanizados” en los sectores claves de la sociedad keniana

tiene serias repercusiones en términos de los conocimientos que se producen y de la experiencia de desarrollo que se ofrece. En el caso de la producción de conocimientos, la influencia de estas personas en los trabajos que se realicen puede mostrarse, por ejemplo, por la preponderancia de investigaciones en prehistoria entre los trabajos que se hicieron en Kenia durante 1979–81, y que sugieren que se concedió más importancia, tiempo y dinero al estudio de los ancestros de los africanos que a los africanos contemporáneos — como si “los ancestros arqueológicos de los africanos fueran más encantadores y nobles que los de ahora” (Ngugi wa Thiong’o 1981, p. 31).

En cuanto al tipo de experiencia de desarrollo que se ofrece, muchos de los expatriados vienen a trabajar en Kenia sin pleno conocimiento de los problemas y necesidades del país. En la mayoría de los casos, muchos de ellos no hacen más que defender los intereses hegemónicos de sus países. Conocen muy poco de la historia y las experiencias de otras regiones del mundo fuera de Europa Occidental o América del Norte. Tienen una inclinación natural por el modelo tradicional de desarrollo, pese a las evidencias en contrario que se han descubierto en los últimos años. La tendencia es hacia la reacción en vez de un pensamiento progresista.

Cuando los profesores universitarios participan en reuniones profesionales y presentan ponencias, lo cual es importante para el intercambio de informaciones e ideas, es posible que, sin darse cuenta, también estén apoyando la tendencia a la reacción. Por ejemplo, entre 1977 y 1979 más de la mitad del personal académico que participó en reuniones o presentó ponencias profesionales en el exterior lo hizo en Europa Occidental o América del Norte. Algo más de una quinta parte de ellos presentó ponencias o participó en reuniones en otros países de África. Otra quinta parte fue al Medio Oriente o Asia, mientras que un número mucho más pequeño estuvo en Europa Oriental o América Latina.

Sin embargo, el concepto del mundo que predominaba en los países industrializados de Occidente en nada se manifestó con tanta nitidez como en la primacía que tuvieron los estudios económicos sobre los de economía política, durante el período 1979–81. De conformidad con la tradición de la economía neoclásica, la mayoría de los estudios económicos se centraron más en el *intercambio* (es decir, la manera como la gente intenta ajustar una oferta limitada a una demanda excesiva y la acción recíproca de estos intentos a través del intercambio) que en la *producción y las relaciones económicas entre las clases* y el proceso del desarrollo de la economía en su conjunto (es decir, lo que constituye la economía política).

En conclusión, la Universidad no está cumpliendo adecuadamente sus obligaciones de producción intelectual, en lo que respecta al análisis, interpretación y explicación de la situación keniana. Y es probable que sea responsable, en parte, de la debilidad de su posición, porque no articula con suficiente vigor el papel que le corresponde en la sociedad keniana. Sin embargo, hay que reconocer que el continuo deterioro de la situación económica y política ha fomentado de parte del estado una persistente actitud reaccionaria hacia la Universidad, que se viene manifestando cada vez más a través de recortes presupuestales y el abandono de la Universidad y de sus problemas. El gobierno ha querido responsabilizar a la Universidad del Estado del desarrollo de Kenia, insinuando que obstaculiza la labor que realiza el gobierno en beneficio de la población. Esto ha hecho difícil, si no francamente peligroso, que los profesores y estudiantes emprendan trabajos de análisis crítico, labor ésta que se supone deben adelantar los integrantes de las instituciones de educación superior. En

realidad, la Universidad se ha convertido en blanco fácil de ataque, sobre todo como consecuencia de muchas de las protestas que han realizado los estudiantes y profesores en los últimos años (Nkinyangi 1981).

Con el tiempo, se ha creado una situación en que cualquier forma de análisis crítico que hagan los estudiantes o profesores de la Universidad se considera equivalente a una preferencia por “ideologías extranjeras,” entendiéndose por éstas el marxismo o el comunismo. Se toman enérgicas represalias contra las personas a las que se sospeche de estar involucradas en tales actividades subversivas: hostigamiento policiaco, denegación de la aprobación oficial para realizar investigaciones, retención del pasaporte para impedir la salida al exterior, etc. Estas amenazas y medidas punitivas extinguen la libertad académica, condición indispensable para una vigorosa producción intelectual.

El concepto de libertad académica se deriva de la libertad general de pensamiento y de la libertad de recibir e impartir ideas e informaciones, y está consagrado en la Constitución de Kenia y en la Ley de la Universidad de Nairobi. Sin embargo, a menos que se respeten estas disposiciones, la Universidad no podrá cumplir con lo que la sociedad keniana espera de ella y el resultado final será inevitablemente que la producción intelectual en Kenia seguirá siendo prerrogativa de estudiosos extranjeros y la realidad del país la seguirán interpretando los extranjeros para los kenianos.

La Universidad debe subsanar su aislamiento social. La única manera de hacerlo es obteniendo la libertad académica necesaria para definir en forma más completa el papel que le corresponde en la sociedad keniana. Pero, la libertad académica, como todas las libertades básicas del hombre, no se regala. Hay que luchar por ella (Gutto 1980, p. 2). En el contexto de la sociedad keniana, la Universidad saldrá airosa sólo si se asocia con las masas oprimidas de Kenia y si se le ve aportar a través de la docencia y la investigación el tipo de conocimientos que contribuye a mejorar las condiciones sociales del pueblo keniano. La Universidad no podrá hacer esto sino después de haber subsanado su propio alejamiento y logrado convertirse en líder de la producción intelectual.

Apéndice

Los sucesos señalados a continuación, o los anuncios oficiales al respecto, tuvieron lugar entre enero y noviembre de 1982, después de escrito el capítulo anterior. No se hicieron cambios en el artículo con base en estos sucesos, los cuales fueron objeto de comentario público durante ese período. La información aquí presentada proviene de apartes de la prensa keniana.

- *Enero:* El gobierno suspende la presentación que el Colegio Universitario de Kenyatta daba en el Teatro Nacional de la obra teatral “Mantu” de Joe de Graft, por representar actos de violencia. (La obra fue encargada inicialmente por la Conferencia de Iglesias de toda Africa, con motivo de la reunión del Consejo Mundial de Iglesias celebrado en Nairobi en 1975.)

- *Febrero:* El gobierno deniega el permiso para la presentación de la obra musical gikuyu “Maitu Njugira” (Madre canta para mí) del famoso escritor keniano y antiguo jefe del Departamento de Literatura de la Universidad de Nairobi, el profesor Ngugi wa Thiong’o. (La obra fue escrita por Ngugi en colaboración con un elenco de campesinos y obreros, y era un documental dramatizado de las leyes sobre trabajos forzosos y salvoconductos que regían en la Kenia colonial de las décadas de 1920 y 1930. Pretendía mostrar los esfuerzos que hizo una comunidad keniana para rechazar estas y otras injusticias y para preservar su unidad a pesar de la tremenda intriga y brutalidad oficial.)

- *Marzo:* El gobierno cancela la matrícula del teatro comunitario autosuficiente al aire libre, donde se estaba presentando la obra musical de Ngugi, y moviliza una fuerza

policial fuertemente armada para desmantelarlo. El centro había sido construido por los obreros y campesinos del área. (Durante el mismo periodo se imponen restricciones a las obras de teatro que ponían en escena los estudiantes en el Festival de Teatro Escolar de Kenia. Todas las obras ganadoras criticaban la corrupción y otros males de la sociedad keniana.)

- *Mayo*: Una racha de protestas estudiantiles ocasiona el cierre simultáneo de tres colegios de enseñanza superior, entre ellos el Colegio Universitario de Kenyatta. Los motivos de queja de los estudiantes incluyen el reducido importe de las becas y la baja remuneración de los graduados. Cerrados estos colegios, los estudiantes son expulsados a sus pueblos y se les ordena presentarse a sus respectivos caciques dos veces por semana. Rumores de “huelgas de solidaridad” de parte de la Universidad de Nairobi llevan al Ministro de Educación Superior a amenazar que los simpatizantes también serían expulsados a sus casas. El Ministro anuncia que “se está persiguiendo a los investigadores de los disturbios” e insta a los caciques a que no tengan consideraciones con los estudiantes. Entre tanto, un oficial de la Unión Nacional Africana de Kenia (KANU), el partido gobernante, exige una investigación sobre las causas de las protestas estudiantiles.

Se rumora que Oginga Odinga, un veterano político de Kenia y antiguo Vicepresidente, está formando un partido socialista de oposición. (En esa época la formación de un partido de oposición no era ilegal según las leyes de Kenia.) Odinga desmiente los rumores categóricamente y dice que es leal al partido gobernante pero que tiene reparos sobre sus políticas económicas y sus medidas políticas. (Había publicado anteriormente algunos comentarios criticando estos aspectos.)

Los estudiantes de la Universidad de Nairobi dan una conferencia de prensa con el propósito de apoyar la idea de un partido de oposición y de declarar que se necesita otro partido “para poner a prueba la acogida de opiniones disidentes.” Los estudiantes advierten que cualquier intento de suprimir la opinión auténtica llevará al caos. Afirman que “la Constitución de Kenia pertenece a todos los kenianos y hay que protegerla de maniobras fascistas destinadas a pisotear las libertades y derechos [de los kenianos].”

Un Ministro de rango anuncia que el gobierno tratará sin miramientos a los estudiantes por haber dado a la prensa una declaración que critica al gobierno y al partido gobernante. Hace un llamado a los estudiantes que no estén de acuerdo con esas críticas a hacer acto de presencia e identificarse con el partido gobernante y engrosar sus filas. (No se informa si hubo respuesta de algunos estudiantes al llamado del Ministro.)

Se expulsa del partido gobernante a Oginga Odinga y a George Anyona, antiguo representante del parlamento que estuvo detenido anteriormente por sus pronunciamientos “radicales” en esa corporación. Se detiene a Anyona sin juicio, al amparo de la Ley de Seguridad Pública, por sus presuntos planes de fundar un partido de oposición. Posteriormente se impone el arresto domiciliario de Odinga, permitiéndole únicamente visitas de sus familiares inmediatos; no puede ver a otras personas sino de uno en uno. También se detiene sin juicio, al amparo de la Ley de Seguridad Pública, a un abogado que trata de defender a Anyona y a otro detenido.

- *Junio*: Se van a reabrir el Colegio Universitario de Kenyatta y otros colegios de enseñanza superior que fueron cerrados en los primeros días de mayo. Sin embargo, los estudiantes deben volver a solicitar su admisión, presentar disculpas al director de su respectiva institución y suministrar información “sobre quién o qué causó los motines” en mayo. Entretanto, el Ministro de Educación Superior anuncia que en adelante los libros de literatura que se utilicen en las escuelas requerirán el visto bueno de su Ministerio, con el fin de asegurar que “no perpetúen ideologías extranjeras y violencia.” Afirma que “si se permite que esta tendencia continúe, la juventud llegará a odiar al gobierno.”

Se reforma la constitución para convertir a Kenia legalmente en un estado monopartidista. Entretanto, aparecen publicaciones tachadas de “sediciosas.” Varias personas, entre ellas periodistas y profesores universitarios, son llevados a los tribunales, encarcelados, o detenidos sin juicio, acusados de poseer documentos “sediciosos.”

El gobierno acusa a algunos profesores de enseñar las “políticas de subversión con libros que ponen acento en la violencia.” El Ministro de Educación Superior precisa las medidas tendientes a asegurar que “los libros de violencia no se utilicen como lectura

obligatoria en los planteles de secundaria [en Kenia].” El Ministro dice que a partir de 1983, todo libro de lectura obligatoria en literatura requerirá la aprobación formal del Director de Educación. “El Ministerio ejercerá todos los poderes de que dispone, para controlar y poner freno a cualesquiera ideologías . . . que se abran camino en el sistema de educación secundaria. Entre otras cosas, el Ministerio se encargará de la selección de profesores para la Universidad de Nairobi y para el Colegio Universitario de Kenyatta.” (Anteriormente, la selección del profesorado de la Universidad la hacían comités debidamente constituidos por la Universidad, los cuales funcionaban de acuerdo con pautas claramente establecidas en la Ley de la Universidad de Nairobi.)

Varios profesores de la Universidad, un periodista, y dos campesinos (de unos 70 años) son arrestados o detenidos sin juicio, sindicados de la posesión de documentos “sediciosos.” La represión lleva a varios profesores a fugarse del país o a abandonar la Universidad. Los abogados se niegan a representar a personas “emproblemadas.” Según un periódico, los abogados “al parecer rehuyen las solicitudes de representar . . . a personas que estén en la lista negra de las autoridades, debido a la reciente detención de un miembro de su profesión [que intentó defender los derechos de su detenido].”

- *Julio:* El director de un periódico local (“The Standard,” de propiedad de la multinacional británica Lonrho) publica un editorial que critica fuertemente las medidas de detención adoptadas por el gobierno. Sostiene que cunde el miedo entre los kenianos a causa de estas medidas, las cuales a lo mejor destruirán la Universidad ahuyentando a sus profesores. El director hace un llamamiento por la liberación de todos los detenidos y por la abolición de la Ley de Seguridad Pública, la cual autoriza al gobierno para hacer detenciones por períodos indefinidos y sin juicio. Se destituye al director, y la Junta Directiva de la sociedad propietaria del periódico se disculpa ante el gobierno.

Los estudiantes de la Universidad de Nairobi exigen la libertad inmediata de todos los profesores detenidos. Algunos dirigentes estudiantiles declaran públicamente que son “marxistas” y que el “marxismo” es la respuesta a los problemas que afronta Kenia. Asimismo, los estudiantes amonestan al Ministro de Educación Superior que si no retira el proyectado plan de préstamo estudiantil antes del 31 de agosto, organizarán una marcha con rumbo a su oficina. Advierten que no responderán de lo que suceda si alguien trata de impedirlos.

- *Agosto-Noviembre:* La famosa estabilidad política de Kenia se quebranta el 1 de agosto por una tentativa de golpe de estado perpetrada por efectivos de la Fuerza Aérea de Kenia. Los estudiantes universitarios hacen manifestaciones en las calles de Nairobi en apoyo al golpe. Unidades de las fuerzas armadas leales al gobierno no demoran en sofocar el golpe. Se causan muchas muertes y daños materiales. Se cuentan estudiantes entre los muertos. La Universidad se cierra por tiempo indefinido y los estudiantes son expulsados a sus pueblos y se les ordena presentarse a sus caciques. Se expiden órdenes restrictivas de viajes con respecto a los profesores de la Universidad; se confiscan los pasaportes de algunos de ellos.

Se disuelve la Fuerza Aérea de Kenia, se establecen cortes marciales, y a los soldados juzgados culpables de “amotinamiento” se les condena a largas penas de prisión. Se impone la pena de muerte a varios de los hallados culpables de “traición.” Se enjuicia también a algunos estudiantes y se les condena a muchos años de prisión por su participación en el fallido golpe de estado.

El 20 de octubre el Presidente anuncia que se disolverá la Universidad de Nairobi y en su lugar se creará una nueva universidad. Dice que la nueva universidad asegurará que “tan eminente institución de enseñanza superior responda a las necesidades de la edificación de una nación, sin posibilidad alguna de que en adelante pueda convertirse entre nosotros en fuente o instrumento de destrucción.”

En noviembre el Presidente anuncia la conformación de un comité de revisión, encargado de buscar métodos para la “reestructuración” de la Universidad de Nairobi y de formular recomendaciones.

Capacidad y Ambiente de la Investigación Educativa en Uganda: 1970-81

La autora empieza este capítulo exponiendo los antecedentes históricos que le permiten al lector comprender mejor los factores que afectan la realización de investigación en educación u otros campos, en la Uganda de hoy. Namuddu afirma que la unificación de Uganda, en el momento de su independencia en 1962, fue tarea difícil por la política que había aplicado el gobierno colonial británico de dividir para gobernar. Los británicos hicieron elegir por cooptación a las autoridades tradicionales y luego gobernaron mediante un sistema de "mando indirecto," es decir, empleando a los gobernadores tradicionales en lugar de administradores británicos. La cantidad y diversidad de las regiones semiautónomas y de los reinos tradicionales, y los diferentes intereses regionales y de clase social que suscitaban estas condiciones, hicieron que Uganda en el momento de su independencia no se considerara a sí misma como una nación. No sólo hubo regiones que declararon públicamente sus intenciones de separación, sino que aun dentro de los grupos étnicos las diversas subdivisiones religiosas se polarizaron rápidamente en partidos y facciones políticos. El ambiente político del país era explosivo y anticipaba los eventos que sucedieron 10 años más tarde.

La autora sostiene que la abolición de los reinos tradicionales a mediados de los años sesenta y las crisis que ello ocasionó en diferentes partes del país, lo llevaron casi a la guerra civil, obligando al gobierno de la época a acudir a los militares para sofocar algunas revueltas civiles. Posteriormente el gobierno intentó por varios medios reconciliarse con los diversos grupos; pero ninguno de estos intentos dió resultado porque la reconciliación con un grupo daba lugar tan sólo al alejamiento de otro grupo o facción. Con el derrocamiento del gobierno civil por los militares y la expulsión de los asiáticos ordenada casi inmediatamente por el nuevo gobierno, tanto la situación política del país como su situación económica entraron en un rápido deterioro. A partir de 1972 la seguridad nacional en Uganda se convirtió en un sueño cada vez más difícil de realizar y la seguridad personal y la supervivencia en las únicas consideraciones primordiales.

Quienes en Occidente tradicionalmente brindaban apoyo a Uganda retardaron en primera instancia la ayuda técnica, pero luego decidieron suprimirla totalmente. Todas las instituciones, privadas y públicas, empezaron a decaer a medida que iban perdiendo paulatinamente a sus profesionales por renuncias masivas o "desapariciones" inexplicadas. En las instituciones académicas, como la universidad nacional (Makerere), donde se realizaba la mayor parte de la investigación del país, los expatriados fueron los primeros que se marcharon seguidos casi de inmediato por muchos de los ugandeses mejor calificados. Esto hizo difícil, si no imposible, continuar los programas existentes, en investigación o de otra índole, y ni hablar de la iniciación de nuevos programas. El éxodo del personal calificado tuvo un efecto traumático en la capacidad de Uganda para la prestación de la mayoría de los servicios. Además, los que se quedaron fueron

Catherine Namuddu Facultad de Educación, Colegio Universitario de Kenyatta, P.O. Box 43844, Nairobi, Kenia, con la colaboración de Samuel Sekamwa, Facultad de Educación, Universidad de Makere, Kampala, Uganda

desmoralizándose cada vez más a medida que observaban la salida o la simple desaparición de sus colegas o compatriotas.

Dentro de este marco estructural global, la autora analiza el ámbito de la educación y lo que para éste significó el período de inestabilidad y destrucción, en términos de disminución de la capacidad del país para realizar investigación. En conclusión, plantea varias recomendaciones pertinentes sobre lo que debería ser el punto de partida para el resurgimiento de las instituciones de investigación educativa en Uganda.

Toda nación en desarrollo trata de elevar las condiciones de vida de sus habitantes mediante la prestación de varios servicios sociales básicos, entre ellos el de la educación. El proceso es a menudo lento y difícil por la falta de una adecuada planificación, insuficiencia de personal para la implementación de los programas, y escasez de capital para la inversión inicial. En Uganda el proceso ha sido aun más complejo, sobre todo durante el período 1979-81 que se caracterizó por inestabilidad política, inseguridad personal generalizada, y gran escasez en los organismos gubernamentales y no gubernamentales encargados de la prestación de los servicios sociales. En cuanto a la educación, la cantidad y calidad del servicio se limitó paulatinamente a atender los gastos recurrentes y a solucionar los problemas rutinarios y administrativos.

Desde 1970 ha habido poca expansión en la educación, excepto en la construcción de escuelas primarias. En 1970, había 2755 escuelas primarias con 720.127 alumnos. Para 1979, según los registros de la Unidad de Planificación del Ministerio de Educación en Kampala correspondientes al período 1970-79, el número de escuelas primarias había aumentado a 4.295, con 1.223.850 alumnos. No se presentó una expansión comparable de planteles a otros niveles de educación, pese a un aumento en el número de alumnos. Por ejemplo, a nivel de educación secundaria, en 1970 existían 168 colegios con un total de 40.970 alumnos. Para 1979, nuevamente según el Ministerio de Educación, el número de los colegios de secundaria apenas había aumentado a 198, con 66.730 alumnos. Uganda requiere urgentemente la adopción de estrategias y técnicas constructivas y eficaces para restablecer un servicio eficiente en educación, proceso éste que no puede ocurrir sin el restablecimiento de una investigación y planificación ajustadas a la realidad.

Este trabajo examina las estructuras, los procesos y las actividades que han caracterizado el ambiente de la investigación educativa en Uganda entre 1970 y 1981. Se ofrece primero una descripción de los factores tradicionales e históricos que afectan la capacidad de Uganda para hacer investigación y utilizarla. Se analizan también los factores y circunstancias sociales que con toda probabilidad incidieron en la creación del ambiente general en que se realiza la investigación. Me he apoyado en los documentos históricos disponibles y en mis propias observaciones, sobre todo en lo que se refiere a las causas de la inestabilidad en Uganda.

Se describen además los patrones observados en la investigación educativa, en un intento por identificar las circunstancias particulares que al parecer explican tales patrones en términos de la estructura de las instituciones, los procesos de su evolución y conservación, y el carácter del liderazgo que en ellas existe. Los datos para esta sección se recolectaron en Uganda de documentos que reposan en la Universidad Makerere, en el Ministerio de Educación y en el Ministerio de Planeación Económica. Cuando fue posible, se entrevistaron personas de diversas categorías que trabajaban en estas entidades y en varias otras instituciones que tenían alguna función de investigación, y sus respuestas y conceptos complementaron los datos recolectados. En la última sección se

recomiendan estrategias y actividades para adoptarse de inmediato y en el futuro, fundamentadas en el análisis presentado en este trabajo así como en los eventos y actividades que se están gestando en Uganda. A lo largo de este estudio he intentado utilizar en lo posible los datos descriptivos recogidos en Uganda. Sin embargo, cabe anotar que en muchos casos los datos son escasos, incompletos y a veces difíciles de comprobar. Por esta razón, he puesto énfasis en la explicación e interpretación de estos datos y conceptos.

Adopción de la Educación Moderna y Orígenes de la Investigación

La educación formal se introdujo en Uganda por primera vez en 1843. Desde el comienzo, la educación se concebía como instrumento para proporcionar saber y conocimientos a un pueblo sin educación. Mukasa (1945) afirmó que la educación era el mecanismo para aumentar el progreso y prosperidad de un país. Como consecuencia del énfasis que se hizo en aprender a leer y escribir, para 1905 se habían publicado varias obras escritas por ugandeses y en las cuales se describían las normas sociales y acontecimientos históricos observados por sus autores. A juzgar por algunos comentarios de Kaizi (1948), parece que ya en 1898 dichos autores utilizaban entrevistas, aunque en forma poco sistemática, para recolectar datos que complementarían sus conocimientos.

La estructura del sistema educativo basada en el modelo original británico ha permanecido igual desde que Uganda logró su independencia en 1962. El sistema está dividido en cuatro niveles principales. El ciclo de escuela primaria de 7 años está seguido por los primeros 4 años de la escuela secundaria. Estos



En muchos países de Africa Oriental los investigadores y quienes formulan políticas están muy preocupados por las bajas tasas de matrícula en la escuela primaria. Con alguna educación, la vida de los niños y de sus familias podría ser muy diferente.

dos niveles conforman el servicio básico de educación que se proporciona a la mayor parte de los estudiantes. Sin embargo, en razón de que la educación primaria y el primer ciclo de secundaria no son gratuitos ni obligatorios, se estima que solamente cerca del 18,48% de todos los niños menores de 18 años están actualmente matriculados en la escuela.

Después del primer ciclo de secundaria, hay varias instituciones que conforman el tercer nivel del sistema. Tales instituciones abarcan los colegios normales para profesores de escuela primaria, las escuelas de enfermería, los colegios técnicos y comerciales, y los colegios agrícolas, e incluyen el ciclo superior de dos años de la escuela secundaria. El cuarto y más alto nivel es la Universidad de Makerere con 19 facultades, que exige al aspirante haber cursado por lo menos 13 años. El número total de estudiantes con edades hasta de 21 años, dedicados a alguna forma de actividad escolar, se estima en 1.434.005, con otros 5.000 en la universidad. Uganda cuenta con un número total de 34.225 docentes.¹ Fuera de estos cuatro niveles de educación formal, existe una serie de cursos para adultos y otras actividades extraescolares, en los cuales están matriculados varios miles de personas.

Makerere fue creada en 1921 inicialmente como colegio técnico. En 1922 se convirtió en colegio con cursos de medicina, agricultura, veterinaria, ingeniería básica y formación de docentes. En 1950 el colegio se convirtió en el Colegio Universitario de Africa Oriental adscrito a la Universidad de Londres. En 1963 Makerere se transformó en la Universidad de Africa Oriental y finalmente en 1970 en la Universidad de Makerere.

La investigación educativa fue incluida entre las actividades de Makerere desde la creación de su Instituto de Educación en 1948. La metodología básica de la investigación consistía en una combinación de investigación bibliográfica, de análisis descriptivo de normas sociales observadas, y de la prestación de servicios educativos a los diversos niveles de la educación. En 1950 el gobierno británico estableció en la Universidad de Makerere el Instituto de Investigación Social de Africa Oriental (EAISR). Richards (1964) señala que en los comienzos el personal de EAISR lo integraban principalmente antropólogos que realizaban una serie de estudios etnográficos básicos sobre los pobladores de Uganda y de las regiones vecinas de Kenia y Tangañika. Sin embargo, el EAISR fue aumentando el número de sus investigadores, contratando a científicos políticos, economistas, y posteriormente, sicólogos. Los sicólogos se interesaban especialmente en la aplicación de diversos enfoques comparativos. De esta manera, trabajando en colaboración con médicos, los investigadores estudiaron con profundidad áreas como la infancia, la precocidad, la ablactación y las habilidades cognitivas (Gerber y Dean 1957; Gerber 1958, Ainsworth 1967, Kilbride y Robbins 1968, Kilbride 1969).

El predominio de la investigación psicológica en la investigación educativa en Uganda se fortaleció a mediados de los 60, por la integración de la investigación etnosicológica de orientación británica, con la investigación cuantitativa sociosicológica de orientación americana. Por consiguiente, se hicieron muchos estudios comparativos de culturas tanto por los investigadores/docentes de planta de la universidad, como por los investigadores visitantes en comisión en el Instituto Nacional de Educación o en el EAISR.

Para finales de los años sesenta, el Colegio Universitario de Makerere estaba claramente reconocido como la institución central de investigación en todas las

¹Las cifras se computaron con base en los datos algo dudosos del censo nacional de 1980, disponibles en el Departamento de Geografía de la Universidad de Makerere, Kampala.

áreas del estudio académico, incluida la educación. El currículo de la formación de docentes ofrecía a los futuros maestros componentes específicos de metodología, y exigía también que cada estudiante emprendiera y presentara como parte de su evaluación final para obtener el grado, un proyecto de investigación en educación llevado a buen término.

Estos proyectos de investigación estudiantil indican con claridad que para 1970 había operado un notorio cambio en el énfasis de sus investigaciones en comparación con el énfasis de los trabajos de los investigadores de tiempo completo, pasando del estudio de los problemas educativos puramente psicológicos a los problemas causados por la expansión educativa que tuvo lugar después de la independencia, como por ejemplo el problema de la deserción escolar y la discordancia entre los currículos y las metas y aspiraciones del país.

Pero en términos generales, la capacidad de los ugandeses en materia de investigación era aún limitada. Con base en una información sobre las investigaciones hechas en Uganda (Langlands 1973), se estima que hasta 1973, el 85,73% de los trabajos y libros de investigación en todos los campos fue realizado por extranjeros, y sólo el 13,27% por ugandeses. En investigación educativa, los ugandeses contribuyeron únicamente con el 38,46% del número total de los trabajos analizados. De este total, el 78,72% son investigaciones basadas en una metodología combinada de investigación bibliográfica y análisis descriptivo.

Sin embargo, se encontraban en curso varios programas que ofrecían formación a los ugandeses para desempeñar puestos de docencia universitaria, lo que implicaba de por sí la obligación de realizar investigación. Por ejemplo, el Proyecto de Capacitación de Docentes de Africa Oriental, financiado por la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (USAID), contribuyó a la capacitación de profesores licenciados de escuela secundaria, quienes podrían obtener posteriormente grados superiores para convertirse en profesores universitarios. El mismo programa patrocinó además la formación en el exterior de candidatos a Maestría y Doctorado, con el propósito de que regresaran a enseñar en la Universidad. La Asociación de Capacitación de Docentes en Africa también patrocinó candidatos a Maestría y Doctorado en universidades americanas, con fondos suministrados por la Corporación Carnegie de Nueva York. El Programa de Desarrollo de Personal de la Universidad tenía como objetivo general reemplazar paulatinamente al personal extranjero por ugandeses que hubieran adquirido habilidades en investigación y formación en docencia.

El gobierno ugandés que estuvo en el poder desde 1962 a 1971 se declaró partidario de que el sistema educativo se ocupara de otras cuestiones además de la expansión de planteles. El presidente Obote, en un discurso ante la Asociación Educativa de Uganda (1969), retó al sistema educativo ugandés en general, y a los investigadores y académicos educativos en particular, a que se ocuparan del contenido y metodología de la educación en todos sus niveles. Además, el gobierno se comprometió a brindar apoyo financiero y moral a la Universidad de Makerere en su labor de institucionalización de la investigación educativa para implantar los cambios en el sistema educativo que el mismo gobierno venía de proponer y que habían sido esbozados por el Presidente Obote (1970).

El gobierno del Presidente Obote fue depuesto del poder en enero de 1971, y sobrevino un período de profunda inestabilidad política. Comoquiera que el resto del presente trabajo versa sobre las actividades de investigación educativa

que se realizaron durante dicho período se ofrece a continuación un resumen de las causas fundamentales de la inestabilidad en Uganda.

Causas de la Inestabilidad

Evidentemente, muchas serán las razones para que el camino hacia la creación y conservación de entendimiento entre los habitantes de un mismo territorio haya sido tan accidentado y doloroso. Mujaju (1974) ha afirmado, por ejemplo, que una brecha cultural y una gran disparidad de ingresos constituyen los orígenes de la inestabilidad. A estos dos factores deben agregarse la conjunción entre religión y política en la designación de gobernantes, y las medidas endebles encaminadas a la institucionalización de la actividad política nacional.

Cada uno de estos factores tiene sus raíces en el país y en los sistemas de gobierno de la post-independencia. Históricamente, los diversos grupos étnicos de Uganda han tenido un desarrollo diferencial en lo económico y social, aunque en todos ellos el vínculo de consanguinidad fue la base de la asociación política. Con la colonización del país, a este sistema político etnocrático se añadió el hecho de que la afiliación religiosa vino a constituir la base de la asociación y acción política, práctica ésta que cobró fuerza por cuanto el acceso a la educación formal estaba controlado por los misioneros.

Como consecuencia del “mando indirecto” que habían ejercido los británicos en el protectorado de Uganda, la independencia encontró en el país un conjunto heterogéneo de regiones semiautónomas con distinto poder político e intereses locales, no fáciles de convertir en una nación unificada. Es así que inmediatamente antes de la independencia, no sólo hubo regiones que solicitaron públicamente su separación, sino que aun dentro de los grupos étnicos los diversos credos religiosos se transformaron rápidamente en partidos y facciones políticas.

Por ello, el ambiente político era potencialmente explosivo en el momento de independencia en 1962. Sin embargo, gracias a una combinación de medidas de reconciliación, astucia política y la formación de varias alianzas, se mantuvo relativa estabilidad entre 1962 y 1966.

A raíz de la llamada Crisis de Buganda de 1966 cuando Uganda se convirtió en república, se presentaron otros factores que socavaron la estabilidad de la nueva república. En primer lugar, la declaración de Uganda como república suprimió a la vez los reinos tradicionales; en aquellos grupos étnicos en los que estos reinos constituían un punto de identidad, persistió el resentimiento, y la discordia e intriga crecieron aun dentro del partido gobernante. En segundo lugar, al presentarse oposición física a la supresión de los reinos, se empleó un ejército etnocéntrico y relativamente rústico para restablecer el orden civil utilizando algunos elementos de intimidación, lo que creó una división entre militares y civiles. En tercer lugar, a pesar de que el gobierno se valió de varios medios para lograr una reconciliación entre los diversos grupos, ninguno de estos intentos fue logrado en su totalidad, debido a lo que Mazrui (1975) describe como la multipolarización dentro de cada facción importante. De esta manera, la reconciliación dentro de un grupo daba lugar al alejamiento de otra facción dentro del grupo.

El resultado final fue que el gobierno quedó dominado por lo que Karugire (1980) ha descrito como el predominio del oportunismo sobre los principios en el manejo de la cosa pública. En este proceso se descompusieron casi todas las instituciones del gobierno, entre ellas la organización judicial, y así se perdió

paulatinamente la confianza de la ciudadanía. En último término, lo que precipitó el golpe de 1971 fue una combinación de todos estos factores: intriga dentro del ejército, discordia dentro del partido gobernante, y la sugerencia de la adopción de un nuevo orden político que prometía radicalismo y beneficios ilusorios para militares, políticos e intelectuales.

A partir de ese momento, la estabilidad nacional, ya socavada, fue menguándose cada vez más a medida que una tras otra de las instituciones sociales que normalmente contribuyen a conservar la estabilidad iba quedando impedida de funcionar. Este es entonces el fondo que hay que tener presente al examinar los patrones de investigación educativa que lograron mantenerse.

Patrones de Investigación Educativa

Instituciones que Realizan Investigación Educativa

Se ha mencionado ya que la Universidad de Makerere era y es aun la institución central donde se realizan investigaciones en educación. Dentro de la Universidad cinco departamentos principales están involucrados en la investigación educativa: la Facultad de Educación, el Instituto Nacional de Educación (NIE); la Facultad de Ciencias Sociales; el Instituto Makerere de Investigación Social (MISR), antiguamente el EAISR; y el Centro de Educación Continuada.

Fuera de la Universidad, la investigación educativa la realizan dos unidades: el Centro Nacional de Desarrollo Curricular (NCDC) y la Unidad de Planeación, ambas dependencias del Ministerio de Educación. En ocasiones, el personal de los colegios de formación de docentes de primaria (TTC) y de los colegios técnicos realiza algunas labores de investigación educativa.

Aparte del gobierno, tres organizaciones religiosas, la Iglesia Católica, la Iglesia de Uganda, y los Musulmanes realizan investigaciones para sus propios fines y no para el uso general, probablemente para efectos de la planeación de los servicios sociales que ofrecen. Es así como existen diez unidades diferentes involucradas en algún aspecto de la investigación educativa.

Organización de la Investigación Educativa

¿Sobre qué tipo de marco estructural está organizada la investigación educativa? Tradicionalmente, la investigación educativa estaba organizada de acuerdo con el marco administrativo dentro del cual se realizaba. En la Universidad de Makerere cada investigador tenía que estar vinculado a una de las cinco unidades arriba mencionadas. Dentro de estas cinco unidades había dos sistemas de vinculación, según el nivel del investigador y el propósito de la investigación que se adelantaba.

De esta manera se esperaba que el personal académico, en razón de pertenecer a una facultad de docencia, realizara investigaciones para fomentar el desarrollo profesional y producir nuevos conocimientos. Los estudiantes de posgrado realizaban investigaciones después de matricularse en cursos de grados superiores, en la Facultad de Ciencias Sociales o en la Facultad de Educación.

El MISR, como unidad investigativa, proporcionaba las instalaciones y el patrocinio para la realización de investigaciones por los becarios investigadores adjuntos y los investigadores visitantes que se desempeñaban como investigadores de tiempo completo o como docentes de medio tiempo en la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Educación, el NIE y el Centro

de Educación Continuada.

En las dos unidades gubernamentales la investigación educativa se realizaba como parte de las funciones corrientes de los funcionarios públicos, y consistía en la recolección y análisis de las estadísticas escolares anuales o el desarrollo curricular. En ocasiones, la investigación o “información” se recolectaba a solicitud específica de un departamento del gobierno.

Proyectos de Investigación Educativa

Con base en los tipos de investigación educativa que se realizan, se puede determinar no solamente el propósito de la investigación sino también el objetivo del investigador para adelantarla. Ya se han anotado el tipo y propósito de la investigación informativa que desarrollan las dos unidades gubernamentales. Es difícil evaluar la investigación curricular que lleva a cabo el NCDC. En cuanto a los trabajos efectuados por la Unidad de Planeación, su eficacia y calidad fue reduciéndose progresivamente durante el período de 11 años. Hasta 1967 la recolección, análisis y publicación de estadísticas educativas anuales se realizó en forma oportuna y eficiente. Pero desde 1968, si bien se continuaron recolectando los datos anuales, su análisis y publicación se desaceleró considerablemente. Es así como para 1972 se habían acumulado atrasos de 3 años. Para 1981, a pesar de los esfuerzos del personal de reducir los atrasos, aún faltaba por analizar la mayoría de los datos correspondientes a 1970 y años posteriores.

Varios proyectos de investigación educativa fueron ejecutados por investigadores en la Universidad de Makerere, quizás con distintos propósitos. El mayor número de proyectos fue realizado por el personal académico permanente de las facultades o por investigadores adjuntos visitantes en el MISR. En segundo lugar de importancia por su cantidad, estaban los proyectos ejecutados por los estudiantes de posgrado, como parte de los requisitos para obtener un grado superior. Sin embargo, la mayor parte de esta investigación era de corto plazo, de esfuerzo individual, unidisciplinaria, relativamente sencilla y a menudo muy orientada hacia el contenido. Es improbable que muchos de estos trabajos de investigación tuvieran, individual o conjuntamente, algún efecto sobre el sistema nacional de educación, aunque proporcionan informaciones muy útiles.

Hay que tener cautela en la determinación de la cantidad de proyectos de investigación educativa ejecutados entre 1970 y 1981, por las siguientes razones. Uganda todavía no ha publicado un solo documento en el cual se compilen todos los trabajos de investigación ejecutados en un campo determinado. La “Revista de Uganda” (Langlands 1973) intentó presentar una lista de los documentos de investigación publicados hasta 1972, pero ésta es una fuente muy incompleta. A pesar del requisito de que toda investigación que se realice en Uganda debe ser aprobada por el Consejo Nacional de Investigación (NRC) — Unidad adscrita inicialmente al Ministerio de Planeación Económica y posteriormente a la Presidencia — hay mucha evidencia que indica que en realidad no todas las investigaciones que se realizaron en educación fueron aprobadas. Por ello se encuentran títulos de investigaciones publicadas que no figuran en los registros del NRC. Aún se tiene en cuenta que algunos autores no asignaron siempre el mismo título a sus trabajos, sus nombres sí deberían figurar en alguna parte en los registros, pero no aparecen.

En ausencia de registros precisos del NRC, hay que valerse no sólo de artículos publicados en revistas, sino también de otros registros que se encuentran

en el MISR de la Universidad de Makerere, en el Comité de Becas Universitarias y en otros departamentos. Con este sistema la cuenta puede resultar equivocada, sobre todo por la publicación de varios artículos con diferentes títulos, derivados de un mismo proyecto de investigación.

Es difícil clasificar los proyectos de investigación según las categorías de propósitos señaladas por Vielle (1978), debido en parte a la muestra limitada de los proyectos encontrados, pero principalmente al hecho de que el exámen de estos proyectos indicó que sus propósitos no se prestaban para hacer una clasificación coherente. Por ejemplo, la mayor parte de las investigaciones realizadas por los estudiantes de posgrado se efectúan para cumplir los requisitos de un grado. Va implícito en este propósito la adquisición de habilidades para hacer investigación. En cuanto a la investigación misma, el propósito puede ser el de investigar los tipos de empleo que desempeñan quienes desertaron del colegio. Por consiguiente, la clasificación utilizada en este trabajo se basa en el tópico o área de investigación. De esta manera se identificaron 12 categorías.

En el Cuadro 1 se muestra el número de los proyectos de investigación llevados a cabo en el período 1970-80 en cada una de las 12 categorías principales. (Se observará que no se disponía de datos para el año 1981.) El período se dividió en dos, lo que indica con mayor claridad la decreciente producción en todas las categorías, sobre todo a partir de 1976. Se examinaron un total de 163 proyectos y publicaciones de investigación. Si se agrega el número de los investigadores que colaboraron en la elaboración de cada artículo y se resta el número de los artículos de un mismo autor originados en un solo proyecto de investigación, se obtiene la cifra de 121 proyectos individuales de investigación, la cual es probablemente el estimativo más preciso del número de investigadores que trabajaron en Uganda en diversas ocasiones durante la referida década.

Entre las 12 categorías, el énfasis está en sicología de desarrollo y efectividad de las metodologías de enseñanza, ambas áreas de la investigación educativa que tradicionalmente han recibido mucha atención en Uganda, tal como se mencionó anteriormente. Se pueden identificar tres nuevas áreas en las que se centró la investigación. En primer lugar, la formación de docentes cobró importancia, probablemente en respuesta al problema de tener que formar, entre

Cuadro 1. Categorías de investigación 1970-80

Categorías de investigación	1970-75	1976-80	Total
Organización de educación preescolar, primaria, secundaria y superior	17	3	20
Efectividad y métodos de enseñanza de varias materias a nivel de primaria y secundaria	26	3	29
Evaluación del costo de educación a varios niveles	7	1	8
Elaboración de currículos para fomentar la concientización política	8	1	9
Evaluación	12	2	14
Educación de adultos	5	1	6
Formación de docentes	5	11	16
Sicología de desarrollo	24	4	28
Educación profesional y vocacional	22	2	24
Interacción escuela-comunidad	9	2	11
Historia de la educación	3	0	3
Interacciones sociológicas	6	1	7

Nota: No se disponía de datos para 1981.

1973 y 1976, a 900 docentes para el sistema de educación secundaria del país, con el fin de llenar el vacío dejado por el personal expatriado. Por ello, se propusieron investigaciones que contemplaban nuevas y más eficientes técnicas. En segundo lugar, la investigación en educación profesional se ocupó del problema del desempleo de los egresados del colegio. En tercer lugar, la evolución de los proyectos sobre currículos sugirió la forma cómo los currículos de los estudios sociales podrían generar una concientización política y fomentar la unidad nacional.

Sin embargo, cabe anotar que para más de la mitad de los proyectos reseñados no existe evidencia que indique si fueron llevados a buen término o no. Según los registros del Comité de Becas Universitarias de la Universidad de Makerere, de los 37 proyectos de investigación iniciados por los estudiantes de posgrado de la Facultad de Educación entre 1970 y 1979, sólo seis proyectos se habían presentado para aprobación hasta diciembre de 1980. Como se indicará más adelante, la escasez de fondos constituyó un factor clave de este fenómeno. Otro factor, tal vez más importante es el cambio constante de supervisores, quienes fueron reemplazados por estudiantes de posgrado a medida que los primeros abandonaban el país. Estos cambios frecuentemente tuvieron un efecto de retroceso o retardo sobre la investigación y enfriaron el entusiasmo de los investigadores.

Adicionalmente hay 13 proyectos de investigación educativa (según los registros del NRC correspondientes a los períodos julio de 1970 a diciembre de 1974, enero de 1975 a diciembre de 1976, y enero de 1978 a diciembre de 1978) que fueron aprobados por el NRC y financiados directamente con fondos públicos pero sobre los cuales no se tiene más información respecto del estado en que se encuentran en 1981. Constituyen excepciones a estas tendencias los proyectos de investigación educativa ejecutados bajo los auspicios del MISR: todos los 19 proyectos iniciados entre 1970 y 1975 se llevaron a término en el mismo período. Esto se explica probablemente por el hecho de que dichos proyectos fueron adelantados por extranjeros que vinieron a Uganda con sus propios fondos de investigación, recolectaron sus datos en plazos cortos pero de trabajo intensivo, y posteriormente se fueron a países más tranquilos para analizar y publicar sus datos.

¿Puede percibirse en Uganda una tendencia específica en materia de investigación educativa entre 1970 y 1981? Es difícil resolver esta cuestión con base en la evidencia de los proyectos estudiados. Como arriba se anotó hubo tres nuevas áreas de investigación encaminadas a solucionar algunos de los problemas del sistema de educación. Sin embargo, el patrón general de los temas refleja más o menos las tendencias internacionales corrientes antes que una tendencia investigativa desarrollada específicamente en Uganda. Son curiosas las razones de la falta de lo que puede llamarse “evolución divergente” en la investigación educativa en Uganda durante una década de relativo aislamiento de las influencias extranjeras. Como estas razones tienen que ver probablemente con el ambiente general en que se realizan las labores de investigación, ellas también serán examinadas más adelante.

Base de Datos

La biblioteca constituye probablemente la fuente básica de datos para la investigación educativa. La Biblioteca Pública de Kampala es en la actualidad un pequeño complejo cuyos haberes fueron reduciéndose sustancialmente, sin ningún intento por reponerlos. Existen pequeñas bibliotecas similares en todos

los centros urbanos de importancia fuera de Kampala.

La Universidad de Makerere tiene una biblioteca principal. Según el informe anual de la Universidad de Makerere para el año de 1969, esta biblioteca contaba con 113.464 libros y folletos y cerca de 3.000 títulos de revistas y otros documentos periódicos. El crecimiento proyectado se fijó en un 15% anual, lo que hubiera aumentado las tenencias en libros y folletos a medio millón para 1980. En 1981, en los Registros de Compras y Libros de la biblioteca central de la Universidad correspondientes a 1970-79, se estimaba en 320.000 el número total de las tenencias en libros, folletos y periódicos. Los diversos departamentos de la universidad también tienen bibliotecas. La biblioteca sobre educación está ubicada en el NIE y cuenta con aproximadamente 45.000 volúmenes. La biblioteca del MISR tiene unos 4.000 documentos sobre África. Desafortunadamente, en Uganda todas las bibliotecas se han reducido enormemente por desgaste y, lo que es más grave, por daños causados por mutilación y robos. Tal vez los mejores y más completos archivos son los de la Unidad de Archivos Católicos y los Archivos de la Iglesia de Uganda. Existe además un archivo gubernamental y un museo, ambos muy necesitados de acrecentar sus existencias.

Un buen ejemplo de la necesidad de reaprovisionamiento de las bibliotecas es el caso de las revistas de educación en las bibliotecas de Makerere. En los 10 últimos años no se recibió un número considerable de las entregas de revistas de educación. En efecto, una reseña de las tesis y disertaciones presentadas para exámenes entre 1972 y 1979, mostraría que las bibliografías de algunas son pequeñas y a menudo desactualizadas. Sin embargo, la falta de entregas de revistas en la biblioteca no se debe a una adquisición insuficiente de nuevos títulos. De hecho, en 1971 se recibían en Makerere únicamente 67 títulos de revistas de educación; para 1980 esta cifra había ascendido a 144 títulos. Pero del total de los 144 títulos se recibió solamente el 45,11% de las entregas, y de éstas sólo el 16% fue recibido en el período 1977-80.

En un intento por compartir información sobre investigación dentro y fuera de Uganda, varios departamentos universitarios lanzaron sus propias revistas. Por ejemplo, el departamento de agricultura publicó "Agricole" en 1973, el departamento de comercio y el de economía publicaron conjuntamente la "Revista Económica de Uganda" en 1973, el MISR inició los Resúmenes y Boletín de Educación en 1973, y el departamento de medicina tenía la "Revista Médica de Uganda." Para 1977 se habían clausurado todas estas publicaciones por falta de papel y otros materiales de impresión, pero su iniciativa inicial no tuvo eco en la comunidad de investigación educativa, la cual no lanzó ninguna revista nueva. Antes bien, la difusión de la investigación educativa decreció con mayor rapidez que los otros campos, ya que para 1974 las revistas del NIE, "El Profesor" y "El Profesor de Ciencias," habían dejado de aparecer, y hacia finales de ese mismo año se habían suspendido los servicios postales a los colegios normales.

Otra organización que presta apoyo a la investigación es el Instituto de Estadísticas Aplicadas, cuyo personal tiene funciones de asesoría en materia de diseño de metodologías de investigación y análisis de datos, y cuenta con dos computadores: uno en el Ministerio de Hacienda y Planeación Económica y el otro en la Universidad. Sólo el computador ubicado en la universidad está a disposición de los investigadores para el análisis de los datos de investigación educativa. Pero la presencia de un computador ha fomentado la convicción de que todo trabajo de investigación debe emplear complejas fórmulas estadísticas

elaboradas por computador. Así, muchos investigadores pierden tiempo en el intento de entender cómo funciona el computador, dada la escasez de estadísticos competentes y de técnicos auxiliares calificados. Además, por haberse abandonado las formas sencillas de manejar unas cifras igualmente sencillas, el investigador tiene que esperar a que se le otorgue tiempo para utilizar el computador, o con mayor frecuencia, a que se efectúen reparaciones al equipo.

En consecuencia, es por lo general difícil llevar cualquier tipo de registro; se encuentran en mal estado los manuales, las revistas, los libros, la literatura local, los archivos públicos y el museo. Cualquier programa serio encaminado a restablecer y mejorar la capacidad investigativa tendrá que contemplar a la vez el mejoramiento de la base de datos.

Efectos del Ambiente sobre la Investigación

Inseguridad Nacional y su Efecto sobre la Capacidad Investigativa

A partir de 1972 la seguridad nacional se convirtió en un sueño cada vez más difícil de realizar, presentándose los periodos de mayor inseguridad personal entre 1974 y 1977. Cuando la comunidad asiática fue expulsada de Uganda, quienes en Occidente apoyaban y patrocinaban tradicionalmente diversos aspectos de su economía y servicios sociales procedieron primero a retardar el suministro de fondos y finalmente a suspender su ayuda y subvenciones al gobierno. Al parecer, el descenso en la producción económica causado por mala administración, aumentó parejo con la inseguridad personal de los extranjeros y especialmente de los nacionales. Por esta razón, todas las instituciones sociales fueron perdiendo paulatinamente a sus profesionales, quedando algunas de ellas apenas con personal suficiente para mantener sus programas en curso y sin posibilidad de iniciar nuevos programas.

La Universidad de Makerere no estaba excluida de esta situación, y a partir de 1970 las renunciadas vinieron a reemplazar el retiro normal de los funcionarios al vencimiento de sus contratos. Según los informes anuales y las listas de personal de la universidad, durante el año académico de 1968/69, por ejemplo, Makerere contaba con un número total de 240 profesionales, con casi 60 investigadores visitantes. Se presentaron 29 retiros y ninguna renuncia. Durante 1969/70 el número de profesionales subió a 332, con 79 investigadores visitantes. En 1971/72, de un total de 420 cargos, 346 estaban ocupados. Durante ese año hubo 69 renunciadas y 26 retiros. El primero de febrero de 1980, de 600 cargos, sólo 291 se encontraban ocupados.

Naturalmente, primero salieron los expatriados y luego la mayoría de los profesionales ugandeses más competentes y de mayor categoría. Los programas de cada departamento se vieron afectados, a medida que los jefes de departamento, los profesores de mayor categoría, y otros docentes, para quienes era probablemente más fácil conseguir empleo fuera de Uganda, se fueron a países como Kenia, Tanzania, Zambia, Botswana, Los Estados Unidos, Gran Bretaña, Nigeria y el Transkei. Muchos profesionales ugandeses fueron contratados también por varias organizaciones como las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Pero, en general la mayoría de los profesionales permanecieron en Africa en diferentes cargos de docencia. Es difícil exagerar el efecto traumático de este éxodo sobre la capacidad general de Uganda para prestar los servicios sociales. Fue igualmente perjudicial la constante pérdida de la moral de quienes se quedaron en el país a medida que

veían partir a sus colegas y desaparecer a sus compatriotas. No obstante, frente a esta enorme presión sobre su personal y recursos, la Universidad Makerere como institución, mostró sorprendente capacidad de acción y de adaptación.

Con todo, las renunciaciones y retiros del personal nunca se presentaron en forma masiva. Los retiros escalonados muchas veces permitieron alguna contratación de personal, si bien de menor calidad. Por ello, aunque en algunas ocasiones se manifestaron propósitos de aumentar la capacidad de investigación, éstos no pudieron lograrse. Un ejemplo fue el plan trienal de desarrollo para 1973/76 elaborado por la Facultad de Educación en 1972. Uno de los objetivos del plan era intensificar y ampliar los programas de investigación educativa, mediante formación a nivel de posgrado. Se contemplaba la matriculación de por lo menos 100 estudiantes en investigación y en cursos de grados superiores durante 3 años. Este aumento en la actividad investigativa se planteó sobre el aumento proyectado del personal docente. Es así que entre 1974 y 1976, 49 estudiantes se matricularon para el grado de maestría en educación realizando únicamente labores de investigación, y otros 8 estudiantes a través de cursos y presentación de tesis. Sin embargo, durante el mismo período la contratación de profesores quedó estancada de manera que de un número proyectado de personal docente de 49, 51 y 52, respectivamente, durante 1973/74, 1974/75 y 1975/76, se disponía únicamente de 21, 22 y 28 profesores (Omoding-Okwalinga 1976). Como consecuencia de ello, se contrató para cargos de docencia a la mayoría de los propios estudiantes, sobre todo a los que estaban realizando los cursos.

Las razones de la capacidad de adaptación de Makerere pueden encontrarse con mayor acierto en la calidad de la cultura, a menudo denominada “el espíritu de Makerere,” que una institución tan antigua como Makerere debía haber abandonado en los 50 años de su existencia. Tres de los componentes de esta cultura y tradición eran la tolerancia étnica, aplicación y decisión, y un ánimo de colaboración. Específicamente, como Makerere había logrado superar las intrigas de las barreras étnicas, podía aprovechar sus tradiciones administrativas y académicas para exigir a todos sus integrantes trabajo fuerte y disciplina. Cuando se presentaban situaciones críticas, y hubo muchas de éstas, se invocaba el ánimo de colaboración para preservar los símbolos tradicionales y culturales que representaba la institución. Algunas personas eran quizás demasiado tímidas o despreocupadas para retirarse, o tenían muy pocas habilidades para “vender” en el exterior, o esperaban beneficiarse con la partida de otros, pero considero que fue principalmente por el deseo de preservar estas tradiciones culturales de Makerere que algunas se quedaron, teniendo oportunidad de salir, otras regresaron, pudiendo permanecer fuera de Uganda.

No obstante, al evaluar todos los intentos de Makerere por subsistir, el factor más importante que se destaca es la confirmación de que la investigación en todos los campos, su organización, su calidad y cantidad, dependen primordialmente no sólo de la calidad de los integrantes de la institución sino de la estabilidad del ambiente general. Sin esta estabilidad es casi imposible, sobre todo en un país pobre, aprovechar todos los demás elementos necesarios para la realización de investigación.

En Uganda los períodos de mayor inestabilidad coincidieron muchas veces con un momento de transformación de los valores y prioridades. Así, en 1971 la Universidad de Makerere se encontraba en proceso de institucionalizar efectivamente la investigación educativa, en un intento por desarrollar una política nacional de educación. Desafortunadamente, en períodos de inestabilidad, aun cuando se implementen cambios reales, éstos inevitablemente

fracasan por las maniobras en contra. La combinación de inestabilidad, represión política y extrema pobreza ocasionó además el crecimiento ilimitado de otros dos fenómenos sociales que afectaron gravemente la realización de investigaciones y el desarrollo de capacidad investigativa. Estos fenómenos fueron la corrupción y lo que puede denominarse “el nomadismo intelectual,” y ambos llegaron a repercutir en cierta medida en el restablecimiento de una capacidad adecuada y de un ambiente viable en el campo de la investigación.

La corrupción no sólo ocasionó el despilfarro de los exiguos recursos y materiales destinados al uso público, sino que también llevó a algunas personas, animadas por una ambición desenfrenada, a llegar a la cúspide a través de medios combativos y punitivos. En casi todos los casos esta situación condujo a la inestabilidad institucional, ocasionada por renunciadas, destituciones, y la contratación de personal no calificado.

Lo afirmado por Bronowski (1973) de que “la civilización nunca puede desarrollarse sobre la marcha” tuvo su análogo en Uganda. Es difícil registrar y anotar todo lo que sucede en la vida nómada, por su constante movimiento, e igual ocurre con la vida de las personas y las instituciones durante períodos de represión. Por ejemplo, es asombroso cuántos acontecimientos al parecer sucedieron sin registrarse; cuántos comités y subcomités se integraron pero nunca se reunieron ni produjeron nada; y desde luego, es desconcertante la sucesión de líderes que ocuparon los puestos más altos del gobierno y de las instituciones durante la década sin dejar huella de sus logros.

Todos estos factores afectaron las habilidades investigativas disponibles de Makerere. En primer lugar, a medida que los académicos abandonaron las instituciones, sus colegas que permanecieron quedaron desprovistos de motivación, ideas y críticas. En segundo lugar y de igual importancia está el hecho de que la mayoría de los académicos competentes que permanecieron en Uganda fueron solicitados en forma constante y a veces permanente para desempeñar una variedad de cargos administrativos que ahogaron sus iniciativas y opacaron sus habilidades, porque en casi todos los casos estos cargos no estaban relacionados con su especialidad.

Dirección de las Instituciones que Realizan Investigación Educativa

Como los cinco departamentos principales que adelantan investigación educativa pertenecen a la Universidad, han sufrido relativamente poco en lo que respecta a sus directivos. Los jefes de departamento en Makerere se seleccionan principalmente con base en sus títulos académicos y su experiencia. Las cinco unidades fueron afortunadas en contar con directores competentes durante el respectivo período. Sin embargo, las labores de la Universidad se vieron afectadas por una dirección deficiente en el ámbito general de las demás instituciones sociales. Las otras dos unidades del Ministerio de Educación se vieron perjudicadas gravemente por el hecho de que la dirección y los consejos directivos dentro de la maquinaria del Ministerio a veces quedaron en manos de personas arrogantes nombrados por influencia política, quienes a menudo desconocían lo que sus instituciones debían hacer.

El NRC era una de las unidades que afectaban el funcionamiento de las otras instituciones de investigación. Esta unidad tenía como función la aprobación de los proyectos de investigación financiados directamente con fondos del gobierno. Otra de sus funciones, ya mencionada, era la de dar su visto bueno a las investigaciones que se permitían adelantar en Uganda. El Consejo tiene cinco comités de expertos que evalúan los proyectos por su

conveniencia, pero los criterios de aprobación o rechazo no están definidos más allá de la descripción del proyectos como “provechoso” y “pertinente” para Uganda.

Durante la década en estudio hubo frecuentes cambios en los integrantes de los comités de expertos, debido indudablemente a la extraordinaria movilidad de personal en el país. Por ello, en determinados momentos, algunos de sus integrantes con dudosas capacidades para el desempeño de sus funciones obraban con una mira muy estrecha aprobando únicamente los proyectos que iban a ejecutarse en sus propios vecindarios, sin tener en cuenta el valor de dichos proyectos. Por otra parte, algunos comités de expertos parecían muy recelosos de los proyectos de investigación que solicitaban únicamente el visto bueno y ninguna financiación. Por tanto, se demoraban mucho para conceder o denegar su visto bueno. Probablemente ésta es la razón principal por la cual algunos investigadores pasaron por encima del NRC y realizaron sus labores de investigación sin autorización, con la consecuencia de que en el Consejo no quedó ningún registro de estos trabajos.

En general, los cambios de dirección eran y aún son frecuentes y por ello es imposible exigir dedicación y responsabilidad. Además, puede pasar muchas veces que los mismos directores se encuentren demasiado ocupados con las labores de otras instituciones para poder preparar acciones efectivas, como la consecución de fondos y la planeación de actividades y orientación para el desarrollo de sus propias instituciones. Por ejemplo, durante la recolección de datos para el presente trabajo ninguna de las instituciones visitadas tenía un conjunto de metas concretas más allá de declaraciones generales de intención.

Una deficiencia grave, tanto de parte de los directivos como de los funcionarios de estas diferentes unidades que realizan investigación educativa es la falta de comunicación e interacción entre y dentro de las unidades. A manera de ejemplo, son contadísimos los seminarios. Pocos investigadores individuales saben lo que están haciendo sus colegas, y como en algunas unidades las vías normales de autoridad han sido traspasadas por decisiones políticas, la división de trabajo es imprecisa, y frecuentemente se habla de futuros cambios en los directivos, lo cual disminuye la cooperación y el espíritu de colaboración. Además, puesto que ninguna de estas unidades tiene suficiente autoridad para poner en aplicación los cambios que lógicamente deberían seguir a los resultados de las investigaciones, unidades como el Centro Nacional de Desarrollo Curricular trabajan bajo fuerte presión sabiendo que sus trabajos tal vez nunca influyan en las decisiones políticas relativas a cambios en los currículos del país.

Efectos del Aislamiento

Los efectos de encontrarse aislado de las influencias extranjeras se manifiestan en dos niveles: en primer lugar, en el tipo de investigación que se adelanta, y en segundo lugar, en los patrones de financiación. Se ha mencionado ya la falta de evolución de una investigación de carácter ugandés. Era de esperarse que, como consecuencia del aislamiento, se hubieran desarrollado tendencias particulares en la metodología de la investigación, en la selección de temas y, desde luego, en el uso de los resultados de la investigación. Por ejemplo, se esperaría ver estudios sobre la adaptación de las diversas prácticas educativas a las condiciones en que imperan las dificultades económicas, o una búsqueda sistemática de servicios educativos que permitan aumentar la eficiencia sin aumentar los gastos ni requerir una ampliación; pero no se emprendió ningún trabajo sobre estos problemas. En cambio, se encuentran varios estudios que

versan sobre la replicación de las ideas de Piaget o la enseñanza de la matemática moderna o del inglés como segundo idioma.

Una de las razones de la persistencia de la influencia extranjera ya mencionada fue que las revistas de Gran Bretaña y de América del Norte en materia de educación y psicología siguieron siendo la fuente principal de información sobre la investigación educativa que se adelantaba fuera de Uganda. Por tanto, la conservación de “normas internacionales” significó que los investigadores ugandeses escogían sus temas solamente después de rebusca en las revistas disponibles por tópicos conexos. De igual manera, aun cuando los investigadores probablemente habrían podido desarrollar métodos más adecuados en el contexto ugandés, optaban por restringir sus trabajos a cómo se podían ajustar mejor los recursos escasos al “procedimiento científico” usual.

Se podía esperar que los tradicionales intereses individuales de los académicos, que probablemente no se relacionaban con los problemas que se presentaron a mediados de los años setenta, predominaran en sus propias investigaciones, y era poco probable que las circunstancias de Uganda influyeran en las investigaciones adelantadas por los investigadores extranjeros visitantes o en las que realizaban en el exterior los estudiantes ugandeses. En ambos casos el investigador ya tenía definido su tema y metodología y trataba de adelantar su trabajo sobre los planes originales. Existen también indicios de que el trabajo de campo y la recolección de datos para buena parte de estas investigaciones se habían efectuado en 1970 o 1971, aunque su publicación tardó hasta 1974 y años posteriores.

Así, parece que el efecto del aislamiento sobre el carácter de la investigación fue en realidad el de acentuar la inclinación tradicional de seguir las tendencias internacionales. Esta podría considerarse una estrategia poco conveniente, por cuanto era menos probable que los resultados obtenidos sirvieran para solucionar los problemas de Uganda. Sin embargo, la estrategia tuvo el mérito de mantener a los investigadores al corriente de lo que se estaba haciendo en el exterior, y probablemente permitió a los que eventualmente tuvieron que abandonar el país a llevar consigo algo aceptable a sus colegas en el extranjero. Podría ser que, mientras en algunas comunidades la innovación divergente aumenta durante periodos de represión y aislamiento, en Uganda la comunidad de investigación educativa optó por permanecer fiel a lo conocido y probado. Esto es muy evidente en el área de la metodología de investigación.

Patrones de Financiación de Investigación Educativa

Era sumamente grave el efecto del aislamiento de las influencias extranjeras en lo que respecta a la financiación de la investigación en Makerere. Tradicionalmente, todo el programa de investigación en Makerere había sido financiado principalmente con fondos externos. Lule (1970, p. 2) anotó que los fondos oficiales para la investigación eran limitados y que las entidades extranjeras habían proporcionado apoyo financiero a las actividades de investigación por un valor total superior a un millón de libras esterlinas.

La suspensión de casi todos estos fondos probablemente afectó más a la investigación educativa que, por ejemplo, a la investigación agrícola. La investigación educativa aún no tenía establecidos “organismos tradicionales de financiación,” porque todavía no se habían desarrollado proyectos de investigación de largo plazo que requieren de este tipo de compromiso. Por tanto, el resultado general fue el de impedir el desarrollo de los proyectos de poca envergadura iniciados en 1971.

Algunos de los proyectos contemplados en 1970 debieron de consistir en estudios de largo plazo principalmente sobre la calidad de los servicios educativos, pero estos proyectos innovativos nunca se iniciaron. Se presentaron otras dos complicaciones: que la mayoría de las subvenciones para la investigación venían normalmente con una beca para estudios de grado superior, y que la mayor parte de las subvenciones destinadas a trabajos de investigación ejecutados en Uganda se concedían no a las instituciones de Makerere sino directamente al investigador extranjero. Por ello, a partir de 1972 cuando fueron reduciéndose las becas y los fondos otorgados por los organismos patrocinadores extranjeros, se disminuyó también la investigación, porque el organismo de financiación que quedaba, el Comité de Becas de la Universidad de Makerere, se encontraba en una situación difícil por la escasez de fondos.

Durante la década en estudio, se recibieron 455 becas para el desarrollo de personal, con 240 de éstas para aprovechar en el exterior. De las 455 becas, 125 se utilizaron en 1979, y de los 330 estudiantes que se esperaba permanecieran en Makerere o regresaran a ella, sólo 58 estaban presentes en mayo de 1981. Durante la década se aprovecharon sólo 30 becas en educación, concedidas por ocho organismos extranjeros. Otras 11 becas fueron otorgadas por el gobierno de Uganda. Del total de 41 estudiantes que utilizaron las becas, 19 permanecen en el exterior.

En los diez años en cuestión, varias fuentes no tradicionales de financiación apoyaron a Makerere. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización Mundial de la Salud suministraron personal calificado para trabajar en varios departamentos, sobre todo en veterinaria, medicina, ingeniería y estadística. También brindaron asistencia la Asociación de Universidades Africanas con sede en Accra, la Liga Árabe, y países como la Unión Soviética, Pakistán, Hungría, Yugoslavia y Corea del Norte, mediante el suministro de personal así como de becas para programas tanto de corto como de largo plazo. Pero la educación rara vez se benefició de estas fuentes de financiamiento, porque el sistema de educación de estos países era totalmente distinto del de Uganda, lo que impidió a los estudiantes adelantar estudios de posgrado en dichos países.

Los académicos de Makerere adoptaron varios mecanismos no oficiales para obtener financiación individual. Por una parte, se viajaba con frecuencia a Kenia, porque la Universidad de Nairobi y el Colegio Universitario de Kenyatta empleaban a varios profesores ugandeses, quienes continuaban supervisando sus estudiantes ugandeses de posgrado al otro lado de la frontera. Por otra parte, varios investigadores ugandeses se comunicaron personalmente con algunos organismos patrocinadores internacionales con sede en Nairobi, y en la mayoría de los casos recibieron individualmente fondos para adelantar estudios en Kenia o para regresar a Uganda a ejecutar algún proyecto de investigación.

Diversos organismos internacionales apoyaron a los académicos exiliados, suministrando fondos para que escribieran sobre tópicos de su interés, o dando dinero a instituciones en Kenia para que contrataran a académicos e investigadores ugandeses. De esta manera muchos ugandeses participaron en los proyectos de pequeñas subvenciones de la Fundación Ford, los cuales fomentaron la investigación individual en las ciencias sociales en Uganda. Fuera de Uganda, el Programa para Académicos Exiliados, del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (CIID), contribuyó materialmente al mantenimiento de las habilidades investigativas de los ugandeses en Kenia y en algunos otros países. Pero aquí también, era bastante pequeño el número

de los investigadores en educación que participaron en estos dos programas.

La disponibilidad de fondos es quizás uno de los problemas primordiales que afectan el restablecimiento, desarrollo y mantenimiento de una adecuada capacidad de investigación educativa en Uganda. En la última sección de este trabajo se plantean las actividades que se deben realizar.

Actitud del Gobierno con Respecto a la Investigación Educativa

Uno de los componentes importantes del ambiente en que se realiza la investigación tiene que ver con el interés y las políticas que el gobierno manifiesta en materia de investigación. La actitud de los sucesivos gobiernos ugandeses con respecto a la investigación en educación puede caracterizarse, en el mejor de los casos, como indiferencia. Esta actitud se heredó probablemente de la época colonial, durante la cual se establecieron instituciones o centros de investigación en agricultura, medicina y veterinaria pero no se pensó en crear una organización similar para la investigación en educación. El EAISR, establecido en 1950 y posteriormente llamado el MISR, no fue creado inicialmente para el estudio de los problemas educativos sino para la investigación antropológica y social.

Como el sistema educativo que regía antes de la independencia adolecía de muchas desigualdades, los cambios que fueron adoptados después de la independencia parecían acertados sin haberse basado en investigaciones anteriores. Con el tiempo esta situación contribuyó a fomentar la convicción de que, en materia de educación, no había realmente necesidad de investigación para la toma de decisiones o para la implementación de cambios, y esta convicción creció a medida que los dirigentes políticos se apoderaron cada vez más de la función decisoria tanto en el Ministerio de Educación como en las diversas instituciones adscritas al mismo.

Los funcionarios públicos a menudo niegan la necesidad de la investigación educativa, argumentando que muchas veces no se pueden “ver” beneficios de la investigación en educación que sean comparables con los de la investigación en agricultura, medicina y tecnología. Desafortunadamente la insistencia de los investigadores en educación de que los principales adelantos en estos campos son fruto de progresos anteriores en el servicio de educación general, basados a su vez en investigaciones aún anteriores adelantadas en el exterior, pierde fuerza por el carácter fragmentario de las investigaciones realizadas en Uganda en el pasado. La única ocasión en que el gobierno ha mostrado bastante interés en la investigación fue con respecto a una investigación evaluativa del Proyecto Integrado de Desarrollo Rural de Namutamba. Este es un proyecto financiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para explorar y demostrar las formas y mecanismos de ofrecer a los niños de escuela primaria de áreas rurales educación general, prevocacional y vocacional. El proyecto se inició en 1967 y fue evaluado en 1974, y con base en los resultados de la investigación evaluativa, el gobierno ha impartido instrucciones al NCDC para que incorpore algunos de los currículos del proyecto en los currículos de ciencias de la escuela primaria.

Mejoramiento de la Investigación Educativa

Fundamentos

La evaluación de los problemas que afronta la investigación educativa en Uganda causa impresión por la inmensa tarea que hay que realizar. ¿Cuál puede

ser el punto de partida para las instituciones y organismos tanto externos como nacionales? Específicamente, ¿a quiénes hay que apoyar, a través de qué medios, y utilizando qué procedimientos? Al recomendar estrategias para someterlas a consideración de los investigadores y patrocinadores, considero que, para Uganda, todo mecanismo de apoyo a la investigación educativa tendrá que enmarcarse dentro de una estrategia general encaminada a mejorar la capacidad de planeación administrativa en todo el sistema educativo.

Una de las actividades básicas que constituyen condición previa para la planificación de nuevos cambios en todo el sistema fue emprendida por el gobierno mediante la agilización de las actividades del Comité Nacional de Indagación sobre la Política Nacional de Educación. Este comité, que viene funcionando bajo distintos nombres y presidentes desde 1974, tiene como función principal la de desarrollar un sistema y servicio nacional de aprendizaje, libre de criterios tradicionales y fragmentarios y sin duplicación antieconómica, en todos los niveles de la educación. Los educadores ugandeses son optimistas que la adopción de una política nacional de educación obligará a efectuar numerosos cambios y mejoras, fundamentales y ajustados a la realidad.

En esto radica la necesidad inmediata y a largo plazo de apoyar a la investigación educativa, porque el comité puede bien emprender giras por varias regiones de Uganda para evaluar la situación y realizar entrevistas y escuchar las opiniones de individuos y organizaciones, pero carecerá aún de la información completa en que se deben basar los cambios que le corresponde recomendar para el sistema educativo.

Las estrategias que contempla este trabajo para la elaboración e implementación de apoyo a la investigación educativa se ubican en dos niveles: un conjunto de estrategias provisionales e inmediatas para comenzar, y una meta a largo plazo respecto del mantenimiento y ampliación de la investigación en educación. Para que la declaración del comité produzca un efecto positivo sobre el porvenir de la educación, la orientación social, y el manejo de los asuntos públicos, se requerirá de los resultados de una investigación sistemática.

La implementación y evaluación de estas estrategias habría también de proporcionar elementos de juicio a los gobiernos y patrocinadores que se encuentren en situaciones similares a la de Uganda. Sin embargo, se espera que otros países manejen sus asuntos con mayor sabiduría para evitar una regresión y retardo similares.

Estrategias de Apoyo a la Investigación Educativa

En abril de 1979, Uganda recibió atractivas promesas de ayuda. Los acontecimientos posteriores han mostrado claramente que la buena voluntad internacional se convierte con rapidez en indiferencia, a menos que la nación solucione con prontitud sus problemas internos. Afortunadamente hay indicios de que la estabilidad y la seguridad personal se están restableciendo cada vez más en Uganda. Dadas las limitaciones vigentes, ¿cuáles son pues las medidas provisionales más apropiadas que se deben adoptar?

Evidentemente, la investigación educativa requiere de personal, dinero, y recursos auxiliares, y lo que tal vez es de igual importancia, requiere urgentemente de la organización y aprovechamiento de los recursos con arreglo a una orientación realista. Las dos instituciones más capaces de traducir estas medidas de apoyo en resultados provechosos son el Ministerio de Educación y la Universidad de Makerere. Para poner en aplicación nuevas estrategias, quizás sean necesarios algunos cambios y adaptaciones en las actitudes y

políticas. Por ejemplo, los organismos patrocinadores pueden tener que considerar modos no tradicionales de acercamiento a los investigadores potenciales y aprobar fondos para áreas no tradicionales de financiación. De igual manera, las instituciones ugandesas tendrán tal vez que abandonar algunos prejuicios, por ejemplo los relativos a su concepto de lo que es la investigación académica.

Disponibilidad de Información y Difusión

No es fácil obtener información precisa sobre el sistema educativo de Uganda porque, como se ha dicho, la Unidad de Planeación, que está encargada de recolectar, analizar y difundir esa información, se encuentra en proceso de reorganización y está empezando apenas a realizar sus labores con eficiencia. Por tanto, parece que la primera estrategia entre investigadores y patrocinadores debería ser el intercambio de informaciones. Tanto a nivel institucional como individual, uno de los factores más importantes que impiden la evolución de marcadas tendencias en la investigación educativa es la escasez de datos sencillos pero imprescindibles sobre asuntos como quién financia la investigación, cuáles son los trámites para la presentación de propuestas, adónde se envían las propuestas, qué informaciones requieren los patrocinadores fuera de las relativas al proyecto de investigación, y cuáles son sus políticas y procedimientos de financiación. Estas y un cúmulo de preguntas conexas, de quedar sin respuesta, limitan y desestimulan las iniciativas. El suministro sistemático de este tipo de información es importantísimo después de un período de aislamiento, ya que abre las puertas que estaban cerradas y da esperanzas de cooperación.

Los patrocinadores están fomentando cada vez más un diálogo inicial entre las representantes individuales o institucionales y sus funcionarios sobre el terreno. Este diálogo reviste especial importancia en Uganda, donde es indispensable conocer las condiciones sociales antes de evaluar el contenido de las propuestas de investigación. En resumen, se necesita un esfuerzo concertado de parte de Makerere de buscar los patrocinadores, y de parte de los patrocinadores de enviar informaciones a los departamentos para su distribución a los individuos, o de visitar las diversas unidades dedicadas a la investigación.

Capacitación de Investigadores

Es indudable que para la realización de la investigación educativa, habrá que entrenar a nuevo personal para que complemente los esfuerzos de los investigadores experimentados que ya están recargados de funciones de docencia y de responsabilidades administrativas. Sin embargo, el objetivo es aplicar estrategias de adiestramiento que permitan establecer rápida pero cuidadosamente una capacidad de investigación así como el potencial innovativo de iniciar y responder a nuevos programas y manejar los frecuentes problemas que no dejarán de presentarse.

Quizás la manera más conveniente y eficaz de lograr esta meta sea la de asegurar que los programas para la capacitación de investigadores a todos los niveles tengan como objetivo central la producción de verdaderos resultados de investigación que puedan ser utilizados. En otras palabras, la adquisición de habilidades de investigación y la producción de resultados de investigación aprovechables deberían ser ambas el producto de una misma experiencia de capacitación. Este tipo de entrenamiento puede fundamentarse en el hecho de que las prioridades más sentidas de Uganda hoy en día, para el desarrollo de

la educación, son las de obtener un mejor conocimiento de las actuales realidades de la educación y las expectativas, con el fin de formular políticas adecuadas y de vincular la educación al trabajo productivo.

La primera prioridad requiere de un ejercicio de investigación encaminado a elaborar un mapa global de los planteles educativos, que contribuya al establecimiento de una base de datos. Ninguna otra investigación va a ser de utilidad más inmediata para mejorar la efectividad de los futuros planes de educación. Por la envergadura del ejercicio, se puede suponer que en su planificación e implementación y en el análisis e interpretación de los datos todos los investigadores, los participantes en cursos de capacitación, y los estudiantes de educación tendrán amplias oportunidades de obtener habilidades básicas en investigación, al propio tiempo que cumplan con sus deberes académicos. De esta manera, los cursillistas cuyo objetivo final sea la obtención de un grado académico superior podrán emprender estudios de casos o el análisis secundario de datos, o valerse de las estadísticas anuales que se produzcan a raíz del ejercicio inicial de elaboración del mapa.

La segunda prioridad puede atenderse de manera similar, aunque se presta más a la investigación individual e investigación a largo plazo para establecer programas viables que vinculen la educación y el trabajo. Es evidente pues que durante esta etapa los fondos que se soliciten se destinarían a estas dos áreas. Aparte de la utilidad de los datos para la planificación y de la adquisición de habilidades investigativas, este proceso de entrenamiento establece una comunidad de trabajo entre quienes reciben el entrenamiento, los entrenadores, y las unidades del gobierno. Los proyectos que se seleccionen formarían parte de un esfuerzo más amplio de desarrollo, y asegurarían el surgimiento de métodos multidisciplinarios y de una respuesta colectiva con respecto a la investigación educativa y la aplicación de sus resultados.

Creación de Estructuras de Investigación

En primer término, durante el período interino, es necesario movilizar la capacidad de investigación educativa que existe en las instituciones distintas del Ministerio de Educación y la Universidad de Makerere. Por tanto, quizás habría que hacer gestiones con diversas organizaciones eclesásticas para que aporten sus recursos al conjunto de los recursos nacionales. En algunos casos se podría concentrar los investigadores en las instituciones principales por determinados períodos mientras trabajen sobre problemas específicos. Esto podría requerir de cambios en las políticas y criterios de contratación de personal.

En segundo lugar, es necesario establecer un centro de documentación encargado de recolectar, registrar y suministrar todo tipo de información sobre la educación en Uganda. Se deben buscar los trabajos realizados en el pasado, y toda esta información ha de constituir el segundo componente del banco de datos para futuras investigaciones. El centro de documentación podría localizarse en una de las tres unidades existentes, la biblioteca del MISR, la biblioteca del NIE, o el Centro de Cómputo de Makerere. Hay que localizarlo donde exista el personal técnico que pueda encargarse del trabajo con la ayuda de unos pocos especialistas.

En tercer lugar, es necesario crear un órgano de coordinación para la investigación educativa. Este órgano proporcionaría una orientación sistemática con respecto a los problemas de investigación tanto en el corto como en el largo plazo. Coordinaría, por ejemplo, las políticas y la consecución de fondos para los proyectos importantes, exploraría permanentemente “el próximo tema de

investigación,” y proporcionaría a los esfuerzos nacionales de investigación el plan y derrotero que siempre faltaban en los esfuerzos pasados.

En cuarto lugar, habría que apoyar algunas otras mejoras en la infraestructura, fuera de las ya mencionadas. Por ejemplo, se deben desarrollar simultáneamente el adiestramiento de personal técnico auxiliar para las bibliotecas, el centro de documentación, la publicación de revistas, y el mantenimiento de los mecanismos de difusión.

Financiación de Estrategias de Apoyo

Ninguna de las actividades arriba descritas podrá realizarse a menos que se disponga de fondos. Es improbable que el gobierno de Uganda invierta fondos en la investigación educativa en las cuantías necesarias, debido a las necesidades más apremiantes que deben atenderse con sus exiguos recursos. Por consiguiente, la investigación educativa tendrá que depender en alto grado de la financiación externa para su desarrollo tanto en el corto como en el largo plazo. Tal vez la Universidad de Makerere, como unidad administrativa, continúe como tesorero central de los fondos que se suministren. Por tanto, la cuestión de la distribución de fondos podrá manejarse fácilmente a través del mecanismo ya establecido por el Comité de Becas de la Universidad, pero en una forma más abierta y, sobre todo, sujeta a escrutinio y crítica.

Los dos proyectos recomendados son ambos proyectos que se financian y administran por la institución, y corresponderá a Makerere tomar la iniciativa de buscar y persuadir a diversos patrocinadores de participar en sus gastos. Aparte de la generación de fondos para los proyectos de investigación, se debe contar con fondos iniciales para la realización de estudios de factibilidad. Esta es una área en la cual podrían brindar su ayuda los patrocinadores. El proyecto del mapa de planteles requiere un estudio de factibilidad para determinar los problemas reales y evaluar la cantidad y el tipo de los recursos e infraestructuras locales ya disponibles que puedan emplearse en la ejecución del proyecto.

Este estudio de factibilidad abriría de nuevo los canales de comunicación entre las comunidades rurales y los investigadores y garantizaría su futuro apoyo. Como todos los proyectos contemplados tienen incorporado un componente de adiestramiento, se pueden otorgar becas más pequeñas a quienes reciban el adiestramiento con el fin de permitirles cumplir sus requisitos académicos que sobrepasen los proyectos nacionales.

Otra forma de apoyo que los patrocinadores tal vez tengan que agregar a su lista es la de enviar profesionales a Makerere por plazos cortos para que adelanten programas específicos de entrenamiento en investigación. Estas personas deben ser expositores y no directores de proyectos o programas. Los patrocinadores deben obrar con cautela en el otorgamiento de sus dineros a los investigadores agregados que vienen a hacer investigaciones sobre un área de interés que no tenga que ver con las políticas nacionales de Uganda. Los investigadores que no se clasifiquen en las categorías descritas deben aceptarse únicamente si están dispuestos a trabajar en un aspecto del proyecto nacional global. En el pasado se han realizado demasiados trabajos de investigación sobre asuntos no relacionados con las políticas nacionales de Uganda, con la consecuencia de que todas estas investigaciones anteriores, en su conjunto, no ofrecen una base potencialmente útil para la planificación y la formulación de políticas.

La creación de las estructuras de investigación puede constituir la excepción a los requisitos arriba anotados. Estas diversas actividades pueden financiarse

como una serie de proyectos que, aunque pequeños, contribuyan a la larga a la evolución de las estructuras requeridas.

Un elemento imprescindible en la evolución de la investigación educativa es el establecimiento y mantenimiento de redes de investigación a nivel local, regional e internacional. Este tipo de actividad requiere fondos específicos para rubros como el intercambio de informaciones, organización de seminarios y conferencias, viáticos, publicaciones, correspondencia, y la adquisición de documentos y revistas. Así, toda medida enderezada al desarrollo de una nueva capacidad y ambiente para la investigación educativa en Uganda debe tratar de eliminar la tendencia del pasado hacia una investigación individualista y aislacionista en la que solamente el investigador sabe lo que hace y por qué. Conviene emplear los escasos recursos en beneficio de buena parte de la comunidad de los investigadores y del país en su conjunto. Las estrategias aquí recomendadas han de sentar las bases que permitan una labor eficaz dirigida al logro de estos objetivos.

Malí y Senegal

Problemas que Obstaculizan el Desarrollo de la Capacidad de Investigación Educativa en Malí y Senegal

El presente estudio analiza varios factores que han facilitado u obstaculizado el desarrollo de la investigación en general y de la investigación educativa en particular, en Malí y Senegal. Comienza con un examen de las condiciones sociales y económicas en ambos países y de su impacto sobre las políticas económicas y sociales. Se analizan unas resumidas informaciones estadísticas relativas a los indicadores sociales y económicos de mayor importancia, y a continuación se presenta una reseña histórica de las fuerzas que han contribuido al desarrollo del sistema educativo.

Luego de dicha reseña se hace una exposición del estado general de la investigación en ambos países, poniendo énfasis en su ideología de investigación, la identificación de las instituciones dedicadas a la investigación, y la estructura organizativa de la actividad investigativa.

Se examinan los siguientes aspectos del estado de la investigación: (a) dónde se lleva a cabo la investigación, (b) cuáles son los tipos de estudios que se realizan, (c) para quiénes se hacen estos estudios y (d) cómo se utilizan los resultados de estos estudios.

Para dar mayor claridad sobre estos puntos, se presenta una breve descripción de algunos experimentos educativos de importancia que se están ejecutando en estos países y se intenta determinar si la investigación educativa ha jugado o está jugando algún papel en dichos países, y en caso contrario cuáles son las razones.

El estudio concluye que el desarrollo de la capacidad para la investigación educativa en Malí y Senegal se ha visto obstaculizada por problemas estructurales e ideológicos, escasez de recursos financieros, conflictos personales y poca preparación en metodologías de investigación. Termina recomendando la creación de una capacidad regional que permita identificar los problemas educativos comunes, señala prioridades de inversión, y establece un programa local de formación a nivel de postgrado en investigación educativa.

Condiciones Económicas y Sociales en Malí

Malí es considerado uno de los países más pobres de Africa Occidental. Según el Banco Mundial, su ingreso per cápita anual, calculado en U.S.\$120 en 1977, es uno de los más bajos. La mayor parte de sus habitantes, cerca de 6 millones en 1978, vive en el campo y se dedica a la agricultura. La producción agrícola permanece a nivel de subsistencia en muchas áreas, y ha consistido tradicionalmente en la producción de alimentos para consumo local. Se estima que el total de la población asalariada no alcanza a 100.000.

En 1972, cerca del 84,4% de la población activa se dedicaba a la agricultura, el 5,2% a la cría de animales, y el 1,8% a las artesanías. De las personas que

Míala Diambomba Facultad de Educación, Universidad Laval, Quebec, Canadá

realizaban actividades relacionadas con la agricultura, el 1,8% se ocupaba en el comercio, el 2,6% en actividades económicas modernas, y el 2,3% en el sector gubernamental.

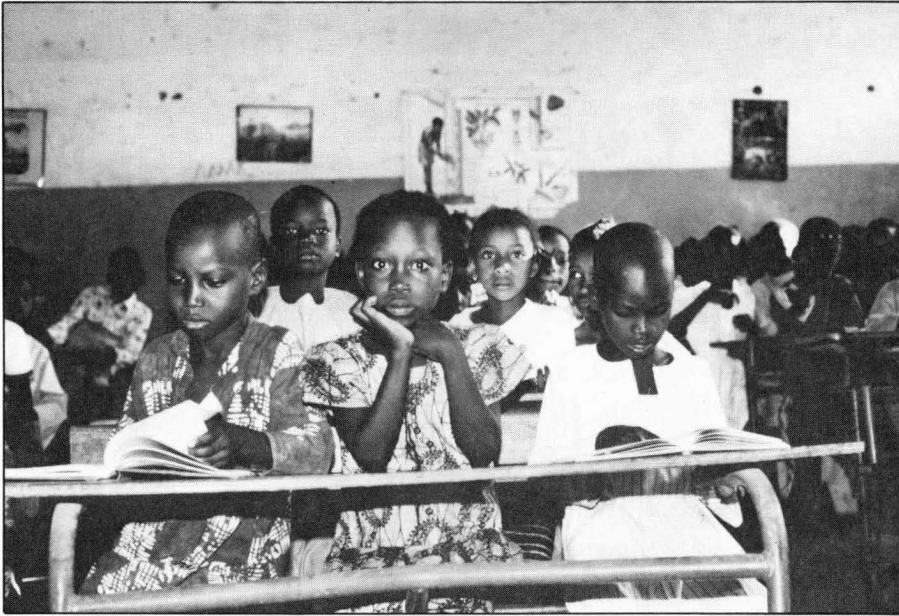
La población, en conjunto, es joven. En 1972 se calculaba que el 60% de los malienses eran menores de 20 años. De éstos, el 32,2% estaba en el grupo de edades de 0 a 4 años, y el 30,1% en el grupo de 5 a 10 años. Igual estructura tiene la fuerza laboral activa en agricultura. En 1973, el 60% de sus efectivos era menor de 25 años y sólo el 8,4% tenía más de 55 años. Los datos recientemente recolectados para el departamento de estadística de Malí indican que esta estructura no ha cambiado fundamentalmente.¹ De estos datos se desprende que Malí al contrario de otras naciones en desarrollo, es un país poco poblado. En 1973 su densidad demográfica se calculaba en unas 4,2 personas por kilómetro cuadrado.

Sin embargo, esto es engañoso porque, pese a la gran extensión de Malí, cerca de dos tercios de su territorio es terreno casi totalmente desértico donde vive solamente una octava parte de los habitantes. La mayor parte de la población de Malí habita al sur del río Níger, donde las condiciones agrícolas son más favorables. Tampoco hay que prestar demasiada atención a esta densidad aparentemente baja, toda vez que no quiere decir que la situación demográfica de Malí sea menos difícil que la de otros países de África Occidental. En algunos casos el problema parece ser gravísimo. Malí, al igual que otros países en desarrollo, afronta dificultades causadas por una migración relativamente caudalosa del campo a la ciudad, y el problema se ha acentuado en los últimos años debido a las dramáticas condiciones de sequía en las regiones del Sahel. La población urbana todavía representa menos del 10% de la población total, pero crece a una tasa anual de 7,4% como consecuencia de la migración desde las áreas rurales y del aumento en las tasas de supervivencia infantil, originado en mejores condiciones de vida.

La migración del campo a la ciudad ha empezado a crear condiciones económicas desfavorables en ambos lugares. Por una parte, tiende a aumentar la demanda de alimentos en las ciudades y, por otra parte, la consiguiente pérdida de la fuerza laboral en el campo. La mayoría de las personas que se van a las ciudades son jóvenes en busca de empleo; por la escasez de empleo en el sector privado terminan empleándose en el sector público, el cual ya cuenta con demasiados funcionarios. Además, los jóvenes que abandonan las áreas rurales son potenciales agricultores y por tanto no queda quien reemplace a los viejos en la fuerza laboral, lo cual causa la disminución del número de personas disponibles para el trabajo del campo.

Malí adolece también de otro tipo de migración: la fuga de personal calificado, de todos los niveles, tanto a los países vecinos como al extranjero. Es sabido que en Malí hay una escasez crónica de maestros capacitados para las escuelas; en algunos casos el gobierno ha podido cubrir su necesidad de maestros al rebajar los criterios de calificación. Es igualmente sabido que una de las principales razones de la persistencia de este problema es que los maestros capacitados se van a los países vecinos en busca de mejores salarios no bien terminan su formación. La solución al problema de la migración interna y externa consiste en parte en mejorar las condiciones de vida en el campo así

¹Las informaciones sobre las condiciones económicas y sociales de Malí se obtuvieron principalmente de: Diambomba (1980); Direction générale du plan et de la statistique (1973, 1974); IPN (1973); IRFED (1978); Ministerio de Educación Nacional (1976, 1978); Banco Mundial (1976, 1979).



Igualdad de oportunidades educativas para la mujer es un desafío básico en Senegal como en la mayoría de los países del tercer mundo.

como los niveles salariales en los sectores modernos; sin embargo, ésto ha sido difícil de lograr por los problemas estructurales y cíclicos.

Entre los problemas estructurales que afronta Malí y que obstaculizan su crecimiento económico, se encuentran los siguientes:

- Las comunicaciones tanto internas como externas se dificultan por la gran extensión de Malí. El país no tiene una base financiera estable, hecho que ha entorpecido el desarrollo de una red interna de transporte. Hay 12.000 kilómetros de carreteras, pero solamente 1.600 kilómetros de éstas tienen superficie afirmada. El río Niger proporciona también una extensa vía fluvial, pero faltan los equipos, la vía está entrecortada en varios puntos por trechos rocosos, y la navegación se obstaculiza a veces por bajos niveles del caudal. Para su comercio exterior Malí depende de los puertos de Dakar y Abidjan; pero las distancias son largas y se necesitan confiables redes viales o ferroviarias, lo que no ofrecen ni la carretera de Abidjan-Bamako ni el ferrocarril Dakar-Bamako, por escasez de equipos.

- Otra dificultad reside en la excesiva importancia que se concede a los cultivos de exportación. Como en otros países de Africa, en Malí los sectores tradicionales coexisten con los sectores modernos. Al contrario de lo que sugieren las teorías dualistas, estos sectores no son totalmente independientes; en Malí los sectores modernos parecen prosperar a costa de los sectores tradicionales. Los cultivos industriales que se exportan o que se utilizan como materia prima en el país se compran generalmente a los productores tradicionales, a precios por debajo de los niveles razonables del mercado. Y es precisamente la existencia de estos precios bajos y de los amplios márgenes de utilidad que ellos generan para quienes trabajan en los sectores modernos lo que ha dado origen a la tendencia de sustituir los cultivos tradicionales por cultivos industriales. Las siembras tradicionales de maíz y sorgo vienen reemplazándose poco a poco por

cultivos exportables como el algodón y maní. Naturalmente esta sustitución ha acentuado el decrecimiento de la producción de alimentos y ha aumentado la dependencia de fuentes externas para las necesidades alimenticias. Sin embargo, la financiación de las importaciones de alimentos se vuelve cada vez más difícil a medida que los ingresos provenientes de los cultivos exportables disminuyen por efecto de los ciclos internacionales y de la sequía.

La sequía en la región del Sahel es uno de los problemas cíclicos que afronta Malí. Otro radica en los precios que se obtienen en los mercados internacionales. Se considera que la sequía contribuyó a que la producción de maíz y sorgo bajara de 750.000 toneladas en 1972 a 516.000 toneladas en 1973. También diezmó el ganado en algunas de las áreas más afectadas. Las fluctuaciones en los ingresos provenientes de exportaciones, originadas en una baja general de los precios, han agravado la crisis de alimentos porque, como consecuencia de ellos, ha disminuido la capacidad de importación de Malí.

Impacto sobre la Política Económica

En respuesta a la situación económica y política del país, Malí parece haber optado desde su independencia por una ideología de autosuficiencia. Como el país no es rico y por tanto es poco probable que en el futuro cercano se disponga del superávit que se requiera para un rápido desarrollo industrial, se ha considerado que la vía para el desarrollo de Malí debe pasar por su agricultura. Por ello la estrategia de desarrollo adoptada desde los primeros años de la década del sesenta da gran importancia al mejoramiento de las condiciones económicas y sociales, tanto de las áreas rurales como urbanas, mediante la utilización más efectiva y eficiente de los recursos disponibles y de la tecnología nacional.

Para lograr este objetivo se adoptó una serie de medidas. Primero, se efectuaron cambios estructurales en la organización y producción de las áreas rurales. Se establecieron centros agroindustriales para incrementar los niveles de producción denominados "opérations de production." Estas unidades emplean maquinaria agrícola moderna, y sirven a la vez como centros de divulgación de nuevas tecnologías a la gente del campo. Los centros proveen nuevas semillas y fertilizantes a los campesinos junto con información sobre su empleo.

Con el fin de mejorar la capacidad rural para absorber esta nueva tecnología de producción, el gobierno ha fomentado la creación de cooperativas a nivel de aldeas. Las nuevas unidades cooperativas tienen como propósito no solamente asegurar una difusión más efectiva de las nuevas tecnologías sino también fortalecer la posición de los aldeanos frente a quienes vienen de las ciudades a comprar sus productos.

Una segunda medida está relacionada con el campo de la educación. Para asegurar que los aldeanos absorbieran las nuevas tecnologías y para motivarles a una mayor producción, se estableció un programa de alfabetización funcional para quienes no habían tenido la oportunidad de asistir a una escuela formal. Para las personas que asistían a escuelas se propusieron modificaciones en los currículos con el fin de hacerlos más compatibles con las necesidades del ambiente rural.

En resumen, todas las actividades nacionales tuvieron que organizarse de manera tal que permitiera obtener la máxima eficiencia en todos los sectores de producción. Para asegurar que las expectativas de la población no excedieran la capacidad del país de satisfacerlas, se hizo un fuerte llamado a los sentimientos nacionalistas a través de los medios de comunicación.

Impacto sobre el Desarrollo Educativo

Tal como se ha indicado, la consideración de que Malí podría desarrollarse económicamente mediante el uso eficiente de los recursos que tenía llevó al gobierno a concentrar su atención en el desarrollo de los recursos humanos. Esto implicó la transformación de los currículos heredados del período colonial y la expansión del sistema educativo. Antes de describir el carácter de las políticas que fueron adoptadas para el logro de estos objetivos, expondremos someramente las principales características del sistema educativo en el momento de la independencia.

En Malí, como en otros países africanos, existía en realidad una estructura educativa dual antes de la independencia. Había el sistema tradicional, basado principalmente en observaciones e imitación de los hábitos y costumbres de los ancianos y había el sistema establecido durante el período colonial. Si bien el sistema tradicional resultaba funcional en el ambiente social indígena su énfasis en el empirismo y en el mimetismo reducía su capacidad para fomentar innovaciones y cambios. Por consiguiente, se dió una mayor atención al establecimiento de instituciones educativas modeladas sobre las del país colonizador. Pero estas nuevas instituciones no fueron creadas para fomentar innovaciones y cambios en el ambiente indígena, sino únicamente (a) para formar a los colonizados dentro de los valores de producción del sistema colonizador y proporcionarles un mínimo de conocimientos técnicos, considerados necesarios para las labores que se les asignaban en dicho sistema, y (b) para influir en su propia escala de valores de manera tal que les llevara a aceptar o por lo menos a atender a la presencia colonial. En consecuencia, el número de instituciones que se crearon y el tipo de educación que se fomentó estaban determinados por estos objetivos. Puesto que los africanos debían desempeñar solamente un papel menor en el sistema colonial, el nivel a que tenían acceso era limitado. Asimismo, como la demanda por trabajadores y administradores industriales era reducida debido al carácter agrícola de la economía de Malí, se mantenía una rigurosa restricción sobre las matrículas; al igual que en otros países de Africa, el acceso a las escuelas estaba reservado a los hijos de caciques, de catequistas y de funcionarios africanos emergentes, a los que se iba a utilizar en el proceso de colonización.

En consecuencia, en 1960 sólo el 7% de los niños de edad escolar asistía a escuela. El desarrollo de la enseñanza post-primaria estaba severamente limitado; en realidad no había sino 9 maestros malienses en las instituciones de post-primaria en ese mismo año. Huelga decir que la educación superior no existía. Para cambiar esta situación, el gobierno efectuó cambios estructurales en la organización del sistema educativo y en los currículos. Así, las respectivas reformas educativas adoptadas en 1962 tuvieron los siguientes objetivos fundamentales:

- Reorganizar el sistema educativo para proporcionar educación al mayor número posible de niños en edad escolar, así como a adultos y jóvenes de las áreas rurales que no tuvieron la oportunidad de asistir a escuela formal. Se aspiraba a alcanzar una tasa de matriculación del 100% entre los niños de edad escolar en un lapso de 10 años;

- Asegurar que el tipo de educación que a todos se ofrecía respondiera a las habilidades necesarias en los ámbitos para los que se les entrenaba. Por tanto, los programas escolares fueron profesionalizados en todos los niveles; aun quienes estaban matriculados en el bachillerato clásico tenían que hacer trabajos prácticos que les permitieran ingresar al mercado laboral sin otra formación;

- Para minimizar los costos de la ampliación del sistema educativo, la duración de los ciclos fue reducida y los exámenes, causa de las deserciones, fueron suprimidos entre los ciclos;

- Como el gobierno no tenía suficientes fondos para construir planteles escolares en todas las regiones y pueblos se solicitó a los padres de familia que prestaran su colaboración construyendo ellos mismos dichos planteles o aportando fondos para este propósito. Se organizaron asociaciones de padres de familia, a las cuales se les encomendó esta tarea.

El presente estudio no pretende hacer un análisis detallado de estas políticas ni de sus logros. Sin embargo, la reforma no ha tenido todo el éxito esperado, por muchas razones, entre otras, las siguientes:

- La escasez de recursos financieros ha limitado la expansión del sistema, con la consecuencia de que en lugar de cubrir el 100% de los niños en edad escolar, sólo el 20% asiste a la escuela;

- La profesionalización de las escuelas ha encontrado resistencia; en efecto, la mayoría de los estudiantes tanto de la escuela secundaria como de la educación superior prefieren las carreras no profesionales;

- Los costos de educación no se han reducido, porque existe todavía un alto nivel de despilfarro en el sistema. No solamente permanece elevado el número de repitentes y desertores, sino que el sistema se ha vuelto muy burocrático.

Sin embargo, Malí ha logrado establecer un programa de alfabetización funcional que ha sido relativamente efectivo en algunas áreas.

Condiciones Económicas y Sociales en Senegal

La economía de Senegal está un poco más avanzada que la de Malí.² El ingreso per cápita anual en Senegal, estimado en U.S.\$500 en 1970, está entre los más altos no sólo del Africa Negra sino de los países del Tercer Mundo. Las características económicas, sociales y ecológicas de Senegal son similares a las de Malí. Como en Malí, la mayor parte de los habitantes de Senegal, calculados en casi 5 millones en 1973, viven de la agricultura. En realidad, la producción de maní es la principal fuente de ingresos, no solamente de la gente del campo sino del sector gubernamental. Sin embargo, el mayor desarrollo económico de Senegal se debe sobre todo a su localización geográfica. Como país litoral, sirvió de puerta de entrada para la colonización de gran parte de la antigua Africa Occidental Francesa. Hasta el momento de su independencia en 1960, su capital Dakar era la capital de todas las colonias del Africa Occidental Francesa; como tal, la ciudad se benefició de la mayor parte de las inversiones efectuadas en infraestructura administrativa, social y económica. Por ello, el sector económico moderno de Senegal está más desarrollado que el de Malí. Esto se manifiesta en el volumen de su fuerza laboral asalariada. En Malí la fuerza laboral asalariada se estima en menos de 100.000, mientras que en Senegal está cerca de 1.5 millones.

Existe una gran similitud en la estructura de la fuerza laboral de los dos países. Los datos demográficos más recientes muestran que el 84% de la fuerza laboral se ocupa en los sectores primarios, el 7% en el sector secundario, y el

² Las informaciones sobre las condiciones económicas de Senegal provienen principalmente de las siguientes fuentes: Assemblée nationale (1971); DEP (1971); Carma (1974); Direction générale du plan et de la statistique (1974); Banco Mundial (1976, 1979).

19% en el terciario. El predominio de la agricultura en la economía se ve en la distribución ocupacional de la fuerza laboral; estos datos indican que la fuerza de trabajo está conformada en un 95% por campesinos y mano de obra no calificada. Los trabajadores calificados de alto y mediano nivel y la clase directiva integran el 5% restante. Los mandos altos representan el 1% de la fuerza laboral, y casi la mitad de ellos como de los mandos medios son expatriados.

La población de Senegal, como la de Malí, esta compuesta en su mayor parte de jóvenes. En 1973, cerca del 60% de los senegaleses eran menores de 20 años. Senegal tiene una densidad demográfica casi tan baja como la de Malí. En 1975 la densidad demográfica de Senegal se calculaba en 4.2 personas por kilómetro cuadrado. Sin embargo, esta cifra es engañosa como en el caso de Malí y por las mismas razones ya que las condiciones ecológicas en los dos países son similares. Si bien el norte de Senegal no es tan desértico como el norte de Malí, las condiciones generales reinantes en las zonas sahelianas que cubren buena parte de ambos países, obligan a la mayoría de los habitantes a vivir en las regiones sureñas.

En Senegal no sólo hay una desigual distribución demográfica sino que el país, como muchas otras naciones en desarrollo, afronta el problema de un movimiento relativamente caudaloso de las gentes del campo hacia la ciudad. En la mayoría de los países del Sahel este problema se ha acentuado en los últimos años por las agudas sequías. Según los datos demográficos más recientes, la población urbana representa casi el 20% de la población total y parece ir aumentando constantemente, debido no sólo a la migración sino también a la mayor expectativa de vida en las ciudades, fruto de las condiciones más favorables de la vida moderna. En cierto sentido, el problema es más grave en Senegal que en Malí, no sólo por el porcentaje relativamente grande de la población urbana frente a la población rural, sino especialmente por el grado más alto de modernización en ciudades como Dakar que crea mayores ilusiones sobre los beneficios de la vida en la ciudad. Las mayores expectativas originadas en esas ilusiones explican el fuerte atractivo que tienen los centros urbanos para la juventud. Aunque el sector económico moderno está relativamente más desarrollado en Senegal que en Malí, la afluencia de personas hacia las áreas urbanas sobrepasa la capacidad de estos sectores para absorber la nueva mano de obra. Como en otros países en desarrollo la consecuencia es que la mayoría de estas personas suelen ir a parar en el sector público, en la administración pública y en las empresas oficiales, donde el exceso de personal va creciendo.

El aumento en la población urbana de Senegal produce el mismo efecto que el de Malí. La disminución de la mano de obra rural ocasiona una baja en la producción de alimentos al propio tiempo que la demanda de éstos aumenta cada vez más en las áreas urbanas. El problema de la mano de obra en Senegal se acentúa por la afluencia de trabajadores de todos los niveles provenientes de otros países africanos. Como se mencionó anteriormente, Dakar tiene un atractivo especial para las colonias francesas. La clase de vida que representa en la mente de otros habitantes de Africa Occidental ha atraído a numerosas personas a Senegal.

A pesar de que su economía es más avanzada que la de Malí, Senegal también afronta problemas económicos similares. Las comunicaciones internas son un poco mejores, pero la falta de equipos adecuados dificulta en cierta medida el movimiento de bienes y servicios dentro el país. Senegal también experimenta los mismos problemas cíclicos que Malí. Como muchos países en

desarrollo, para sus ingresos Senegal depende principalmente de un solo cultivo: el maní. Esta dependencia ocasiona dos tipos de problemas. En primer lugar, parece que, como en Malí, se presta excesiva atención a los cultivos de exportación, a expensas de la producción de alimentos. En segundo lugar, la dependencia de un solo cultivo hace que la economía de Senegal sea sumamente vulnerable a fluctuaciones en los precios de las exportaciones en los mercados internacionales. Esta situación se agrava aun más por la naturaleza de sus sectores modernos, que son bastante grandes. Nuevamente, como en muchos países en desarrollo, estos sectores están compuestos principalmente de actividades comerciales, y los bienes normalmente son importados; la disminución de los ingresos causada por el deterioro de los precios en los mercados internacionales naturalmente perjudica la capacidad del país para importar los bienes necesarios. Como la población que depende de estas importaciones es más numerosa en Senegal que en otros países de África Occidental, la reducción de la capacidad de importación crea graves tensiones sociales en las áreas urbanas.

En Senegal sí existe un sector industrial que va creciendo. Pero las actividades manufactureras también están limitadas por el problema de divisas. No solamente quedan restringidas estas actividades por la falta de materia prima y de repuestos, que el país no puede importar con la frecuencia deseada por el problema de divisas, sino que estas dificultades las crean generalmente los inversionistas extranjeros cuya motivación para invertir en el país se debilita por el temor de no poder exportar sus utilidades.

Al contrario de Malí, Senegal cuenta con otra fuente de ingresos: la industria turística. Desafortunadamente, el problema de divisas afecta también esta industria. La capacidad para atraer a los turistas depende del desempeño de los sectores modernos, que a su vez dependen de la capacidad de importación. El turismo está supeditado además a condiciones internacionales que en la mayoría de los casos no son previsible. A pesar de su nivel de desarrollo relativamente alto, la economía de Senegal afronta los mismos problemas generales que la de Malí.

Impacto sobre la Política Económica

En general, los problemas que se plantean en Malí y en Senegal son parecidos debido a la similitud de sus características sociales, económicas y ecológicas. Pero su reacción no ha sido igual ante estos problemas. Aunque ambos han proclamado seguir el camino socialista, hay una diferencia notable en la magnitud del impacto que han producido estas proclamas sobre sus ideologías económicas y sociales. Desde principios de los años sesenta Malí adoptó una ideología basada en la autosuficiencia; en consecuencia, introdujo políticas económicas y sociales orientadas hacia adentro. Senegal también ha hablado de autosuficiencia, pero sus políticas están basadas en una filosofía liberal en lo económico y social. En efecto, estas políticas se basan en la ideología de un sistema abierto en el que las fuerzas externas tienen una función principal y se utilizan como mecanismos para lograr los objetivos de desarrollo. A esto se debe el que el sector moderno en Senegal sea más importante. En este sentido, Senegal es más dependiente de ambientes externos que Malí.

La disminución de la producción de alimentos y el reconocimiento de que el bienestar económico del país depende del desarrollo de la agricultura, han llevado últimamente al gobierno de Senegal a tratar de mejorar las condiciones sociales del campo, en un intento por impedir una migración masiva hacia las

ciudades. En Senegal, como en otros países africanos, son bajos los ingresos en las áreas rurales; a pesar de que parte sustancial de los ingresos nacionales provienen del sector rural, el ingreso personal de los agricultores se estimaba en 1973 entre 10.000 y 40.000 CFA, frente al ingreso personal en las áreas urbanas que oscilaba entre 250.000 y 300.000 CFA para los senegaleses y entre 2 millones y 2.5 millones CFA para los expatriados.

A pesar de todo lo que se dice respecto de la necesidad de mejorar las condiciones de producción en las áreas rurales, no parece existir una política coherente encaminada a tales objetivos. Se han hecho algunos intentos para fomentar entre los aldeanos el uso de nuevas tecnologías de producción, como la fertilización y nuevos métodos agrícolas. Pero estos esfuerzos han sido esporádicos y al parecer, la mayoría de ellos fueron impulsados principalmente por la intervención de organismos internacionales. Aunque la economía de Senegal ostenta mayor desarrollo que la de otros países de Africa Occidental, no parece que ello se deba a una coherente política de desarrollo, sino más bien y en gran medida a la posición privilegiada de Dakar como punto de paso obligatorio en la región.

Impacto sobre el Desarrollo Educativo

En Senegal, como en Malí, existen dos estructuras educativas. Hay la estructura tradicional, basada principalmente en la educación del Korán, y el sistema moderno, establecido durante la época de la colonia. La mayoría de los habitantes se ubican en la estructura tradicional de educación y, puesto que ésta se apoya principalmente en la memorización, se estima que casi el 90% de los senegaleses son analfabetas.

El alto grado de analfabetismo es una muestra dicente del carácter de la política colonial francesa en Africa Occidental. Como se mencionó en el caso de Malí, el sistema educativo colonial se estableció no como un mecanismo para promover el desarrollo indígena, sino únicamente para lograr los propósitos coloniales. Como tal, el sistema educativo de Senegal en el momento de la independencia estaba modelado sobre el sistema francés y dirigido a la formación de una élite. Se tenía como meta la preparación de unos pocos escogidos que asistirían a la universidad y posteriormente se emplearían en la administración colonial, así como en las empresas coloniales (que en la actualidad integran el sector moderno de la economía). Como consecuencia de esta política educativa elitista, en 1960 sólo el 22% de los niños en edad escolar estaba matriculado en escuelas. Esta política también explica por qué Senegal cuenta con una pequeña pero bien formada clase directiva de alta categoría.

La orientación francesa de la educación obviamente tendía a alejar a los niños de su ambiente nativo y, por consiguiente, fue causa de que ellos eludieran todo tipo de actividad manual, incluida la agricultura de donde provenían los ingresos que les permitían asistir a la escuela. De esta manera, el sistema escolar fue un factor importante en la aceleración de la migración hacia los centros urbanos.

Como el sector económico moderno no podía absorber a todas las personas que se desplazaban a las áreas urbanas, el sistema educativo también puede considerarse como causa básica del desempleo en las ciudades. De hecho no sólo orientaba las aspiraciones de los alumnos hacia el ambiente urbano, sino que por su efecto, los que llegaban a las ciudades rechazaban el trabajo manual aunque estuviera disponible.

El reconocimiento de este problema en el momento de la independencia dió lugar a una pequeña reforma en el sistema educativo. Sin embargo, esta primera reforma no implicaba una transformación fundamental del sistema, sino que tenía como propósito principal, al igual que en otros países de Africa, reestructurar la pirámide educativa de manera que permitiera aumentar las matrículas en todos los niveles. Como consecuencia de esta reforma, el aumento en las matrículas entre 1960 y 1971 fue de 9% anual a nivel de primaria, 19% a nivel de secundaria, 7% en colegios vocacionales, y 13% a nivel de educación superior. Lo cual elevó la tasa general de matriculación en escuela primaria del 22% en 1960 al 33% en 1980.

En ausencia de la reforma de los currículos escolares, el aumento de las matrículas inevitablemente agudizó el problema de desempleo en las áreas urbanas y la escasez de mano de obra calificada en las áreas rurales. Por tanto, en 1969 se propuso una nueva reforma educativa, cuyo objetivo básico era profesionalizar el proceso educativo para que pudiera producir una fuerza laboral capaz de ingresar al mercado laboral en todos los niveles sin capacitación adicional. Los principales propósitos de esta reforma para los niveles de primaria y secundaria fueron:

- Reducir de 6 a 5 años la duración de la educación primaria;
- Limitar el acceso al colegio de secundaria al 20% de los egresados de la escuela primaria, y orientar el 90% de los alumnos restantes hacia la formación práctica e informal, ofrecida a través del “enseignement moyen pratique” (formación práctica a nivel medio);
- Dividir la educación secundaria en tres áreas principales: el bachillerato clásico (6,7%), el moderno (43,3%), y el técnico (50%), orientados todos hacia la educación universitaria. Se ofreció adicionalmente una formación vocacional;

- Reducir el número de repitentes; y
- Mantener la tasa de matriculación a nivel de primaria entre 40% y 45%.

Se decidió fijar un límite en las matrículas tanto a nivel de primaria como de secundaria, con el fin de impedir la generación de personal capacitado que excediera el número de trabajadores requeridos por los sectores económico y social.

Se propuso una reforma similar a nivel de educación superior. Hasta esa época la universidad, modelada sobre el sistema francés, ofrecía a los estudiantes mayor formación en humanidades que en ciencias, y por consiguiente los currículos no respondían a la situación de los mercados de trabajo. La reforma de la educación superior preveía la creación de colegios técnicos, además de universidades, para la preparación de la fuerza laboral técnica que se necesitaba. Se proponía reducir la matrícula universitaria a niveles compatibles con la demanda por mandos altos en la administración pública y en la economía. Sin embargo, la implementación de esta reforma tropezó con varios problemas:

- La reforma se planteó sin una valoración precisa de sus implicaciones en términos de matrículas y afluencia de estudiantes, costos y necesidades financieras, y producción y absorción por los mercados de trabajo; y
- No se hizo ninguna valoración de las actitudes de los diversos grupos involucrados en su implementación: alumnos, padres de familia, administradores y docentes.

La aplicación general de las reformas en el sistema educativo estaba supeditada por lo tanto a la terminación de investigaciones sobre estos puntos. Algunos de los cambios innovativos que se pusieron a prueba en el sistema escolar fueron:

- Ofrecimiento de capacitación a la gente del campo que no había recibido educación y a los desempleados de la ciudad;
- Se crearon institutos técnicos a nivel de secundaria con el fin de generar trabajadores calificados de nivel medio, aptos para el sector industrial y agrícola; y
- Se crearon institutos técnicos de educación superior (“grandes écoles”) para la preparación de profesionales técnicos de alto y mediano nivel.

Sin embargo, todavía no se ha dado aplicación general a estas innovaciones porque no se ha hecho ningún estudio para evaluar su impacto. En efecto, algunos elementos de esta reforma fueron puestos en tela de juicio por la simple falta de una información adecuada sobre la reforma en su conjunto. Parece que así ocurrió en las conclusiones de la recién celebrada reunión de “états généraux” sobre educación, durante la cual se declaró el fracaso de la reforma. El problema ahora es que se están proponiendo nuevos cambios sin tener una clara idea de las causas del fracaso de los primeros intentos por reformar el sistema.

Desarrollo Educativo y Necesidad de Investigación en Educación

El problema educativo de Malí y Senegal y la necesidad de introducir reformas en la educación pueden apreciarse mejor explorando la relación entre el sistema educativo y el contexto en que se organiza. El sistema educativo en todas partes es el producto del contexto físico y social en que se ubica. Por esta razón, existen en la actualidad tantos sistemas educativos como sistemas sociales. Los numerosos sistemas educativos difieren entre sí porque los problemas que ellos ayudan a solucionar varían de un ambiente a otro, y, en cierta medida, de una época a otra.

En esta diferencia reside esencialmente el problema educativo de Malí y Senegal, como el de otros países africanos. Los sistemas educativos allí establecidos durante la época colonial no sólo correspondían a un ámbito social ajeno al ambiente local, sino que fueron creados y trasplantados de manera tan brutal que no han logrado integrarse en el ámbito local. En el fondo, pues, el problema educativo en estos países tiene que ver con el desajuste entre estos sistemas educativos europeos y los contextos sociales y físicos de África.

Este desajuste entre las estructuras educativas trasplantadas y el contexto social ha originado numerosos problemas que Malí y Senegal, al igual que muchos otros países en desarrollo, encuentran difíciles de resolver. Los sistemas educativos fueron ampliados en los primeros años de la independencia, porque se pensó que ello aceleraría el proceso de desarrollo, es decir la creación de las condiciones que se asocian con los países industrializados. Sin embargo, es evidente que en el proceso estos sistemas educativos se convierten en fuente de problemas aun más graves de los que debieran solucionar. En primer lugar, los valores que inculcan en los alumnos crean nuevas aspiraciones alimentadas por las condiciones vigentes en los países industrializados, y que el ambiente autóctono no puede satisfacer, en parte porque su potencial de desarrollo está minado por el desplazamiento de su fuerza laboral y de sus excedentes de producción hacia la economía urbana. La economía moderna tampoco puede satisfacer estas aspiraciones ya que sobrepasan el nivel que ella es capaz de atender; además, debido al carácter monopolístico de los sistemas económicos, la expansión de éstos se limita a los niveles que permitan a los empresarios percibir los altos rendimientos que pretenden. Por tanto, estos sistemas no

pueden absorber el número cada vez mayor de quienes egresan de los colegios. Como consecuencia de todo ésto, se aumenta el desempleo disfrazado y real entre la juventud, lo que ocasiona un grave problema de delincuencia en las áreas urbanas y, desde luego, una disminución general de la productividad en el sector tradicional así como en el moderno.

La disminución de la productividad en los sectores económicos tradicionales, que es aplastante en términos del número de personas que todavía dependen para su sustento de la productividad de estos sectores, se atribuye también a la perturbación de la vida social y económica tradicional, que los valores extranjeros enseñados en los colegios han venido acentuando. El resultado ha sido la pérdida de la tecnología tradicional antes de que pudiera reemplazarse por una nueva, y la explotación de los ancianos por los jóvenes que se niegan a participar en las actividades “no modernas” de sus padres, aunque son estas actividades las que financian su educación.

Por otra parte, la disminución de la productividad económica va acompañada de un aumento constante en el costo de la educación. En efecto el costo promedio por alumno, aun a nivel de primaria, parece exceder muchas veces el ingreso per cápita en las áreas rurales, lo que implica que las familias campesinas a menudo tienen que vender sus bienes para poder costear la educación de sus hijos.

Por consiguiente, la reforma educativa en Malí y Senegal se ha emprendido con el propósito de hacer frente a estos problemas. Sus objetivos básicos en ambos sistemas son:

- Profesionalizar el proceso de educación mediante la incorporación del trabajo práctico en todos los niveles. Se piensa que de esta manera se orientarán las actitudes de los estudiantes hacia el tipo de trabajo que se espera de ellos. Se parte del supuesto de que con el tiempo los alumnos llegarán a tomar gusto al trabajo manual y a aceptarlo si forma parte de sus currículos;

- Se considera que una disminución de la duración del proceso educativo, encaminada a reducir los gastos en educación, no afectará la calidad de la educación que adquieren los alumnos, si el proceso va acompañado del uso del lenguaje local en la enseñanza, y de materiales locales como herramientas pedagógicas;

- La ejecución de programas de alfabetización funcional en el campo aumentará la productividad rural, porque estos programas no solamente sirven de mecanismo para la transferencia de nuevas tecnologías, sino también los valores que inculcan en la gente del campo propician actitudes positivas hacia la modernización; y

- El impacto global de la implementación de estas medidas será la estabilización de la población rural y, de ahí, la disminución del problema de desempleo en las áreas urbanas.

Como estas hipótesis no se han puesto a prueba en ninguna parte, dichas reformas educativas constituyen básicamente intentos experimentales. Como tales, su éxito depende mucho de la capacidad del sistema para ejecutar los experimentos y para evaluar sus resultados — en otras palabras, del grado de perfeccionamiento que haya alcanzado la investigación educativa en respuesta a la necesidad de valorar los resultados de cambios e innovaciones en educación.

Investigación Científica en Malí y Senegal

Según Shaeffer (1979), “la investigación puede significar cosas distintas para diferentes personas.” Sin embargo, se puede aceptar la amplia definición

de Vielle, según la cual la investigación es la producción de conocimientos. Como tal, las actividades investigativas pueden ser sencillas o complejas, según las características del ambiente en que se desarrollen. En realidad, la decisión de producir conocimientos proviene de la necesidad de hacerlo, y la necesidad la “crean” tanto la naturaleza como la magnitud de los problemas que se plantean en un ambiente determinado.

Esto sugiere también que en una sociedad la escogencia entre las estrategias de “investigación e innovación” establecidas por Vielle (investigación sobre la investigación, investigación de contenido, investigación para planificación, investigación evaluativa, e investigación-acción), depende de la naturaleza y magnitud del problema que afronta dicha sociedad.

Se puede crear consciente o inconscientemente la necesidad de un tipo de investigación distinto del que correspondería normalmente. Las situaciones coloniales han creado conscientemente una necesidad de ciertos tipos de investigación. Los programas de asistencia extranjera todavía hacen lo mismo; un ejemplo de éstos es el Programa de Formación en Investigación en Africa Occidental. Como este programa de formación se centra en la investigación cuantitativa y empírica, la cual no se ha realizado tradicionalmente en la corriente europea de investigación en el Africa Occidental de habla francesa, ha introducido efectivamente un nuevo tipo de actividad investigativa en la región. (Este programa de formación viene organizándose principalmente en la Universidad Laval, en Quebec, Canadá, desde 1975, con el propósito de formar investigadores educativos provenientes del Africa de habla francesa. Lo financian conjuntamente la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI) y la Fundación Ford.)

Sin embargo, la consecuencia de todo esto es que, al igual que puede existir un desajuste entre los sistemas educativos establecidos durante el periodo colonial y las necesidades educativas del ambiente social autóctono, también puede haber tal desajuste entre los tipos de actividad investigativa introducidos en la región y la necesidad manifiesta de la región. Este desajuste, que se examinará más adelante, había afectado el desarrollo de la investigación educativa en Malí y Senegal.

Ideología de la Investigación en Malí

En un documento del Ministerio de Educación Nacional, se considera la investigación, al igual que el sistema educativo, como instrumento que permite lograr objetivos sociales:

Nuestra investigación se orientará hacia la acción, hacia la realización práctica que contribuya a dotar a nuestro país de equipos y métodos sencillos, adecuados y eficaces, en el campo de desarrollo económico y social
Nuestra política científica tendrá como objetivo edificar nuestro país con base en los datos científicos que ella proporcione . . . y no solamente por mera satisfacción intelectual ni en busca de un futuro fantástico.

Sin embargo, ello no quiere decir que esta “investigación programada y orientada” deba estar aislada del resto del mundo. Agrega el documento por tanto que:

. . . por último, nuestra investigación estará abierta al Africa y al mundo, se enriquecerá con aportes del exterior a la vez que brindará sus propios aportes al progreso universal, mediante las soluciones originales que encuentre a los problemas comunes a Malí y a muchos otros países.

La insistencia sobre una investigación práctica y sencilla sigue figurando en las declaraciones de las autoridades de Malí. Los malienses son reacios a una investigación compleja y costosa, porque piensan que desviaría la investigación de su función normal, la cual ha de ser la búsqueda de “soluciones a los numerosos problemas socioeconómicos” que afronta el país. Esta renuencia se manifiesta en declaraciones contra la introducción de instrumentos complicados como el computador; también se hace palpable en su aparente rechazo de la investigación independiente, que en su concepto tiende a estimular a los investigadores a emprender proyectos simplemente por la satisfacción intelectual o por lucro personal.

Estructura Organizativa de las Actividades de Investigación

El reconocimiento de la investigación como herramienta importante en la formulación e implementación de políticas llevó a la creación del Consejo Superior de la Investigación (CSR) en 1962. Este consejo, que estaba adscrito al Ministerio de Educación Nacional, lo integraban representantes de otros ministerios y de organismos especializados; tenía como mandato la coordinación de las actividades de investigación que se realizaban en estos ministerios y organismos especializados. Sin embargo, el CSR no pudo desempeñar esta función, por la naturaleza de su estructura organizativa. Como lo integraban miembros de unidades a las que poco agradaba la autonomía del CSR, era difícil establecer una política común de investigación; aun sin insistir en la adopción de una política común, era difícil para el Consejo debatir “problemas específicos de investigación” como los relacionados con la investigación aplicada que competían principalmente al Ministerio de Agricultura.

En realidad, uno de los grandes problemas del CSR fue su ubicación dentro del Ministerio de Educación Nacional. Si lo hubieran establecido en terreno neutral, probablemente habría logrado desempeñar sus funciones. Los malienses atribuyen su fracaso también a la novedad del interés por la investigación, y a la falta de experiencia en la coordinación de la investigación.

El consejo no fue convocado durante su existencia, hecho que ocasionó su reemplazo en 1967 por otra institución denominada Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica (CNRST). Para superar los problemas estructurales que habían impedido al CSR desempeñar su función de coordinación, esta nueva institución fue adscrita a la Presidencia de Malí. Su mandato, más amplio que el del CSR, era el siguiente: (a) asegurar el desarrollo y la coordinación de estudios, investigaciones y trabajos científicos de toda clase; (b) obtener informaciones sobre la actividad investigativa en otros países, y promover la colaboración con dichos países y con las organizaciones internacionales de investigación; (c) asegurar la publicación y difusión de los resultados de investigación en Malí; (d) recolectar y conservar la documentación científica en museos, archivos, bibliotecas, colecciones etc.; y (e) suministrar los datos científicos que sean necesarios para el buen desarrollo de la nación.

Para lograr estos objetivos, el CNRST debía desempeñar las siguientes labores específicas; (a) determinar las necesidades en materia de investigación; (b) establecer prioridades y programas de actividades en investigación; (c) proponer medidas que garantizaran la utilización efectiva de los resultados de investigación; y (d) determinar los recursos materiales y financieros necesarios para la ejecución del programa de investigación.

En síntesis, a este nuevo consejo le correspondía no sólo coordinar las actividades de investigación, sino también definir una política de investigación.

Se pensaba que esa política tendría mayor posibilidad de ser aceptada e implementada por los ministerios si se dejara al Consejo adscrito a la Presidencia pero en un nivel suficientemente alto de la estructura gubernamental.

Sin embargo, los problemas estructurales no se esfumaron con la desaparición del CSR. La nueva organización de la investigación experimentó el mismo tipo de resistencia de parte de los ministerios cada vez que el CNRST trató de averiguar lo que se estaba haciendo en sus unidades de investigación. Aunque las diversas comisiones del CNRST estaban integradas por delegados de los ministerios, no hubo ningún intento de parte de los ministerios de involucrar al CNRST en sus actividades de planeación e implementación. Entre las numerosas razones dadas al respecto estaban (a) el hecho de que a algunos de estos delegados se les recusaba aún dentro de los ministerios por la manera como fueron seleccionados, lo que significaba que no podían hablar por sus superiores; y (b) la frecuente inasistencia a las reuniones, debido en parte a la apatía y al hecho de que los miembros de las comisiones desempeñaban labores de tiempo completo en otras partes.

Parece que el CNRST afrontó también graves problemas financieros. En efecto, la aparente falta de entusiasmo en su seno indica que las responsabilidades confiadas a esta institución en el momento de su creación eran de carácter más teórico que real, porque en ninguno de los ministerios se consideró a la investigación como una prioridad y en consecuencia en ninguno de ellos existía la intención de destinarle recursos. Otro problema conexo residía en la inestabilidad del personal. Entre 1967 y 1968 el CNRST tuvo sucesivamente tres secretarios generales, lo cual creó obviamente un problema de permanencia y de continuidad de las actividades.

Desde la desaparición del CNRST no se ha hecho ningún otro intento en Malí para crear una entidad central de investigación. Algunas de las labores que debía desempeñar el CNRST las ha asumido la División de Investigación Científica, una dependencia de la Dirección Nacional de Instituciones de Educación Superior y de Investigación Científica, del Ministerio de Educación Nacional. Como organismo de coordinación de carácter similar al antiguo CSR, esta división está encargada de funciones similares.

No obstante, parece que persisten los problemas estructurales que impidieron el funcionamiento del CSR y del CNRST. Los diferentes ministerios todavía están celosos de su autonomía y todavía no están dispuestos a permitir la transferencia de informaciones a esta unidad de coordinación. De hecho, como esta División está ubicada en un nivel mucho más bajo que el CSR o el CNRST en la estructura organizativa, ha resultado bastante difícil la recolección de información, aun de las instituciones que están bajo la autoridad de la misma Dirección que ella. Por esta razón, parece que la División no está enterada de lo que se hace en las instituciones de educación superior.

En consecuencia, las actividades de investigación se emprenden en una forma dispersa. Cada institución funciona independientemente, y su decisión sobre los tipos de actividades que realice se basa en la interpretación de sus necesidades y funciones y no consulta un programa nacional. Desde luego, esto es un reflejo de lo que ocurre en otros campos de la vida nacional. Si no hay coordinación de las actividades de investigación es porque no hay coordinación de las políticas de cada una de dichas instituciones. Por ejemplo, como el desarrollo rural es un objetivo primordial de las políticas de desarrollo de Malí, casi todos los ministerios tienen programas sobre los componentes de estas políticas. Por ejemplo, algún componente de educación para la juventud o

adultos del campo puede encontrarse en los Ministerios de Educación, Desarrollo Rural, Producción, y Juventud y Deportes, y cada uno de éstos tiene su programa en la materia. Aunque todos están haciendo la misma cosa, no hay una coordinación efectiva de sus actividades.

¿Existe una política de investigación en Malí? La mayoría de los malienses interesados en el asunto piensan que no existe tal política. Las investigaciones que se realizan no obedecen a esfuerzos coherentes que debieron normalmente producirse dada la posición importante que se creía generalmente ocupara la investigación, sino a proyectos patrocinados con fondos internacionales como los proyectos de desarrollo. En el presupuesto del gobierno de Malí no existe ninguna partida específica para la investigación.

Desarrollo de la Investigación Educativa

Como se mencionó anteriormente, en el desarrollo de la educación en Malí incidió la naturaleza de los objetivos económicos y sociales que el país aspiraba a alcanzar; esto se manifiesta no sólo en su profesionalización y la consiguiente resistencia a la creación de un tipo de institución más teórica, como la universidad, sino también en la evolución histórica de la educación superior. La profesionalización de la educación que se propuso en Malí difería de la que se proponía en otras partes del Africa, porque en Malí se reconocía que ella podría producir los resultados deseados sólo si el tipo de formación que se suministrara estuviera relacionado con las características del contexto tradicional de Malí en lo social y económico. Se basaba en la hipótesis de que el ajuste del proceso al ambiente local generaría actitudes positivas tanto hacia las profesiones como hacia el ambiente para los que se preparaba a los alumnos.

Por consiguiente, la implementación de ese plan requería de un proceso de evaluación continua de los resultados obtenidos con respecto a dichos supuestos, lo cual significaba implícitamente el desarrollo de actividades de investigación al mismo ritmo del desarrollo de la educación. A continuación examinamos la evolución que tuvo la investigación educativa y su influencia sobre el desarrollo de la educación.

La ejecución de la investigación educativa compete a las siguientes instituciones: La Dirección de Estadísticas y Planeación del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Pedagógico Nacional, la Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y de Lingüística Aplicada, y la Escuela Normal Superior y su complemento, el Centro Pedagógico Superior. Al parecer, se realizan algunos estudios orientados hacia la educación en la Escuela Nacional de Administración, sobre todo en lo relacionado con finanzas de educación y economía de educación. ¿Pero se está realmente haciendo investigación en estas instituciones, y en caso afirmativo, en qué condiciones?

Dirección de Estadística y Planeación

La Dirección de Estadística y Planeación produce dos tipos de estudios: compila datos estadísticos sobre educación y los utiliza en el análisis requerido para fines de planeación educativa. Los datos se consignan normalmente en el boletín de estadísticas de educación que publica anualmente la Dirección. Malí es uno de los pocos países en Africa donde existen tales datos desde hace varios años. Aunque se plantean interrogantes sobre la validez de algunas estadísticas suministradas por las escuelas (al parecer algunas escuelas llenaron los cuestionarios que les fueron enviados únicamente porque se sintieron obligadas a hacerlo y no hubo control alguno sobre la veracidad de la

información suministrada), las tendencias reveladas por las estadísticas son de interés para los planificadores.

Además de compilar información, la Dirección desempeña un papel importante en la planeación del sistema educativo. Se han hecho estudios sobre problemas de deserción y repetición, así como sobre proyecciones de matriculación.

Instituto Pedagógico Nacional (IPN)

De acuerdo con los documentos que describen los objetivos y las condiciones de la implementación de las reformas educativas de 1962, al IPN le corresponde el papel más importante en la formulación de la política educativa de Malí y en su implementación. Sus diversas funciones incluyen la realización de estudios sobre los programas innovativos, especialmente con respecto a la efectividad de la formación que se imparte en la producción de habilidades pertinentes en el plazo más corto posible, y la recomendación con base en las conclusiones de esa evaluación de nuevas orientaciones para métodos y programas de formación.

El primer intento de crear en el IPN una unidad que pudiera realizar estos estudios tuvo lugar apenas en 1975. Fue propuesta en parte como respuesta a la necesidad de proporcionar una estructura estable de trabajo para los investigadores que iban a ser entrenados en el Programa de Formación en Investigación para África Occidental, adelantado en América del Norte y cofinanciado por la Fundación Ford y la ACIDI. Antes de esta propuesta, los grupos de investigación se organizaban de acuerdo con los objetivos. Había, por ejemplo, un grupo de desarrollo rural, encargado de hacer el trabajo preliminar necesario para la introducción de componentes autóctonos en los programas de educación básica, según lo previsto en los objetivos de la reforma. Sin embargo, en cierto sentido estos grupos no hacían realmente investigación; recolectaban información sobre las condiciones ambientales que regían en las escuelas y en la sociedad en general, y no hacían sino un análisis muy limitado de esos datos. Hubo intentos por analizar esta información en seminarios nacionales, pero las conclusiones de los debates de estas reuniones se fundamentaban más bien en la intuición que en el análisis.

Dirección Nacional de Alfabetización Funcional y de Lingüística Aplicada (DNAFLA)

La DNAFLA fue creada para organizar programas de alfabetización funcional para jóvenes y adultos de las áreas rurales. Al igual que en el sector formal de la educación, estos programas de alfabetización aspiraban a ser funcionales en el sentido de que las habilidades básicas que se iban a proporcionar a dichas personas deberían estar relacionadas directamente con las actividades tradicionales, es decir que el tipo de conocimiento que se impartía, fuera en materia de lectura o de matemáticas básicas, tenía que ver con lo que ellos necesitaban para aumentar su producción.

Para que el programa de alfabetización funcional resultara efectivo debía realizarse en la lengua local. Los conocimientos técnicos que el gobierno buscaba transmitir a los participantes del programa debían traducirse a las lenguas locales de manera que pudieran integrarse en el contexto local.

La realización de estos objetivos exigía las mismas medidas que se tomaron para el programa de desarrollo rural del IPN:

- La ejecución de los programas de alfabetización requería de estudios ambientales sobre las condiciones sociales, económicas y administrativas que

imperaban en las regiones, y como había que utilizar las lenguas locales, era necesario poder transcribir estas lenguas;

- Se debían elaborar programas de alfabetización que sirvieran de mecanismo para la transferencia de conocimientos técnicos, lo cual implicaba una clara comprensión de los signos y palabras más efectivas que se asociaban con la nueva tecnología e ideas; y

- Una vez iniciados los programas, debía hacerse una evaluación efectiva del proceso para determinar su eficacia en la transmisión de habilidades y en la modificación de actitudes y de hábitos de trabajo, etc., en el sentido deseado.

La magnitud del trabajo investigativo que se necesitaba llevó a los malienses a establecer en 1973 una división de investigación dentro de la DNAFLA: la División de Investigación Lingüística Aplicada (DRLA). Tenía como objetivos realizar las investigaciones lingüísticas que se consideraban necesarias para la transcripción de todas las lenguas de Malí para su posterior utilización tanto en el sector de la educación formal como en el de formación pedagógica. Parece que los programas de la DRLA dieron mejores resultados que los de la división de investigación del IPN, debido en parte a un gran respaldo de los organismos internacionales. Por ejemplo, el Banco Mundial proporciona financiación no sólo para los estudios ambientales, para la elaboración de programas de alfabetización, para materiales didácticos, y para la evaluación del proceso y la impresión y difusión de los documentos, sino también para asignar un asistente técnico a esa unidad.

Dicho apoyo ha permitido que la DRLA realice trabajos importantes sobre la transcripción de las lenguas, elaborándolas en las lenguas principales. Además la DRLA ha realizado una extensa evaluación de campo con respecto a los programas de alfabetización funcional. En estos estudios de campo, los investigadores de la DRLA encontraron que los beneficiarios de los programas no sólo aprenden a leer, sino que el proceso parece influir también en sus hábitos de trabajo y en su comprensión de las condiciones que afectan la productividad agrícola. Según estos estudios, las habilidades que se adquieren en matemáticas, y que permiten a los campesinos participar en la comercialización de sus productos, parecen servir como factor de motivación. Por consiguiente, la producción aumenta entre quienes han participado en estos programas.

Escuela Normal Superior (ENS) y el Centro Pedagógico Superior (CPS)

La ENS fue creada en 1963 esencialmente como instituto de formación de docentes, con los siguientes propósitos:

- Formar docentes para la escuela secundaria y la escuela normal;
- Formar inspectores para el ciclo básico;
- Participar en la formación de docentes para el nivel básico del segundo ciclo; y

- A través del IPN, que debía convertirse en una de sus dependencias, organizar un centro de documentación, hacer investigaciones, dar formación a docentes en ejercicio, y suministrar materiales y documentos didácticos tanto a los docentes como a los alumnos.

Sin embargo, la distribución de responsabilidades entre el IPN y la ENS se modificó al no llegar a efectuarse la fusión de los dos. El IPN asumió la responsabilidad total de los dos últimos objetivos, mientras que la responsabilidad de la ENS se limitó a la formación de docentes. El fracaso de la fusión también llevó a la ENS a combinar sus actividades de investigación con sus unidades de docencia. Según los folletos de la ENS, su función es la de asegurar la: “ ‘Malianización’ del personal docente, tanto con el fin de llenar

rápidamente el vacío dejado por la salida de los expatriados, como con el propósito de dotar a nuestras escuelas secundarias y normales de una fuerza laboral con formación autóctona y homogénea, de dotar a la gerencia de nuestras escuelas de una fuerza laboral de alta categoría que sea consciente de las realidades de Malí, de Africa y del mundo, de dotar de investigadores a nuestros institutos de investigación”

En consecuencia, la ENS está dividida por disciplina en departamentos en los que la docencia y la investigación se consideran complementarias. Existen tales Departamentos de Enseñanza e Investigación (DER) en filosofía-sicopedagogía, matemáticas, biología, química-física, historia-geografía, y letras-lingüística.

En los últimos años la ENS ha sufrido una transformación substancial. Ya no es solamente un instituto de formación de docentes, habiéndose convertido en una institución de carácter más general. De acuerdo con los malienses, esta transformación obedece a cambios en la situación laboral del país. Desde su creación, la ENS ha venido formando docentes para las escuelas secundarias y las normales y, al parecer, el número de esos profesores ya supera la demanda. Sea por esta razón, o por la demanda que hay en otros sectores de la economía y de la administración por personal de alto nivel, o por el prestigio que tienen los puestos de estos sectores, un número cada vez mayor de los egresados busca empleo fuera del sector educativo. En consecuencia, los DER se están especializando más y más de manera que están preparando a los estudiantes no sólo como docentes sino como especialistas en su disciplina particular. En verdad, mirando el contenido de los programas de los DER y la especialización de su personal, se tiene la impresión de que estas unidades funcionan cada día más como mini facultades.

La tendencia de alejarse de un programa de formación estrictamente pedagógico se manifiesta en el interés del profesorado por la investigación. Una encuesta realizada por la Dirección Nacional de Enseñanza Superior y de Investigación Científica (DNERS) sobre el interés investigativo de los profesores de las instituciones de educación superior en Malí indicó que en la ENS tal interés se relacionaba más con las disciplinas que con la pedagogía. Esta tendencia se observa claramente en la distribución de los profesores de los DER por campo de especialización e interés investigativo; parece que la investigación no se enfoca en problemas relacionados con la enseñanza de la disciplina sino con la disciplina misma. Se debe en parte a que la mayoría de estos profesores están preparando su Doctorat d’Etat de universidades francesas.

Esta tendencia también se evidencia en las tesis de grado de los estudiantes. En el Cuadro 1, la reseña de estas tesis por disciplina muestra que en su mayoría versan sobre las respectivas disciplinas antes que sobre temas estrictamente orientados hacia la educación.

Parece que la investigación en el CPS está relativamente estructurada. Según el Director de Investigación del Ministerio de Educación Nacional, es en este centro donde se realiza la investigación básica. Sin embargo, como en la ENS, la investigación está orientada hacia disciplinas y se investiga poco en temas orientados hacia la educación. En efecto, el CPS es un instituto de formación de profesores de educación superior. Ofrece un doctorado comparable al del “tercer ciclo” del sistema francés. Se forman profesores no sólo para la ENS sino también para otras instituciones de educación superior. La investigación básica que se lleva a cabo en el CPS consta no tanto de trabajos del profesorado sino de las labores investigativas que tienen que adelantar los estudiantes.

Existen diferentes opiniones sobre las razones por las cuales los estudios del IPN y de la DNAFLA sobre la implementación de la reforma educativa en Malí no se realizaron efectivamente. Desde el punto de vista del administrador, se han mencionado las siguientes:

- Había escasez de investigadores calificados. Por lo general, muy pocas personas del personal administrativo tenían experiencia en el tipo de investigaciones que exigía la reforma. La mayoría del personal eran profesores en ejercicio que nunca habían participado en actividades de investigación y que tenían formación muy limitada en metodología. Igual situación se daba entre los integrantes de los equipos de desarrollo rural. La mayoría de estas personas no solamente tenían poca experiencia en docencia porque apenas egresaban de la escuela, sino que también su formación en metodología era muy limitada para las labores que habían de desempeñar. De hecho, éste era uno de los motivos del interés maliano, a nivel administrativo como ejecutivo, por la formación en investigación;

- Había escasez de recursos financieros. En razón de su limitada capacidad financiera, Malí ha recurrido principalmente a fondos externos para tales experimentos innovativos. Aun si el país contara con recursos humanos para la realización de estas actividades de investigación (los integrantes de los equipos de desarrollo rural), no tendría los fondos necesarios para financiar actividades tales como los trabajos de campo. Debido a este factor, los estudios que sí se realizaron eran de poca envergadura.

Sin embargo, las razones por las cuales no se hicieron las investigaciones necesarias para la implementación de esta reforma van más allá de la escasez de investigadores calificados e insuficiencia de recursos; por ejemplo, los integrantes del personal de desarrollo rural adujeron las siguientes:

- Había una falta de empeño de parte de los dirigentes con respecto al experimento. A pesar de todo lo que se decía sobre la importancia de darle a la educación un carácter funcional, quienes estaban encargados de realizar esa labor parecían oponerse a su ejecución por su aparente apego al modelo de formación que habían conocido y porque no querían implicar a sus hijos sin tener la seguridad de resultados positivos. Según el personal de desarrollo rural, esta falta de compromiso con el experimento ocasionó indiferencia hacia las condiciones necesarias para su realización.

- La reforma fue emprendida principalmente por organismos de ayuda extranjera y si bien tenía objetivos similares a los de la reforma de 1962, al

Cuadro 1. Distribución por disciplina de las tesis preparadas por estudiantes de la ENS entre 1972 y 1979.

	Número de estudios	Total (%)
Matemáticas	64	8
Lingüística e idiomas	88	10
Literatura	218	25
Filosofía	15	2
Sicopedagogía	100	12
Ciencias políticas	20	2
Sociología	210	24
Historia	48	6
Geografía	38	4
Economía	61	7
Total	862	100

Fuente: La clasificación por orientación de disciplina la hizo Adama Sy, antiguo estudiante de la ENS; por consiguiente, refleja su propia interpretación de los títulos de las tesis.

parecer no estaba impulsada por malienses sino por organizaciones internacionales como el Banco Mundial. El interés de los malienses dependía aparentemente de los recursos financieros que tales proyectos obtenían de los organismos internacionales. Así que la motivación de los administradores para iniciar experimentos de esta índole radicaba más en su interés por atraer financiación internacional que en los valores propios del experimento mismo. Por consiguiente, una vez obtenidos los fondos, parecía disminuir el interés por los experimentos. El director de uno de los proyectos declaró que este interés decreciente por el proyecto de investigación también podría explicarse por el hecho de que nadie estaba dispuesto a aceptar los resultados de la investigación, por temor a que desvirtuaran los fundamentos del proyecto, y en consecuencia, pusieran en tela de juicio su validez.

- Se consideraba que los cambios frecuentes de personal en ambos institutos perjudicaron el experimento, no sólo porque podían haber repercutido directamente en el empeño por ejecutarlo, sino también porque el nuevo personal naturalmente no estaba familiarizado con los experimentos y tenía que comenzar desde el principio. Eso daba lugar a nuevas orientaciones y demoras, que tendían a desanimar hasta a quienes estaban más comprometidos con el experimento.

Los hechos que han ocurrido en el IPN desde 1978 hacen pensar que estos últimos factores podían haber incidido sustancialmente el desarrollo de la investigación en ese instituto. Por ejemplo, el problema de metodología debiera haberse solucionado parcialmente por el regreso de quienes participaron en los Programas de Formación en Investigación para Africa Occidental de habla Francesa, pero la unidad de investigación donde ellos debían de trabajar, aunque planteada en 1975, todavía no está bien establecida.

El problema financiero también debiera haber encontrado solución parcial en la financiación que los organismos internacionales estaban dispuestos a conceder a algunas actividades de investigación de estas personas capacitadas, pero los administradores han manifestado cierta resistencia hacia estas ofertas. Aunque el motivo de esta resistencia no está bien claro, algunos piensan que la financiación otorgada a particulares estimularía una investigación motivada principalmente por intereses intelectuales o monetarios, lo que evidentemente es contrario a la ideología de los malienses respecto de investigación. Otros piensan que esta resistencia no tiene que ver con la ideología, sino con el simple hecho de que no quieren perder el control sobre sus actividades y subordinados, sobre todo porque el tipo de investigación que se realiza puede producir resultados que desvirtúen sus expectativas. En todo caso, esta situación tiende a desestimular a quienes están potencialmente interesados en actividades de investigación, hasta tal punto que muchas de las personas que fueron entrenadas se dedican a actividades ajenas a la investigación.

Como consecuencia de ello, y a pesar de que existen dos unidades en el IPN donde se deben realizar estudios para la implementación y revisión de actividades en materia de reforma educativa, parece que no se está haciendo nada. En palabras de un antiguo director del IPN, estas unidades, la Oficina de Evaluación y el Centro de Investigación Pedagógica, se han burocratizado cada vez más; según él, el mejoramiento de la calidad del personal influirá sobre sus actividades sólo cuando se remedien estos problemas. Otros observadores malienses creen que la única esperanza para que funcionen las unidades de investigación educativa consistiría en darle autonomía a cada una y ubicarlas en un nivel más alto dentro de la estructura. Aunque la experiencia con el CSR y el CNRST no da lugar a suponer que eso produzca un cambio notable, las

condiciones han cambiado un poco ya que las nuevas unidades cuentan con investigadores competentes, lo que no tenían las organizaciones desaparecidas.

Sin embargo, las actividades de investigación han sido muy limitadas tanto en el IPN como en la DNAFLA, y para superar sus deficiencias internas, ambos han tendido a recurrir a la asistencia externa. Por una parte, han pedido a los estudiantes de último año de la ENS que preparen sus tesis de grado sobre temas pedagógicos o sociológicos. Por otra parte, han invitado a asesores mundiales para que realicen estudios de base con respecto a los trabajos financiados con fondos internacionales. Tanto los estudiantes de la ENS como dichos asesores han producido varios informes investigativos sobre el experimento ya descrito.

Las causas de la incapacidad de la ENS para desempeñar un papel importante en el desarrollo de la investigación en Malí son similares a las expuestas en el caso del IPN y la DNAFLA. Entre las que se mencionan con mayor frecuencia son:

- La carga de docencia es demasiado pesada. Los profesores no tienen suficiente tiempo para realizar una investigación independiente, por la cantidad de tiempo que dedican a la enseñanza y el creciente número de estudiantes que deben supervisar.

- Hay escasez de fondos. Como la escuela no tiene presupuesto de investigación, su única fuente de financiación son los organismos internacionales. Sin embargo, es difícil obtener fondos de esta fuente y aun cuando se obtienen, se gastan en los proyectos del patrocinador. Ha habido casos en que organismos nacionales, como el IPN y la DNAFLA, han contratado estudios con algunos de los profesores, pero esto ocurre rara vez.

- La investigación no es remunerativa. Los profesores de la ENS son considerados como empleados públicos, al igual que todos los demás profesores y maestros. Por consiguiente, su ascenso compete a funcionarios del gobierno y poco tiene que ver con sus actividades de investigación. Por eso, prefieren dedicar el poco tiempo libre que tienen para trabajar en otras instituciones, con el propósito de complementar sus bajos salarios.

Existen otras razones por las cuales la ENS no ha sido catalizador del desarrollo de la investigación educativa en Malí. Una de éstas reside en su mandato original. Como en otros países, el objetivo inmediato del sistema educativo era llenar el vacío que dejaron los europeos; y la expansión del sistema educativo que permitiera lograrlo requería de un número considerable de docentes, razón por la cual la ENS tenía como preocupación principal producir estos docentes más que informes de investigación.

Otra posible razón tiene que ver con la situación educativa del profesorado. Muchos de ellos están registrados como candidatos al Doctorat d'Etat en universidades francesas, lo cual implica que aun si tuvieran algún interés por la investigación, las que realizan están determinadas por las instituciones donde están matriculados, y requieren de muy largo tiempo para su ejecución, como en Francia.

Relaciones Estructurales entre las Instituciones de Investigación Educativa

Las instituciones de investigación arriba mencionadas están adscritas al Ministerio de Educación Nacional, y por consiguiente están vinculadas estructuralmente. En cierta forma deberían complementarse entre sí, pero en realidad cada una es independiente. En consecuencia, existe mucha duplicación de actividades. Por ejemplo, la DRLA está realizando experimentos en el uso de las lenguas vernáculas en los colegios, y la división de investigación del IPN, encargada de la ejecución del programa de desarrollo rural, está planeando hacer

lo mismo. No sólo hay entre las dos poca colaboración en el trabajo, sino que también parece existir algo de desconfianza. La falta de cooperación entre estas instituciones ocasiona además una subutilización del potencial existente de capacidad investigativa. Por ejemplo, la DNAFLA y el IPN están realizando experimentos pedagógicos que requieren un extenso trabajo de investigación. Pero la ENS, que en teoría se supone debe ser una fuente importante de personal para tal investigación, está solo marginalmente involucrada con estos experimentos. Aquí también parece haber desconfianza mutua entre los potenciales investigadores de la ENS y el personal administrativo del IPN y de la DNAFLA.

Sin embargo, la causa fundamental de esta situación no reside en las mismas instituciones sino en la estructura organizativa del Ministerio de Educación Nacional. Según los organigramas del Ministerio, existe una relación horizontal entre todas las unidades de investigación, bajo la coordinación del Ministro de Educación Nacional, cargo éste que por su carácter político está sujeto a cambios frecuentes. Por consiguiente, no sólo hay un problema en cuanto a la continuidad de las políticas, sino además la decisión de permitir al jefe de cada uno de los departamentos tratar directamente con este nivel político implica que las opiniones de quienes no tengan las mejores relaciones con el Ministro pueden ser descartadas del todo. Se han establecido comités interministeriales para proporcionar esta coordinación técnica entre los departamentos pero, según los malienses, estos comités no logran remediar el problema estructural, por su excesiva neutralidad. Sus integrantes rara vez comprometen a sus departamentos, y aun cuando lo hacen, las decisiones no llegan necesariamente a implementarse, por la falta de un mecanismo técnico de control central. Por consiguiente, el problema estructural que los malienses no pudieron corregir con la CNRST aún subsiste, al igual que los problemas que la llevaron a su fracaso.

Esfuerzos de Investigación Independiente

La falta de solución a este problema estructural determinó la aparición de algunas iniciativas de investigación privada. Una de las más importantes es el Grupo de Investigación-Acción en Educación Básica (GRAEB). Este grupo surgió del proyecto de educación financiado por el Banco Mundial. Nació de la inquietud de que el éxito de la innovación necesaria en el programa de educación básica depende de la existencia de un equipo de investigadores competentes. Por eso, el grupo se organizó como mecanismo para promover el trabajo en equipo en la investigación. Como sus integrantes no tenían adecuada formación en investigación, se planteó un programa de capacitación en investigación durante el servicio. Para ello cada integrante escogió un tópico de estudio en el campo de educación básica, y el programa está elaborado en atención a la capacitación que se requiere para la realización de estos estudios.

Como la capacitación requiere de certificación para el reconocimiento de su validez, el grupo ha buscado vinculación con una reconocida institución de capacitación de educación superior. Se han hecho intentos para que el CPS acepte a los integrantes como candidatos a su doctorado, pero hasta ahora no han prosperado estos intentos. Tres de sus integrantes fueron aceptados después de una prueba de admisión, pero la mayoría fueron rechazados porque no reunían los requisitos de admisión. Los fondos suministrados a través del proyecto de educación del Banco Mundial le han permitido al GRAEB continuar organizando seminarios de capacitación con conferencistas invitados tanto de Malí como del exterior.

Problemas que Obstaculizan el Desarrollo de la Investigación Educativa

Las actividades de las diversas instituciones donde se hace investigación indican que la investigación educativa en Malí está aún en su infancia. A pesar del papel que le correspondió en la implementación de las reformas de 1962, el nivel de las actividades ha sido bajo debido (a) a la falta de investigadores y la deficiente formación del personal disponible, (b) a problemas estructurales, y (c) a problemas financieros.

Inadecuada capacidad investigativa: El Cuadro 2 muestra la distribución del personal docente de las instituciones de educación superior en 1979, por institución, y el Cuadro 3 su evolución entre 1974 y 1980. El primer cuadro indica que el personal estaba compuesto en un 50% por extranjeros, y esta distribución no ha cambiado mucho con el tiempo. También muestra que el número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior se duplicó durante el mismo período. Lo cual apoya la afirmación de los profesores de que su incapacidad de hacer investigaciones se debe en parte a la excesiva carga de trabajo.

No se dispone de datos sobre la formación educativa de estos profesores; sin embargo, el requisito mínimo para docentes de la ENS es un doctorado del tercer ciclo. Por tanto, puede presumirse que cuentan con alguna formación en investigación.

Las diferentes instituciones adscritas al Ministerio de Educación Nacional que fueron reseñadas empleaban a unas 30 personas. Su formación educativa oscila entre el nivel de maestría, obtenido por unos pocos que asistieron al Programa de Formación en Investigación de Africa Occidental en las Universidades de Laval y Stanford, y el bachillerato. Por lo general, estas personas carecen de conocimientos en métodos de investigación. El reconocimiento de este hecho ha llevado a dichas instituciones a prestar mayor atención a la capacitación en esta materia. En Malí muchos pensaban que los objetivos de investigación fijados con motivo de la implementación de las reformas de 1962 no pudieron lograrse debido, principalmente, al número y calidad del personal investigativo.

Problemas estructurales de la investigación educativa: Las limitaciones de la capacidad de investigación en Malí no radican solamente de las dimensiones cuantitativas y cualitativas del personal investigativo; se necesita también efectuar

Cuadro 2. Distribución del personal docente de instituciones de educación superior en 1979.

	Número de DER ^a	Malienses		Extranjeros	
		Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo completo	Medio tiempo
Escuela Normal Superior	9	50	2	56	—
Escuela Nacional de Administración	3	3	16	13	9
Escuela Nacional de Medicina	3	1	31	1	26
Escuela Nacional de Correo y Comunicaciones	—	9	2	2	—
Instituto Politécnico Rural					
Ciclo Ingeniería	4	13	22	18	—
Ciclo Técnico	4 ^b	15	18	18	—
Escuela Nacional de Ingenieros	7	7	21	51	1
Escuela de Altos Estudios					
Prácticos	—	1	10	5	—

^aDER = Departamento de Enseñanza e Investigación.

^bSecciones.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Bamako.

Cuadro 3. Incremento del personal docente de instituciones de educación superior en Malí.^a

Año	Matrícula	Profesores		Total	
		Malienses	Extranjeros	Profesores	Escuelas
1969-70	628	—	—	—	4
1970-71	731	—	—	—	5
1971-72	1039	—	—	—	6
1972-73	1473	—	—	—	6
1973-74	1818	—	—	—	6
1974-75	2445	174	153	327	7
1975-76	2984	180	153	333	7
1976-77	3556	188	182	370	7
1977-78	4173	239	184	423	7
1978-79	4756	285	184	469	7
1979-80	5092	277	199	476	7

^aExcluido el CPS.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Bamako.

cambios estructurales en la administración de las actividades de investigación. Debido a la falta de colaboración entre las diversas instituciones, se invitan a investigadores extranjeros a realizar trabajos que bien podrían hacer los nacionales.

Por esta razón, los malienses recomiendan la creación de una nueva y autónoma institución de investigación, en reemplazo de estas diferentes instituciones. Para evitar los problemas que presentaba la coordinación a través del CNRST, se recomienda además que la nueva institución sea un instituto de investigación y no un organismo para la coordinación de investigación.

Escasez de fondos: La escasez de recursos financieros en Malí ha impedido la realización aun de las más sencillas actividades de investigación. Sin embargo, se reconoce que ningún aumento de recursos financieros, por grande que sea, tendrá un impacto apreciable a menos que se remedien los problemas estructurales. Se piensa que una de las causas de la falta de colaboración entre las diversas instituciones reside en la problemática del control de fondos. En verdad hasta los particulares parecen tener dificultades para obtener fondos debido a ese problema.

Ideología de la Investigación en Senegal

Antes de entrar a examinar la evolución de la investigación educativa en Senegal, ofrecemos una descripción de la posición ideológica del país con respecto a la investigación en general. En Senegal, como en Malí, la investigación se considera como componente integrante de la política de desarrollo del país. Esto se evidencia en el Segundo Plan de Desarrollo por el orden de magnitud de los recursos que se debían asignar a la investigación: 1,8% del producto interno bruto (PIB) por cada año durante la vigencia del plan. Se evidencia también en los tipos de investigación que el gobierno considera prioritarios. Como se dijo antes, la mayor parte de los ingresos de Senegal provienen de la agricultura. Por consiguiente, se da prioridad a los tipos de investigación que puedan contribuir a una mayor productividad en los sectores de la economía rural, por lo cual se dedica mayor atención a la investigación aplicada. En el Tercer Plan de Desarrollo emanado del Ministerio de Planeación en 1970 se dice que “la investigación aplicada se considera prioritaria en cuanto contribuye en formas más específica al desarrollo.”

El plan ofrece algunos mecanismos para fortalecer al máximo la relación

entre la investigación y los objetivos de desarrollo. Propone que a los investigadores se les deba fijar concretamente el tema de su investigación: según el Ministerio de Planeación, compete a las autoridades “determinar para cada investigador el tema de su investigación, dejándole en la libertad de descubrir lo que pueda.”

El deseo de vincular las actividades de investigación a los objetivos de desarrollo se manifiesta también en el documento de política sobre las reformas de la educación superior adoptadas en 1969. El documento dice que esta reforma debe buscar la integración de la universidad en el esfuerzo nacional de desarrollo económico (Cámara 1974, p. 15):

Se debe tener a la universidad al corriente de los problemas de investigación que afrontan las empresas más importantes y de las tendencias generales que presentan; (la universidad) a veces tiene la clave para la solución de estos problemas y puede orientar las actividades de docencia e investigación según tales tendencias. Las industrias, por su parte, están mal informadas de la existencia y del valor de algunas labores de investigación que adelanta la universidad.

Mediante la integración de la universidad en el esfuerzo general de desarrollo, se pretendía conseguir que sus labores de investigación respondieran a las necesidades del sistema económico y social.

En resumen, y con base en la declaración de intenciones expuesta en los documentos oficiales, parece que, como en Malí, se da prioridad al tipo de investigación que contribuya al logro de los objetivos económicos y sociales del país. Sin embargo, se diría que en Senegal hay menos hostilidad hacia la investigación independiente y la investigación básica, porque, según el Ministerio de Planeación, la experiencia ha demostrado que la investigación no comprometida muchas veces puede producir resultados prácticos no contemplados a su comienzo.

La relativa amplitud del criterio senegalés sobre la investigación se deriva probablemente de su posición ideológica global con respecto a las políticas económicas y sociales; tal como se indicó anteriormente, estas políticas en Senegal son más liberales y, de ahí, menos orientadas hacia adentro de lo que parece ser el caso en Malí.

Estructura Organizativa de las Actividades de Investigación

Durante la colonia Senegal era el más importante centro intelectual del Africa de habla francesa, y hasta cierto punto sigue siéndolo todavía. Dos son los factores fundamentales que colocaron al país en esta posición. Primero, por su ubicación geográfica, su territorio sirvió como puerto de entrada a lo que llegó a convertirse en las colonias francesas de Africa Occidental. Así que los planteles educativos fueron creados para formar la fuerza de trabajo local que se necesitaba para el proceso de colonización. La mayoría de los dirigentes de la postindependencia en la antigua Africa Occidental Francesa recibieron su formación en la famosa escuela normal William Ponty, mientras que los médicos de la región obtuvieron su preparación en la Escuela de Medicina y Farmacia de Dakar. Naturalmente la concentración de instituciones educativas dió lugar al surgimiento de una élite local muy preparada, la cual jugó un papel central en la orientación de los debates intelectuales que culminaron en las reformas políticas de los años cincuenta.

Senegal se convirtió en un importante centro intelectual en Africa Occidental por otra razón: atrajo a cierto número de investigadores franceses. Llegaban

estos investigadores bien a las instituciones de educación superior asociadas con la Universidad de Dakar, o bien a las seccionales de institutos franceses de investigación establecidas en Dakar y en otras partes del país. Los investigadores franceses realizaron muchos estudios para las autoridades coloniales, principalmente en materias como etnología que se consideraban indispensables para el éxito del proceso de colonización, o adelantaron estudios de ciencias naturales juzgados esenciales para el mejoramiento de la producción agrícola, pilar de la economía colonial. Las actividades de investigación de estos investigadores franceses echaron los cimientos de la tradición investigativa que rige hoy en la mayor parte del Africa Occidental Francesa, y las instituciones donde trabajaron forman la base de la actual infraestructura investigativa de Senegal.

La diversidad de instituciones de investigación y la necesidad de generar un programa coherente de investigación, compatible con los propósitos generales de los planes de desarrollo, hicieron indispensable la coordinación de las actividades de investigación. Por lo tanto, se creó una comisión de investigación, encargada de colaborar con los comités de planeación “para orientar, coordinar y controlar las actividades de investigación” (UNESCO 1974).

A pesar de la larga trayectoria de Senegal como centro intelectual, la organización de la investigación científica en el país es de fecha muy reciente. La necesidad de establecer alguna estructura se hizo patente cuando se preparaba el Segundo Plan de Desarrollo.

El primer intento de crear una estructura permanente para la administración de la investigación se originó en las recomendaciones formuladas en 1965 por un grupo de expertos de la División de Política Científica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y consistió en la creación en 1966 de un “Consejo Interministerial de Investigación Científica y Tecnológica.” Funcionando bajo la autoridad del Secretario General de la Presidencia, su mandato se definió así (UNESCO 1974, pp. 266–275): (a) coordinar las actividades de investigación científica y estudios básicos dentro del territorio nacional; (b) orientar los programas técnicos y científicos dentro del marco de prioridades fijadas por el gobierno para el desarrollo económico y social; y (c) tomar medidas apropiadas que permitan una efectiva utilización y desarrollo del potencial técnico y científico del país, sobre todo en materia de formación y contratación de investigadores.

Las labores ejecutivas del Consejo fueron realizadas por el Centro Nacional de Planificación de la Investigación Científica y Técnica, unidad autónoma de la Secretaría General, que sin embargo funciona bajo la Dirección de Asuntos Científicos y Técnicos. Este centro realiza estudios y análisis, y recolecta las informaciones necesarias para la formulación de políticas sobre investigación científica y técnica y sobre estudios de otra índole.

Según la información anterior, la investigación en Senegal parece tener una organización altamente centralizada. Pero en realidad no es así. Como la administración de los institutos de investigación compete al ministerio del respectivo ramo, la formulación y la ejecución de las políticas de investigación las realizan realmente estos ministerios en forma autónoma. La estructura organizativa de la investigación indicaría que Senegal ha logrado establecer una organización en investigación que aparentemente funciona: el Consejo Interministerial sí se reúne, y los órganos ejecutivos encargados de la formulación de las políticas de investigación, como el Centro Nacional de Planificación de la Investigación Científica y Técnica, sí parecen desempeñar sus funciones.

Asimismo, consta en documentos que Senegal destina una parte apreciable de sus recursos a actividades de investigación y desarrollo. Aunque el presupuesto de investigación, como porcentaje del producto nacional bruto (PNB), bajó del 1,8% en el Segundo Plan Cuatrienal de Desarrollo, a 1,2% en el Tercer Plan de Desarrollo, todavía constituye una suma importante. La magnitud de estas inversiones se hace aún más evidente cuando se considera que esta cifra representa sólo el 30% del total de los fondos destinados a estas actividades, proviniendo el 70% restante de fuentes externas, como los programas de ayuda bilateral y multilateral.

La composición de las actividades de investigación que se realizan en Senegal puede apreciarse, analizando la distribución del presupuesto de investigación entre las diversas disciplinas. Según el Centro Nacional de Planificación de la Investigación Científica y Técnica, de los recursos invertidos en la investigación en 1973, el 82% se destinó así: agricultura (50%), ciencias naturales (21%), y salud (11%). Todas las demás áreas de investigación recibieron tan sólo el 18%, discriminado así: urbanismo y desarrollo regional, 4%; industrias de alimentos, 4%; investigación básica, 3%; educación y capacitación, 2%; industria minera, 2%; y otro 3% repartido entre obras públicas, arte, cultura, información-documentación científica, y organización social.

Las desigualdades en la distribución de estos fondos parecen reflejar el valor relativo que Senegal concede a cada una de estas áreas en su política económica y social. Por consiguiente, la importancia de la agricultura como fuente de ingresos explicaría la magnitud de los recursos que se destinan a la investigación agrícola. Sin embargo, es posible que otros factores influyan en la asignación de fondos para la investigación. El monto de la partida presupuestal que se asigna a cada una de estas áreas puede depender sensiblemente de (a) las características del personal de cada una de las unidades de investigación, o (b) de la fuente de financiación.

En lo que respecta al personal un mayor número de investigadores se dedican a las ciencias físicas y naturales que a las ciencias aplicadas y sociales o a las ciencias exactas. Dado que el presupuesto de investigación que se asigna a las ciencias naturales y físicas no es tan importante como el que se destina a las ciencias aplicadas, al parecer el número de investigadores en cada área no constituye factor determinante de las desigualdades en la distribución de fondos de investigación entre las diversas áreas.

Otra posible causa podría residir en las diferencias en el nivel educativo de los integrantes de los grupos. En efecto, se puede suponer que mientras mayor sea el nivel de formación de los integrantes de cada una de las unidades de investigación, mayor será el nivel de su influencia sobre las personas que fijan las prioridades. Sin embargo, parece que este factor tampoco es determinante, porque el número de investigadores con doctorado es mucho mayor en las ciencias físicas y naturales que en las ciencias aplicadas.

Si ni el número de investigadores por institución ni el nivel de su formación son el factor determinante de la importancia que se concede a las ciencias aplicadas en la distribución de los fondos de investigación, la razón quizás puede encontrarse en la composición del personal de investigación en términos de su nacionalidad o del origen de los fondos de investigación. Según el Centro Nacional de Planificación de la Investigación Científica y Técnica, un análisis de la distribución del presupuesto total de investigación en 1973, por fuente de financiación y por rubro financiado, indica que el 59,3% de este presupuesto provino de Francia; Senegal ocupa el segundo lugar con 24,64% y el Programa

de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) el tercer lugar, con 9,47%.

La discriminación de los fondos provenientes de las diversas fuentes por tipo de actividad financiada muestra la importancia de la financiación externa en el presupuesto total. Francia suministró la mayor parte de los fondos para una amplia variedad de actividades: 49% en agricultura, 72% en educación y capacitación, 86% en organización social, y 98% en urbanismo y desarrollo regional. El aporte de Senegal fue más importante en arte y cultura (92%), industria de alimentos (42%), agricultura (35%), y educación y capacitación (23%). Entre los demás donantes se destaca el PNUD con un aporte de 11% en agricultura, 57% en industria de alimentos, y el 100% de todos los fondos destinados a la investigación en la industria minera.

De estos datos se desprende que los fondos para la investigación en Senegal provienen principalmente de fuentes externas, y que entre los financiadores extranjeros existe preferencia por actividades asociadas con la producción. Es posible pues que la decisión de Senegal de destinar su mayor aporte a la investigación agrícola responda a las preferencias de los financiadores extranjeros. Más aún porque la financiación externa a menudo requiere contrapartida de fondos internos.

¿Pero por qué razón los financiadores extranjeros concentran sus esfuerzos en las actividades de investigación relacionadas con el sector primario? Son plausibles dos hipótesis: o bien los financiadores extranjeros obran de acuerdo con la necesidad de mejorar la producción de este sector, el cual, como arriba se anotó, es vital para el bienestar económico de Senegal, o bien actúan con el ánimo de lograr las metas de inversión que se fijan las empresas internacionales de sus países.

Puesto que los datos no indican claramente cuál de estas hipótesis es la más plausible, otra manera de analizar el asunto sería con base en la composición del personal investigativo de las instituciones. Nuevamente según el Centro Nacional de Planificación de la Investigación Científica y Técnica, en 1973 la distribución de los investigadores por nacionalidad y por disciplina indicaba que cuando se hizo la encuesta ese personal todavía estaba integrado en su gran mayoría por franceses. De un total de 376 investigadores, 248, o sea el 66%, eran de nacionalidad francesa. Al añadir a esta cifra los demás extranjeros, el número total de los investigadores extranjeros ascendía a 300, o sea el 80%.

La distribución de los extranjeros por campo de investigación muestra que la agricultura cuenta con el grupo más numeroso. En contraste, entre los senegaleses la mayor concentración está en medicina. Esto parece paradójico por cuanto Senegal destina el 84% de su presupuesto de investigación a la investigación agrícola, pero el hecho es que las escuelas de medicina fueron las primeras escuelas profesionales que se establecieron. Entonces, los datos parecen indicar que el nivel de la financiación que Senegal destina a la investigación está probablemente determinado por el requisito de fondos de contrapartida que exigen los organismos internacionales de financiación. Por ello, parece además que la concentración de la investigación en los sectores primarios obedece en parte a las ideologías de los propios organismos de financiación.

¿Cuál es el trasfondo de estas ideologías? Una auténtica necesidad de generar información sobre el ambiente local, que permita ayudar a los productores a mejorar sus técnicas agrícolas, o ¿es que esta atención al sector primario refleja solamente los intereses de las compañías internacionales? Los datos no proporcionan una respuesta clara a estos interrogantes. Con base en conceptos emitidos por algunos investigadores, existe una grave sospecha de

que las políticas expansionistas de las compañías internacionales influyen hondamente en el tipo de actividades de investigación que se adelantan en Senegal. Por ejemplo, hay un grupo de investigación en Senegal que es simplemente el órgano de prospección de las industrias mineras francesas, que desarrollan actividades en todas partes del mundo.

Desde luego, es posible también que la orientación de las actividades de investigación no responda a ninguna política específica de investigación. Muchos de los investigadores trabajan para obtener grados superiores, y su labor investigativa se endereza más a sus estudios que a cualquier otra cosa. Si es cierto que estas personas ejercen una influencia apreciable sobre la decisión de enfocar las actividades en la investigación agrícola, entonces los datos no dan claridad sobre cuál podría ser la política oficial de investigación, ni siquiera sobre si ella realmente existe.

Sea cual fuere el caso, se desprende de los datos que el énfasis en favor de la agricultura y temas conexos en la distribución de fondos para la investigación obedece en parte a influencias extranjeras. Por eso, aunque los senegaleses consideran este énfasis como problemático, la estructura permanece básicamente igual. En 1973 se hicieron recomendaciones para modificar la distribución un poco, reduciendo la partida destinada a la investigación agrícola y aumentando ligeramente la asignada a las ciencias sociales. Aunque no consta claramente en los documentos, entre los motivos de estas recomendaciones estaba el reconocimiento de que la divulgación de los resultados de la investigación agrícola requería de una mejor apreciación de su valor en términos de las actividades cotidianas de los productores, y que esa apreciación sólo podría fomentarse si el nivel de la educación básica de la población se elevara a un grado funcional, compatible con los objetivos sociales y de producción, y si se conociera más sobre los factores económicos y sociológicos que influyen en las actitudes hacia el cambio económico y social. Esta es la lógica en que se basaron las reformas educativas de los últimos años del sesenta. Sin embargo, en el fondo, no se ha producido ningún cambio notable en la estructura de la investigación en Senegal, ni en la ideología en que se apoya su organización, y de ahí, tampoco en la distribución de los fondos de investigación.

Desarrollo de la Investigación Educativa

Por lo visto, la investigación social y educativa es la última de las prioridades del gobierno, tanto en términos de la financiación total que se le otorga como del número de investigadores que se le asignan. Se han aducido los siguientes argumentos para explicar esta situación: (a) el monocultivo en Senegal lleva al gobierno a destinar una mayor porción de sus recursos a la agricultura, su principal fuente de ingresos, que al sector educativo, y (b) la gran dependencia de Senegal de los recursos externos, provenientes sobre todo de Francia, le proporciona no sólo la mayor parte de los fondos que se destinan a la investigación sino también la mayoría de los investigadores, lo cual orienta las políticas del país en materia de investigación hacia las actividades preferidas por los investigadores e inversionistas franceses.

Pero suponiendo que son éstas las causas determinantes de la falta de interés para la investigación social y educativa, ¿serían las únicas? En verdad parece haber una contradicción entre esta falta de interés por la investigación educativa y la importancia que el Gobierno de Senegal da a la educación.

Como se mostró anteriormente uno de los principales objetivos del Gobierno en materia de educación es el de reducir el analfabetismo para poder

aumentar la producción con nuevas tecnologías.

Así es que la educación absorbe el 20% anual del gasto total del gobierno. Por eso es difícil entender por qué no hay sino un interés limitado por evaluar los diversos intentos de reforma educativa o por emprender los estudios que pudieran llevar al descubrimiento de métodos educativos más útiles con el fin de aumentar la eficacia del proceso de enseñanza así como la eficiencia del sistema educativo.

De la información presentada en la exposición anterior se desprende que la investigación educativa se realiza en las siguientes organizaciones: el Instituto Nacional de Estudios y Acción para el Desarrollo Educativo, creado recientemente por la Dirección de Investigación y Planeación del Ministerio de Educación Nacional; el Instituto de Investigación en la Enseñanza de Matemáticas, Física y Tecnología, creado por el Instituto Politécnico Universitario; y el Centro de Investigación de la Escuela Normal Superior. (Los datos utilizados para determinar la importancia concedida a las diferentes áreas de investigación, provinieron de las informaciones suministradas por estas entidades.)

Si la investigación se define en un sentido lato que abarca las actividades de administración y planificación investigativa que realizan las dependencias ministeriales, engrosarían la lista de entidades de investigación las direcciones de los Ministerios de Educación Nacional y de Educación Superior encargadas de dichas actividades, así como la Secretaría de Estado para el Desarrollo Humano.

La descripción de las actividades de estas diversas entidades revelará si al descartar las actividades de las dependencias ministeriales en la contabilización de los fondos destinados a la investigación educativa se subestima o no el esfuerzo de Senegal en el campo de investigación educativa.

***Dirección Nacional de Investigación y Planificación (DRP)/
Dirección Nacional de Estudios y Planificación (DEP)***

Como en otras partes, estas direcciones constituyen los departamentos de manejo de información para el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Educación Superior. Según la DEP por su función como organismos de asesoría técnica al gobierno en materia de política educativa, les corresponde compilar estadísticas, analizarlas, y proponer componentes de políticas a la consideración de quienes toman las decisiones a niveles superiores.

Ninguna de estas dos direcciones ha aprovechado bien la información recolectada; sin embargo, con base en estos datos se han elaborado algunos estudios y se han producido unas informaciones útiles para la formulación de políticas. Por ejemplo, la DEP ha realizado un interesante estudio en el que se intenta relacionar la demanda de mandos altos en la economía y en la administración pública de Senegal con la capacidad de la Universidad de Dakar para suministrar ese personal. Se muestra que la Universidad no sólo puede producir un número de graduados superior al que puedan requerir el sistema económico y la administración pública en los años venideros sino que, al actual ritmo de expansión de estos sectores, ella parece estar produciendo graduados en campos en que ya están agotadas las posibilidades de empleo. De esta manera, el estudio ha puesto en tela de juicio la efectividad de las reformas de la educación superior del año 1969.

De acuerdo con los funcionarios de estas direcciones, el poco aprovechamiento de los datos que recogen obedece a los siguientes problemas:

- El personal que se está asignando actualmente a estas unidades es

insuficiente en número e inadecuado en su formación metodológica. La DEP y la DRP tienen la misma organización que todas las demás unidades de la administración pública de Senegal. De ahí que su requerimiento de personal se determina en función de las necesidades de la administración y no de las necesidades de la investigación. Por consiguiente, el número de personas que se asigna a estas unidades es insuficiente para la ejecución de las labores que les corresponde desempeñar. La burocratización del trabajo en estas unidades también afecta el proceso de selección del personal que se les asigna. Así, uno de los problemas es que en general el personal carece de formación en métodos de investigación. A pesar de que los cuadros directivos senegaleses se cuentan entre los mejor preparados estas unidades han recurrido sistemáticamente a la asistencia técnica para la realización de sus estudios.

- Otros sectores de la administración se resisten a aceptar los resultados de los estudios adelantados en estas dos unidades. Tanto la DEP como la DRP colaboran con otros departamentos implicados en la educación y con el Ministerio de Planeación en el planteamiento de coherentes políticas operativas en los campos de su competencia. Esto significa que los estudios en los que se basan las propuestas de políticas han de ser conocidos y aceptados por esos otros departamentos. Lo cual resulta problemático en los casos en que los resultados de dichos estudios comparan o ponen en duda la eficacia de las decisiones tomadas por esos otros departamentos. En tales casos, dichos departamentos tratan de desacreditar los estudios.

La resistencia a aceptar los resultados de los estudios provenientes de estas unidades se acrecienta por el nivel académico y profesional de quienes allí laboran. Por lo general, son cuadros jóvenes que se inician en su carrera profesional; en la mayoría de los casos acaban de recibir su licenciatura. La capacidad de los investigadores de la DEP y de la DRP para influir en los conceptos de los demás es reducida porque tiene que medirse con personas en cargos superiores a los suyos dentro de la estructura, o con personas que se desempeñan como asistentes técnicos y por tanto pueden estar más cerca de los centros de decisión que ellos mismos, y porque los resultados de estos estudios a veces ponen en duda sus decisiones profesionales. Por esta razón, hay un sentimiento cada vez mayor de que estas unidades deben contar con un personal muy calificado para compensar su baja posición profesional.

- Ambos departamentos carecen también de un apoyo material adecuado. Como se anotó anteriormente, la DEP y la DRP no se consideran unidades de investigación y por ello se les asignan únicamente los equipos más elementales necesarios para su funcionamiento administrativo rutinario.

Asimismo, las dos direcciones afrontan un problema estructural. Por estar cada una especializada a un nivel particular, tienden a trabajar en forma paralela. Se hace necesario la coordinación de sus actividades en el marco general de la organización educativa en Senegal. Pero, en realidad, no hay ninguna coordinación entre las dos direcciones y parece que la una desconoce lo que hace la otra. Con la consecuencia general de que se debilita su voz en asuntos educativos.

Instituto Nacional de Estudios y Acción para el Desarrollo de la Educación (INEADE)

El INEADE fue creado en 1981 para ejecutar experimentos pedagógicos y formar personal para el sistema escolar. Su creación respondió a la necesidad de contar con una institución especializada que realizara estudios en educación sin las dificultades administrativas con que funciona la DRP en el Ministerio

de Educación Nacional. Aunque está bajo la autoridad del Ministro de Educación Nacional, su dirección técnica está en manos de la DRP.

Específicamente, el IDEADE está encargado de llevar a cabo la implementación de las reformas educativas de 1969. En consecuencia, tiene que:

- Realizar investigaciones y experimentos en nuevos métodos pedagógicos para el sector formal y no formal de la educación;
- Preparar nuevos instrumentos, materiales y libros pedagógicos para todos los niveles del sistema escolar;
- Promover y coordinar todas las actividades de formación escolar y extraescolar;
- Elaborar nuevos tipos de exámenes para determinar el grado de aprovechamiento en los diversos niveles del sistema escolar;
- Definir y preparar nuevos currículos;
- Evaluar los resultados de estos exámenes con el propósito de mejorar la productividad del sistema educativo; y
- Mejorar las estructuras existentes y proponer otras nuevas para lograr un vínculo más íntimo entre el sistema educativo y los objetivos del desarrollo económico y social.

El INEADE está organizado del mismo modo que el IPN en Malí, y sus políticas las fija un comité presidido por el Ministro de Educación Nacional e integrado por representantes de todos los demás departamentos e instituciones que tienen que ver con asuntos educativos. Aunque todavía no se puede ver cómo se orientarán sus políticas, parece que el INEADE sigue la misma tradición que otras instituciones educativas en Africa Occidental: es un instituto pedagógico interesado estrictamente en los aspectos pedagógicos del proceso escolar. Aparentemente no hay ningún interés por ligar estos aspectos al ambiente social.

La creación del INEADE debiera haber remediado el problema estructural de la relación entre las actividades de la DRP y la DEP. Sin embargo, no fue así. Se da por sentado que la investigación relativa a la educación superior ha de adelantarse en las instituciones de educación superior como la ENS. Por lo tanto, el campo de actividades del INEADE ha quedado limitado a los niveles de primaria y de secundaria. Por otra parte, el INEADE viene experimentando problemas de aceptabilidad de parte de otras instituciones implicadas en la investigación educativa y en la formulación de políticas. El origen de este problema está en el hecho de que el instituto fue creado por iniciativa de la DRP, la cual a su vez respondió a la necesidad de crear una estructura funcional que permitiera a los investigadores en educación que están recibiendo formación en el exterior (principalmente en el Programa de Formación en Investigación para Africa Occidental) realizar estudios evaluativos para la reforma educativa de Senegal. Su principal fuente de financiación es el Banco Mundial. Por esta razón, el instituto se considera como elemento extranjero en el sistema educativo, al igual que todas las demás instituciones de esta índole que no fueron creadas con ayuda francesa. Sin embargo, según el personal del INEADE, las relaciones del instituto con esas otras instituciones mejorarán una vez que empiece a producir resultados.

Secretaría de Estado para el Desarrollo Humano

En la Secretaría de Estado para el Desarrollo Humano existen varios departamentos que no están orientados hacia la investigación en la misma forma como lo son la DRP y la DEP, pero que sí ejecutan algunos experimentos con respecto a programas de educación no formal. Uno de esos departamentos es

el de Enseñanza Media Práctica (EMP).

Este departamento tiene la función de organizar programas de capacitación práctica para los jóvenes del campo que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela, así como para la juventud urbana que sí ha tenido esta oportunidad pero cuya formación no conduce a la consecución de empleo. En este programa se busca, más que entrenar a los jóvenes en un campo específico, desarrollar en ellos actitudes positivas hacia el trabajo manual en general y el trabajo agrícola en particular.

Esa labor implica cierto tipo de investigación-acción. Normalmente, debería complementar acciones similares que se adelantan dentro del Ministerio de Educación Nacional y cuya evaluación corresponde a la DRP. Sin embargo, no existe en realidad ninguna cooperación entre estos departamentos y las dependencias de los Ministerios de Educación Nacional y de Educación Superior. Muchas de las funciones de estos departamentos son objetadas por dichos ministerios por su carácter poco convencional.

Los objetivos del INEADE parecen indicar que éste se encargará de algunas actividades anteriormente asignadas a la Secretaría. Dada la rivalidad que existe entre esas instituciones, es poco probable que ello se logre con facilidad. La Secretaría de Estado para el Desarrollo Humano cuenta ya con una numerosa burocracia, al igual que otros ministerios. Naturalmente esta burocracia legitima su existencia a través del mandato que el departamento recibió en su creación y que se ha puesto en tela de juicio por la creación del INEADE. Si bien el Director del EMP es miembro del Comité de Políticas del INEADE es poco probable que el EMP ceda fácilmente las actividades que forman parte de su mandato inicial.

***Instituto de Investigación en la Enseñanza de Matemáticas,
Física y Tecnología (IREM)***

El IREM es uno de los institutos autónomos de investigación de la Universidad de Dakar. Fue creado para (a) hacer investigación y realizar experimentos pedagógicos en la enseñanza de matemáticas, física y tecnología a nivel de primaria y secundaria; (b) ayudar en la formación de profesores de escuela primaria y secundaria; (c) organizar periódicamente un programa de capacitación para los maestros en servicio; y (d) preparar y difundir documentos pertinentes sobre la enseñanza de estas materias.

Implica ese mandato que el instituto debe asistir a la ENS, organismo propiamente encargado de la formación de futuros profesores. Con todo, el Instituto funciona independientemente de la ENS. No sólo tiene sus propios investigadores, sino que cuenta además con profesores de medio tiempo para sus programas de capacitación. Las actividades del Instituto parecen duplicar las de la ENS. En verdad, los objetivos del centro de investigación de la ENS son idénticos a los del IREM.

Una comparación de las metas del instituto con las del recién creado INEADE también muestra una similitud de objetivos y de estructuras organizativas para lograrlos. No se sabe como se van a repartir sus respectivas responsabilidades. Antes, la repartición se hacía según el tipo de investigación por adelantar: la ejecución de la investigación básica incumbía a los centros de investigación de la Universidad, mientras que la realización de la investigación aplicada correspondía a los centros ajenos a la Universidad. Sin embargo, como antes se anotó, ésta no es la política actual. Si bien no se pueden negar los beneficios eventuales de la investigación básica, desde los primeros años de la década del sesenta se ha tenido la política de estimular a la Universidad para

que dé prioridad a la investigación aplicada.

El Director del IREM es miembro del comité de políticas del INEADE. Sin embargo, no es seguro que esa representación solucione el problema fundamental. Mientras no se definan claramente sus respectivas funciones, seguramente habrá algún conflicto.

Centro de Investigación de la Escuela Normal Superior (CRENS)

El Centro fue creado en 1964 para brindar apoyo técnico a la ENS en su labor de formación de docentes y de cuadros administrativos para el sistema escolar. Tiene como mandato general definir y proponer métodos pedagógicos y estructuras organizativas que permitan aumentar la eficiencia del sistema escolar. En desarrollo de esta meta, debe promover la adopción en el sistema escolar de nuevos y dinámicos métodos pedagógicos, elaborados con base en la experiencia de profesores y alumnos. Estos métodos deben experimentarse a nivel de primaria y secundaria.

Las demás funciones del Centro consisten en promover el desarrollo de la investigación pedagógica, mediante el estudio de temas que respondan a las necesidades de la ENS y del país, con el fin de fomentar la africanización de los currículos a los niveles de primaria y secundaria. Al respecto, el Centro había contribuido a la introducción de nuevos currículos y materiales didácticos en la enseñanza de geografía e historia. Asimismo, ha desempeñado un papel eminente en la elaboración de un currículo en matemáticas.

Vínculos Estructurales entre los Centros de Investigación Educativa y las Unidades de Administración de Investigación Educativa

En teoría, existen vínculos entre los centros de investigación educativa y las respectivas unidades de administración, por hallarse unas y otras bajo la jurisdicción de los dos ministerios de educación, a saber: el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Educación Superior.

En teoría, dado que la política educacional se determina por los objetivos de desarrollo económico, de igual manera la política de investigación educativa está intrínsecamente supeditada a dichos objetivos. Las finalidades económicas y sociales de estas políticas las fija en términos generales el Consejo Económico y Social; los objetivos de investigación enderezados a la consecución de tales finalidades económicas y sociales los identifica el Consejo Interministerial de Investigación Científica y Técnica, con la ayuda de las respectivas "comisiones técnicas." La Secretaría de Estado para la Investigación Científica determina los mecanismos que permitan lograr estos objetivos, asegura que los temas de investigación estén acordes con las metas de desarrollo, y coordina las actividades de las entidades de investigación educativa con las de organizaciones en otros campos. La DRP y la DEP son las unidades de administración de investigación de los dos ministerios; estas unidades realizan algunos estudios, pero éstos consisten generalmente en documentos de políticas que sirven de base para la elaboración de normas legales o el análisis de datos para efectos de planeación. Teóricamente, la labor de estas unidades se armoniza a través del Comité Interministerial. Pero en realidad, trabajan en forma paralela.

Como la DRP y la DEP son esencialmente unidades administrativas, anteriormente la investigación educativa debía adelantarse principalmente en la Universidad. De ahí que el CRENS y otros centros hayan realizado experimentos pedagógicos en varias áreas, a los niveles de primaria y de secundaria, que incumben al Ministerio Nacional. Sin embargo, la creación del INEADE puede cambiar esta situación, por cuanto dicha experimentación ha

de realizarse ahora en este instituto.

Es clara la relación funcional entre estos diversos niveles de la estructura. Pero la situación no está tan clara en realidad. No se ha dado el tipo de diálogo y coordinación que se necesita para formular una política coherente en investigación. Esto se debe a que la comunicación entre los niveles donde se realiza la actividad investigativa se efectúa en una configuración de “U,” es decir, la información relativa a las actividades en ejecución en cada una de estas unidades se comunica a los demás niveles por intermedio de las autoridades superiores. Esto tiene el inconveniente de que no sólo se pierde una cantidad apreciable de información en el proceso, sino que las autoridades transmiten a sus inferiores únicamente lo “seguro” lo que implica que en realidad ninguna de estas unidades parece estar plenamente enterada de lo que se hace en la otra. Esta situación obedece en cierta medida a la burocratización de la estructura de investigación. Pero la ausencia de interacción entre estas unidades sólo puede explicarse en términos de las características de su personal, y de la importancia que se concede a la investigación educativa en general. Como se anotó anteriormente, la categoría del personal que labora en estas unidades puede ser definitiva para la interacción entre ellas, y la cantidad de recursos que se destina a la investigación educativa determina la categoría del personal que en ella participa.

El Fenómeno de Investigación Independiente

Al parecer no hay una actividad organizada de investigación independiente en Senegal, a menos que se considere como tal el trabajo que adelantan quienes aspiran a un postgrado. Las razones por las cuales este tipo de investigación no se ha desarrollado pueden resumirse así: (a) falta de recursos financieros propios, (b) poca demanda de investigación educativa, y (c) insuficiente experiencia en la organización de investigación.

Existen algunos fondos para la investigación independiente, sobre todo para la investigación evaluativa, de manera que algunos senegaleses sí han hecho este tipo de trabajo para organizaciones como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO. Pero, en general, la demanda de investigación educativa ha sido limitada porque la comunidad investigativa no ha podido convencer a quienes toman las decisiones de la necesidad de esta actividad para el éxito de las políticas educacionales. Se ha señalado por ejemplo que los diversos intentos por reformar el sistema educativo no han tenido éxito debido a la carencia de los trabajos básicos de investigación necesarios para el diseño de experimentos educacionales, y a la falta de evaluación de los experimentos una vez ejecutados. Ante la ausencia de dichos trabajos, las decisiones relativas al sistema educativo se toman por intuición. Así ocurrió en los recientes “Etats généraux,” durante los cuales dichos experimentos fueron declarados un fracaso. Parece, entonces, que no se han formado grupos de investigadores independientes por falta de espíritu empresarial en investigación. Esta falta de espíritu empresarial en investigación puede atribuirse a diversos factores, siendo el más importante tal vez el poco interés que ha despertado la investigación como actividad importante para la movilidad social y profesional. Esta falta de interés puede estar relacionada con el nivel de formación investigativa.

Se han realizado algunos trabajos de investigación independiente sobre el sistema educativo de Senegal. Aparte de la Oficina Regional de la UNESCO para la Educación en Africa (BRED), la cual ha producido o apoyado estudios en educación para diferentes organismos de financiación como el Banco Mundial y el PNUD, la Unidad de Investigación Ambiental de las Naciones Unidas

(ENDA) ha hecho algunas investigaciones sobre las características de las escuelas primarias y secundarias de Dakar. Este trabajo contó con la asistencia de investigadores senegaleses. Grupos franceses como el Instituto de Investigación y de Formación-Educación y Desarrollo (IRFED), han participado de lleno en las actividades de la Secretaría de Estado para el Desarrollo Humano, sobre todo en la investigación-acción que adelanta el EMP.

Problemas que Obstaculizan el Desarrollo de la Investigación Educativa

La descripción del estado de la investigación educativa en Senegal ha mostrado que, como en Malí, la investigación educativa no ha evolucionado al mismo ritmo que el sistema educativo moderno. Las causas son básicamente similares: (a) el personal asignado a las instituciones y unidades de investigación educativa parece ser insuficiente en número e inadecuado en su formación metodológica; (b) si bien la red de investigación educativa parece estar mejor organizada en Senegal que en Malí, existen problemas similares en la coordinación de la investigación; (c) la mayor parte de los fondos disponibles para la investigación se destina a las ciencias naturales y la investigación aplicada; y (d) a pesar de la imagen que se fomenta en los documentos con respecto a la importancia concedida a la educación, ésta en realidad ocupa un lugar bajo en la lista de prioridades.

Escasez de personal en investigación educativa e insuficiente formación en metodología de investigación: Hemos mostrado ya que la investigación en las ciencias sociales y humanas, en conjunto, es la que cuenta con menos personal (sólo el 14% del número total de los investigadores estudiaba temas en estas áreas en 1973). Según la Secretaría de Estado para la Investigación Científica, aunque se han hecho recomendaciones para modificar la estructura de esta distribución, la situación no ha cambiado mucho.

Sin embargo, la situación sí ha cambiado en términos del país de origen de los investigadores. En 1975, por ejemplo, sólo el 35% del personal docente de la Universidad de Dakar, que contribuye el grupo más grande al número total de investigadores en Senegal, era de nacionalidad senegalés. En los institutos profesionales, como la ENS, sólo un 11% en promedio era senegalés. Aun cuando se agreguen los africanos de otros países, el número total de personal docente africano alcanzaba al 33,3%. Pero ya en 1981 cerca del 60% del personal docente de la ENS era senegalés (Cuadro 4). Aunque el porcentaje es más bajo en otros departamentos, parece que ha aumentado la "senegalización" del personal docente en la Universidad de Dakar. La tasa de "senegalización" es aun más alta en las unidades de investigación o planeación de los ministerios; aunque todavía hay varios asistentes técnicos en muchas de esas unidades, el número de senegaleses en posiciones de influencia se ha incrementado notablemente desde los principios de los años setenta.

Por otra parte, se ha elevado el nivel académico del personal docente. En 1973, cerca del 40% del profesorado de educación superior en ciencias sociales y humanas poseía algún tipo de doctorado; al excluir de este grupo a las personas con un "doctorado de tercer ciclo," el cual es básicamente un diploma profesional, el número de personas con legítima formación en investigación disminuye a casi 21%. Los datos no discriminan los senegaleses por su nivel de educación, pero si se extrapolan con base en la distribución de los investigadores por su nacionalidad, parecería que la mayoría de ellos tuviera menores niveles educativos que sus colegas extranjeros. Pero, aparentemente, esta situación ha cambiado ligeramente en los últimos años; el aumento en el número de profesores en las instituciones de enseñanza superior ha venido

Cuadro 4. Distribución del personal docente de la ENS por nacionalidad.

	Senegalés		Extranjero			Personal total
	Número	%	Francés	Belga	Otra	
Matemáticas	6	55	2	2	1	11
Física	5	50	1	4	—	10
Ciencias naturales	4	44	3	1	1	9
Filosofía	1	33	2	—	—	3
Letras	0	0	1	—	—	1
Francés moderno	2	40	3	—	—	5
Historia/geografía	5	71	1	—	1	7
Inglés	5	71	—	—	2	7
Español	2	100	—	—	—	2
Alemán	0	0	—	—	1	1
Portugués	1	50	—	—	1	2
Arabe	4	100	—	—	—	4
Microenseñanza	3	100	—	—	—	3
Sicopedagogía	11	61	4	3	—	18
Total	49	59	17	10	7	83

Fuente: ENS, 1981.

acompañado de un incremento correspondiente en el nivel promedio de educación alcanzado por los miembros senegaleses del personal docente. En la ENS por ejemplo, el número de personas con doctorado de tercer ciclo está alrededor del 80%. Esto indicaría además que si bien el nivel promedio de educación era más bajo en las ciencias sociales y humanas en 1973, el incremento en el número de senegaleses en cargos de docencia parece haber elevado este nivel en los últimos años.

Sin embargo, parece que por varias razones el aumento en el nivel académico no ha repercutido en el nivel de la actividad de investigación educativa. En primer lugar, el personal investigativo, aun cuando la investigación es su principal actividad, son funcionarios públicos, con la consecuente burocratización del proceso investigativo, lo cual a su vez ha suprimido la motivación para emprender actividades de investigación. Puesto que la investigación juega un papel de menor importancia en su movilidad profesional y social, los investigadores tienden a acatar la norma burocrática para tal movilidad.

Otra razón aducida con frecuencia es el exceso de trabajo que tienen los profesores de la Universidad. El aumento de matrículas ha ocasionado un incremento considerable en el número de estudiantes en cada curso. Sin embargo, los datos no parecen respaldar ese argumento. Según la encuesta de 1973 mencionada anteriormente, los investigadores dedican más tiempo a la investigación (68,6%) que a la docencia (14,4%) u otras labores. Puesto que la carga de trabajo no ha cambiado notablemente en los últimos años, el exceso de trabajo probablemente no constituye todavía un factor de peso en la decisión de no hacer investigación.

En realidad, es bien posible que la razón principal resida en el factor de formación ya mencionado. En los programas de formación cursados por estos profesores se conjugan varios elementos que pueden reducir al mínimo el componente de formación en investigación. En primer lugar, el sistema de educación europeo, en el cual recibieron su formación la mayoría de los profesores, tiende a centrarse en una formación general y deja a los estudiantes la decisión sobre lo que sería útil para sus necesidades individuales y las de su ambiente. Lo que realmente ocurre es que la formación profesional se aplaza y se adquiere en el trabajo. Un sistema de este tipo puede producir resultados

sólo cuando el ambiente en que trabajan los exalumnos les permita obtener tal formación; esto es difícil en Africa porque a los investigadores jóvenes se les abandona a su propia suerte. Parece, entonces, que si no se hace investigación educativa en Senegal es en parte porque todavía no hay investigadores en educación. Quienes están conscientes de la necesidad de investigar temas educativos, pero cuya experiencia no les permite hacerlo en forma autónoma, tienden a abandonar finalmente cualquier deseo de hacerlo por la ausencia de la más mínima orientación profesional.

Un segundo elemento hace relación al tipo de investigación que ellos conocen. Como se observó en la descripción de los experimentos educativos introducidos en el sistema, estos experimentos requieren de una investigación de tipo empírico que permita la evaluación acertada del impacto de los cambios introducidos en el sistema educativo para hacerlo más eficiente. Sin embargo, la preparación recibida por la mayoría de ellos tiende a limitar la formación investigativa a discusiones filosóficas e ideológicas. Por ello, muchos integrantes del personal investigativo no tienen adecuada formación en investigación empírica.

Por otra parte, en Senegal no existe ningún programa de formación en investigación educativa. En realidad, la formación en materia de educación se limita esencialmente a la preparación de docentes. Como en Malí, las unidades de docencia de la ENS, al igual que las de otros departamentos de la Universidad, están encargadas de desempeñar tanto labores de formación de docentes como actividades de investigación. Esto significa que, además de la capacitación profesional en sus campos de estudio, los estudiantes deben recibir entrenamiento en la metodología investigativa pertinente a su campo. Sin embargo, en la realidad los programas en educación no sólo se restringen a la formación pedagógica, sino que el proceso de formación tampoco incluye entrenamiento en investigación. Los estudiantes reciben su formación básica en un campo determinado y luego ingresan a la ENS para aprender métodos pedagógicos correspondientes a dichos campos. Si bien existen cursos de metodología investigativa, están diseñados principalmente para despertar la curiosidad de los estudiantes.

Como en otras partes, la formación en investigación debe realizarse a nivel de postgrado. Pero en Senegal no hay programas de postgrado en educación. Existe un programa de maestría en "ciencias de la educación," pero es un programa general sin objetivos bien definidos. Al parecer, no busca orientar a los estudiantes hacia aspectos específicos de educación; más bien presenta solamente varias materias relacionadas con diversas maneras de estudiar la educación. Los estudiantes deben escribir una tesis de grado, pero éstas han sido más bien de carácter filosófico. La ENS tiene con la Universidad de Toulouse en Francia un convenio sobre un programa de doctorado de tercer ciclo. En virtud de este convenio la Universidad de Toulouse ofrece cursos a los estudiantes senegaleses por correspondencia; la ENS sirve como institución de apoyo a dichos estudiantes. Evidentemente, esta fórmula adolece de varios inconvenientes: no sólo es difícil realizar la supervisión de los estudiantes sino que la formación misma suele ser superficial. Además, tiende a inclinar los intereses de los estudiantes hacia los de sus lejanos supervisores franceses. En realidad sorprende muchísimo el que en una universidad como la de Dakar, que se cuenta entre las más antiguas del Africa de habla francesa, se haya aceptado un convenio de esta índole. Pero es comprensible porque, al parecer, la presión por contar con semejante programa obedece más a la búsqueda de

un título para fines de ascenso en la administración pública burocrática que al afán de obtener formación. Desde luego, igual ocurre en otras partes.

No hay indicio claro de que se vaya a establecer un programa local de formación a nivel de postgrado. Según algunos senegaleses, la dificultad proviene en parte de la rivalidad entre la ENS y las demás facultades de la Universidad. Como en otras universidades de habla francesa, la ENS aquí no tiene la categoría de facultad, que normalmente ampliaría su mandato más allá de la simple formación técnica de docentes. En Senegal, el propósito de reducir su importancia explica por qué el IREM está duplicando algunos de los programas de formación que normalmente deberían realizarse en la ENS.

En lo que respecta a la facultades, dichos programas de postgrado en educación debieran ubicarse en la Facultad de Letras y de Ciencias Humanas. Sin embargo, los programas de esta facultad están orientados principalmente hacia las letras y los idiomas, de manera que aun cuando allí se estudia la educación, los temas tratados se relacionan con esas materias. Se ha hablado de promover la creación de dicho programa en esta facultad, pero la dependencia de las universidades francesas para este tipo de formación desestimula un examen serio del asunto.

La falta de un programa local de postgrado en educación contribuye de otras maneras a la ausencia de la investigación educativa. En primer lugar, y como se observó en el caso de Malí, los estudiantes son los mayores productores de estudios en educación. Entonces la falta de un buen programa de formación en investigación educativa en Senegal implica la ausencia de los diferentes estudios que estos programas normalmente generan. En segundo lugar, y al igual que en el caso de Malí, la mayoría de los profesores senegaleses de la Universidad de Dakar tienen un doctorado de tercer ciclo. Puesto que éste no es condición suficiente para ocupar el cargo de profesor, la mayoría están matriculados en las universidades de Francia como candidatos al Doctorado de Estado. Pero, el Doctorado de Estado requiere de mucho tiempo para su terminación (principalmente porque funciona como un programa de estudios por correspondencia), y las materias de estudio se determinan con base en los intereses y la orientación de los supervisores franceses. Esto significa no sólo que las materias de estudio pueden ser ajenas a los actuales problemas de la educación en Senegal, sino además que estos profesores no pueden iniciar ni participar en ningún otro proyecto de investigación durante ese largo lapso.

Ninguno de estos dos factores es la causa única del bajo nivel de participación de los senegaleses en la investigación en educación. No obstante, a juzgar por su efecto global, el problema de formación constituye definitivamente una de las causas más importantes.

Estructura de la investigación educativa: La organización de la investigación parece estar mejor estructurada en Senegal que en Malí. La formulación e implementación de políticas de investigación se lleva a cabo en un conjunto de comisiones e instituciones permanentes. Esto parecería indicar que hay una mejor coordinación de las actividades de investigación en Senegal que en Malí; indicaría también que las políticas de investigación están mejor articuladas en Senegal. Pero en el fondo no es así.

Como arriba se anotó, las políticas en educación dan mayor importancia a las ciencias naturales y aplicadas. Esto era evidente por el número de instituciones dedicadas a asuntos fuera del campo de las ciencias sociales y la educación; se manifestaba también por la distribución de los fondos disponibles para la investigación. Aunque puede pensarse en que este fenómeno se debe

a la importancia de la porción externa de dichos fondos y al número considerable de personal extranjero que adelanta investigación fuera del campo de las ciencias sociales o la educación, también es cierto que la política de Senegal en materia de investigación da mayor atención a las ciencias naturales y aplicadas — el 85% de los fondos locales se destina a estas áreas. Esta tendencia puede explicarse por la importancia que revisten para la economía los sectores primarios, sobre todo la agricultura. Sin embargo, se reconoce que la educación es una variable importante sin la cual no es posible la divulgación de la información generada a través de las ciencias aplicadas, obtenida en el país o en el exterior; y la educación sólo puede desempeñar este papel si se comprenden mejor los procesos mediante los cuales opera. Pero parecería que la política de investigación en Senegal responde más al punto de vista de los financiadores extranjeros que a sus propias necesidades internas de desarrollo. Aun si los financiadores extranjeros atendieran a los intereses de Senegal, el nivel de importancia que los senegaleses conceden a la educación significa que el proceso no tiene que ser circular.

Otro problema estructural que dificulta la investigación educativa en Senegal tiene que ver con la distribución de funciones entre las diversas unidades de investigación orientadas a la educación. La distribución de funciones está bien definida entre los centros de investigación de la universidad y las unidades de planeación y administración de investigación de los ministerios. Es más evidente en Senegal que en Malí el interés por aprovechar los recursos humanos de la universidad. Sin embargo, hay cierta duplicación de funciones en algunos casos y una falta absoluta de cooperación entre las diversas instituciones. Entre los departamentos ministeriales rige un modo de funcionamiento paralelo; cada una de las instituciones está aislada dentro de su campo de competencia a tal punto que no hay sino una limitadísima circulación de información a pesar de que sus labores deben complementarse para hacer coherentes las políticas que formulan. Existe una situación similar en las relaciones entre los centros de investigación de la universidad, con la consiguiente duplicación de esfuerzos.

Lo anterior sugiere que (a) Senegal, a pesar de contar con una estructura aparentemente bien definida de investigación, no necesariamente ha logrado todavía fijar una política nacional de investigación en general y una política de investigación educativa en particular, y (b) no ha tenido éxito en la coordinación de las actividades de las diversas instituciones de investigación, sobre todo de las que adelantan investigación educativa.

Estas deficiencias estructurales han debilitado la posición de la investigación educativa. Y es probable que esta debilidad sea la causa de la incapacidad del sector educativo de atraer el nivel de financiación necesario para la realización de estudios que permitan demostrar a las autoridades la conveniencia de invertir en la investigación educativa.

Escasez de fondos: La tendencia estructural en favor de la investigación en agricultura y en las ciencias naturales ha llevado evidentemente a la concentración de la financiación en estos sectores. Aunque se han planteado recomendaciones para modificar la distribución de los fondos locales con miras a aumentar la participación de la investigación en las ciencias sociales y en educación, la estructura permanece básicamente igual.

Algunos de los senegaleses que suministraron informaciones para este trabajo sostienen que esa tendencia es el factor principal que impide el desarrollo de la investigación educativa en Senegal.

Esto es válido hasta cierto punto, ya que se puede también dar demasiada

importancia a la financiación. El personal asignado a las unidades de investigación bien hubiera podido ejecutar muchos pequeños estudios. La realización de tales estudios es la función principal de estos investigadores, quienes cuentan con algunos equipos para esta labor, la cual, como se observó en el caso de los egresados universitarios en la DEP, es bien factible. Por tanto, puede que la escasez de fondos no sea la única causa de esta falta de actividad. La explicación radica en parte en las actitudes que se tienen hacia la investigación tanto dentro de estas unidades como en el conjunto del sistema, y en la falta de incentivos para estimular trabajos de investigación.

Aumento de la Capacidad para la Investigación Educativa en Africa de Habla Francesa

En el análisis de la investigación educativa en Malí y Senegal se han identificado varios factores que pueden haber obstaculizado el desarrollo de la investigación educativa en estos países. Los más importantes son: (a) problemas estructurales, (b) falta de recursos financieros, (c) problemas ideológicos, (d) conflictos de personalidad y (e) formación inadecuada en metodología de investigación.

Entre estos factores el más trascendental es el de formación inadecuada. Los problemas estructurales pueden dificultar las comunicaciones entre las diversas instituciones y los niveles de formulación de políticas; la escasez o falta de recursos financieros puede limitar o impedir las actividades de investigación; y el rechazo de los resultados de investigación debido a conflictos ideológicos o personales puede desestimular a los investigadores en ejercicio. Pero, si estos problemas son difíciles de superar, es porque están íntimamente ligados con el factor de formación.

En lo que respecta a la calidad, una deficiente formación teórica y metodológica da lugar a la producción de resultados de baja calidad en investigación, los cuales son a menudo poco convincentes, impiden el afianzamiento de los investigadores y reducen en gran medida su capacidad de comunicación, de atraer recursos financieros y materiales, y de hacer reconocer sus puntos de vista por sus colegas de otras orientaciones ideológicas o por sus superiores. Pero aun cuando los investigadores tengan un buen entrenamiento, su nivel de educación todavía puede afectar sus oportunidades para realizar investigación. Es bien sabido que el prestigio constituye un elemento importante de la comunicación entre colegas o para hacer reconocer sus puntos de vista, así como para atraer recursos financieros y materiales. Sin embargo, este prestigio se determina muchas veces no por la calidad de la formación sino por el nivel de educación alcanzado.

Ninguno de estos diversos problemas que afrontan los investigadores en Malí y Senegal se resolverá mientras no se solucione el factor de formación. Por consiguiente, para aumentar la capacidad de investigación educativa en Africa de habla francesa será necesario elevar el nivel de entrenamiento.

El Problema de Formación en Investigación en Africa de Habla Francesa

Dado que una de las frecuentes quejas respecto del desarrollo de los sistemas educativos en Africa se relaciona con su evidente expansión voluminosa, se plantea el interrogante de ¿por qué existe un problema de formación de investigadores? Son dos las causas probables del problema: el limitar el estudio

de educación a la formación de docentes, y la ausencia de programas de postgrado en educación.

La decisión de limitar el estudio de educación a la formación de docentes puede atribuirse a la importancia concedida a la enseñanza en el momento de la independencia. En primer lugar, la expansión de la educación se hacía necesaria para llenar las vacantes dejadas por los europeos, y en segundo lugar, la educación era considerada como motor principal de la transformación social necesaria para poner en marcha el desarrollo económico y social. Por consiguiente, en ambos casos en estudio se evidencia una preocupación predominante por la ampliación del sistema educativo, una despreocupación por la calidad de lo que produce el sistema escolar, y una necesidad de aumentar la capacidad de ofrecer educación. Por considerarse que los planteles escolares pueden construirse a través de medidas de autosuficiencia a nivel local, la labor principal del estado consistiría en producir los profesores.

Sin embargo, la falta de preocupación por la calidad de los egresados, en términos de las necesidades del sistema social, parece haber reducido la formación de docentes a un proceso rutinario y mecánico. Como los métodos de formación que se utilizan provienen de Europa y de otras partes, no se hace ningún intento por evaluar su eficacia. Es posible que de vez en cuando se planteen interrogantes al respecto, pero únicamente cuando las limitaciones financieras imposibilitan la continuada expansión del sistema escolar.

Por consiguiente, el obstáculo a la investigación educativa en estos países no ha sido la limitación del estudio de educación a la simple formación de docentes, sino la evidente convicción de que el aumento de la capacidad de ofrecer educación es la solución definitiva a los problemas sociales y económicos. Esta convicción ha obsesionado al sistema de tal manera que se ha olvidado casi totalmente la necesidad de mejorar la eficiencia del sistema educativo.

La necesidad de estudiar el proceso educativo se ha desatendido además por efecto de otro factor, cual es la extraversión cultural. Tanto en el caso de Malí como de Senegal, el simple hecho de que el sistema educativo trasplantado a las antiguas colonias es una estructura extranjera debería despertar en los africanos el interés por estudiar los procesos que permitan establecer formas educativas más compatibles con la situación cultural y técnica local. La necesidad de introducir innovaciones en estos países se reconoce, sobre todo durante los períodos de crisis. Sin embargo, ha sido difícil implementar estas innovaciones porque el sistema de ambos países depende excesivamente del antiguo poder colonial. Como las transformaciones se consideran viables solamente cuando no se apartan del modelo francés, se tiene la tendencia de esperar hasta que los cambios se implementen en Francia antes de intentarlos en el país. Se dice por ejemplo que la agitación estudiantil de 1968 en Francia influyó notablemente en la reforma de la educación superior en ambos países, pero sobre todo en Senegal. Además, como las políticas en las antiguas colonias están controladas por ex-administradores coloniales, quienes de ordinario son asesores de las entidades locales de formulación de políticas, o por la élite autóctona, apegada al modelo de su propia formación, la introducción de innovaciones en Francia no garantiza la adopción de esos cambios en las antiguas colonias. De ahí el conservatismo del sistema educativo en África, que le hace resistente aun a los cambios superficiales que se adoptan en el sistema matriz.

Otra consecuencia de esta dependencia es que en estos países se introducen innovaciones sólo cuando se considera que han dado buenos resultados en Francia, o por iniciativa de representantes de organismos internacionales o

gobiernos extranjeros. Si no hay motivación local para estudiar el proceso educativo en estos países es porque esta dependencia cultural elimina la necesidad de hacerlo; se considera innecesario realizar estudios que ya se hicieron en otras partes. Asimismo, aun cuando se efectúan tales estudios, no deben desviarse del modelo predominante; la desviación normalmente ocasiona el posterior rechazo de los resultados obtenidos por los investigadores y de las políticas que recomiendan.

Este problema de dependencia se acentúa por la falta de programas de formación en educación a nivel de postgrado, lo cual limita considerablemente el desarrollo de la investigación. La ausencia de programas locales de postgrado agrava a su vez el problema de la dependencia cultural, porque implica seguir contando con el antiguo poder colonial para esa formación. Como se dijo anteriormente, las personas que recibieron su preparación en estos programas en Francia tienden a resistir la adopción en el sistema educativo local de las innovaciones que se aparten del modelo de formación que ellos conocieron. De ahí su tendencia a considerar la educación como un proceso rutinario que implica el simple trasplante de experimentos realizados en otra parte sin debida atención al contexto físico y sociológico local. En consecuencia, aun cuando se hacen investigaciones en el país, su diseño y proceso están condicionados por la necesidad de su aceptación por los colegas en el país donde el investigador recibió su formación. Este temor al rechazo es causa principal del desestímulo y desmotivación del investigador potencial.

Otro problema es que el tener que acudir al antiguo poder colonial para esa formación repercute en las prioridades de formación que fijan los países beneficiarios. ¿Quién decide que es más importante preparar ingenieros agrícolas que expertos en educación o ciencias sociales a los que corresponde diseñar mecanismos para la transmisión de las nuevas tecnologías a los productores? ¿Quién decide que la investigación agrícola es más importante que la investigación educativa? Estas decisiones las toman consciente o inconscientemente quienes organizan los programas de formación. Tanto en Malí como en Senegal, pero especialmente en este último país, las prioridades en educación e investigación responden más a los intereses económicos y políticos del antiguo poder colonial que a las necesidades del país. La atención que se presta a la educación en investigación agrícola en ambos países probablemente refleja las metas de las empresas multinacionales implicadas en la producción, antes que los objetivos nacionales. Esta situación en ambos países se manifiesta en la tendencia hacia el abandono progresivo de productos de consumo local, en favor de cultivos de exportación controlados y comercializados por las empresas internacionales. Variables como la educación o las ciencias sociales, que se considera tienen un impacto apenas marginal o a veces aun negativo sobre los ingresos de estas empresas, ocupan el último lugar en la lista de prioridades. Por ello, a pesar de la importancia atribuida a la educación para el desarrollo económico, y a pesar de los muchos intentos por reformar el sistema educativo, no se consideran prioritarios ni la formación de investigadores, a quienes corresponde realizar el trabajo básico requerido para mejorar la eficiencia del proceso educativo, ni el propio trabajo de investigación.

La ausencia de programas locales de postgrado en educación tiende también a limitar el desarrollo de la investigación educativa de otras maneras. En primer lugar, porque en el caso de Malí, a falta de un grupo operante de investigadores, la investigación que llegue a realizarse consiste principalmente en trabajos de estudiantes. Según el volumen de estos trabajos, las tesis de grado en Malí han

constituido una fuente importante de los escasos datos disponibles sobre el sistema educativo. Sin embargo, estos trabajos son de poco alcance y calidad, debido al nivel de formación de los estudiantes que los producen.

En segundo lugar, es sabido que el costo de la educación en el exterior restringe el número de estudiantes que pueden ser admitidos en los programas de postgrado. Por lo tanto, la dependencia de programas de formación en el exterior limita la magnitud del grupo que reciba formación. Sin embargo, en ambos países en estudio la magnitud de tal grupo es de vital importancia para el desarrollo de las actividades de investigación. El grupo de investigadores no podrá ejercer influencia en el sistema educativo a menos que tenga suficiente peso para hacer aceptar sus puntos de vista y para atraer recursos que permitan la realización de nuevos estudios. Asimismo, en una situación en que otras actividades se disputan el tiempo del investigador, y dado que la investigación es menos remunerativa por lo menos en el corto y mediano plazo, es inevitable que haya una alta tasa de abandono entre los investigadores; pero esto no podrá compensarse sino por la capacidad del sistema de reemplazar a quienes se retiran. La única manera de desarrollar esta capacidad es reduciendo el costo de la formación, lo cual puede lograrse con mayor facilidad dentro del país.

En tercer lugar, la filosofía en que se apoyan los sistemas educativos que operan actualmente en Africa hace hincapié en la educación general, como lo hacen los sistemas matrices europeos. Se supone que el egresado, una vez dotado con conocimientos generales, podrá adquirir fácilmente los conocimientos específicos que necesite, bien en el trabajo, bien mediante una mayor formación. En Africa de habla francesa, donde la investigación educativa está aún en su infancia, es casi nula la posibilidad de recibir capacitación en investigación durante el trabajo, por el pequeño volumen de actividades de investigación que se realizan y por la falta de cuadros superiores en investigación educativa. Puesto que los africanos aptos para engrosar la capacidad investigativa tienden a desviarse hacia actividades más remunerativas, la labor de investigación queda a menudo en manos de extranjeros, enviados en comisión a las instituciones de enseñanza superior o a las unidades técnicas, en calidad de ayudantes o profesores, por sus gobiernos o los organismos internacionales. Estos extranjeros carecen de experiencia, y, en algunos casos, ni en su propio país desempeñarían el tipo de trabajo que se espera de ellos. Así que se deja al investigador joven a su propia suerte, y esto constituye uno de los factores que desestiman la actividad investigativa. La formación a nivel de postgrado en métodos de investigación educativa remediaría esta situación, porque perfeccionaría las habilidades y daría relativa autonomía al investigador joven.

En cuarto lugar, como la formación a nivel de postgrado tiene lugar en varios países que compiten entre sí, existe la tendencia común entre los futuros investigadores de subestimar el valor de la formación recibida por el colega, con la consecuencia de que se inclinan a trabajar en forma aislada. Esta situación no sólo disminuye la influencia del grupo de investigadores y su capacidad de intervenir en las políticas nacionales, sino que muchas veces desanima al investigador individual al privarle del apoyo de sus colegas. Un programa local de postgrado podría bien aumentar la colaboración entre los integrantes del grupo.

En general, debido a la falta de estudios de postgrado, se desvanece cualquier capacitación que los estudiantes y profesores de una comunidad puedan ofrecer a los futuros investigadores del sistema. Lo cual explica la ausencia de dirección institucional para la investigación educativa. En efecto,

esa dirección debiera normalmente provenir de personas con estudios superiores, pero esto no es posible sino cuando la actividad investigativa constituya un objetivo dinámico; y la investigación no puede llegar a ser un objetivo dinámico en dichas instituciones a menos que la formación en investigación a su vez constituya un objetivo de importancia.

Queda claro que la formación es un elemento primordial de cualquier estrategia que busque aumentar la capacidad de investigación educativa en África de habla francesa. Empero, se desprende también del estudio que si los respectivos programas no están bien concebidos, sólo tendrán un efecto limitado sobre las políticas de la región. El examen de los trabajos realizados por los estudiantes que participaron en el Programa de Formación en Investigación para África Occidental de Habla Francesa parece indicar que estos estudios tuvieron un impacto limitado sobre las políticas. Las principales razones son:

- Los resultados no fueron suficientemente divulgados. Aunque los temas investigados por los estudiantes se enmarcan dentro de las inquietudes de las instituciones locales en materia de educación, hay poco debate en las instituciones sobre las investigaciones de los estudiantes. Por consiguiente, los altos responsables de políticas no llegan a enterarse de la importancia de los resultados de estas investigaciones.

- La deficiente divulgación de los hallazgos de las investigaciones obedece a varios factores. En primer lugar, existe un desinterés general por los resultados de investigación, debido a la manera como éstos se presentan. Muchos informes de investigación elaborados por los estudiantes están escritos en un lenguaje que aspira a su aceptación por lectores especializados de instituciones académicas de América del Norte. Es sabido que ese lenguaje es frecuentemente incomprensible inclusive para el norteamericano lego.

En segundo lugar, los directivos de instituciones no sólo no comprenden el lenguaje empleado en los informes de investigación, sino que provienen en su mayoría de una tradición investigativa diferente. Aún para los que hayan recibido cierta formación investigativa, muchas veces resultan desconocidos los métodos de investigación educativa que algunos estudiantes utilizan. Por ejemplo, los estudiantes han empleado modelos empíricos basados en métodos de investigación por encuesta, utilizando técnicas estadísticas como análisis de variación y de múltiples variables. La falta de familiaridad con estas técnicas analíticas a veces ha puesto en tela de juicio la pertinencia y validez de las investigaciones realizadas. Evidentemente, este cuestionamiento contribuye a la falta de interés por los resultados de la investigación y disminuye el deseo de divulgarlos.

En tercer lugar, la falta de interés por la investigación obedece también a una divergencia de ideología investigativa. Algunos programas académicos hacen creer a los estudiantes que hay una manera correcta de hacer la investigación y un método válido para estudiar un problema determinado. Cuando la manera correcta y el método correcto de los que habla el estudiante difieren de la posición ideológica del usuario de la investigación, el usuario automáticamente pierde interés, por válidos y pertinentes que sean los hallazgos de la investigación. Se ha encontrado esta tendencia en los estudiantes de África Occidental de habla francesa. Algunos de esos estudiantes creen que han descubierto la manera de solucionar los problemas educativos del país y que sus métodos de investigación, debido al alto grado de sofisticación de los instrumentos analíticos que utilizan, son superiores a los métodos descriptivos que se emplean localmente. La reacción de los directivos de las instituciones

ha sido la de tachar a estos estudiantes de “pretensiosos.”

- El nivel inadecuado de formación investigativa que tienen los usuarios de la investigación también constituye un obstáculo importante para el aprovechamiento de los hallazgos de la investigación en la formulación o evaluación de políticas. En primer lugar, y como se anotó anteriormente, la falta de familiaridad con los métodos empleados ha ocasionado un rechazo a la ligera tanto de los métodos utilizados en los estudios como de los resultados de la investigación. Un efecto más alarmante ha sido el surgimiento entre el investigador y el usuario de conflictos que afectan sus relaciones de trabajo. En situaciones donde ambos se encuentran a un mismo nivel en la jerarquía de la institución, como en el caso de los estudiantes de Africa Occidental y los directivos de las instituciones, se sospecha de los motivos de los estudiantes. Los usuarios piensan que los estudiantes buscan engrandecerse y aspiran a las posiciones que sus superiores ocupan en la actualidad.

- La inseguridad de los directivos se refleja en el tipo de información que algunos hallazgos de investigación generan. A veces los hallazgos desmienten las pretensiones iniciales de los jefes administrativos de las unidades cuyos proyectos son objeto de evaluación. Esto se da especialmente en el caso de proyectos experimentales. Es sabido que la estabilidad en el cargo, y aún el nivel de financiación que los proyectos reciben, depende de su éxito aparente o real en las diversas etapas de su desarrollo. La información que se suministra a las autoridades superiores está supeditada en algunos casos a la necesidad de proyectar una imagen apropiada. El hecho de que esta imagen no esté respaldada por los resultados de la investigación lo consideran humillante algunos directivos de instituciones. No solamente obstaculizan la divulgación de los resultados sino que pretenden volver a hacer los estudios con el fin de producir resultados que reflejen más fielmente sus opiniones.

- El número de investigadores en educación, tanto los entrenados como los en ejercicio, es demasiado reducido para que los resultados de investigación produzcan un impacto. La existencia de diversos obstáculos para el uso de los resultados de la investigación educativa en la revisión y formulación de políticas implica que la comunidad de investigadores en educación en estos países no logrará el impacto deseado sino cuando exista un número suficiente de investigadores entrenados y en ejercicio o administradores con suficiente interés por las actividades de investigación. En tal evento, la comunicación de los resultados de investigación podría realizarse mediante reuniones de trabajo, seminarios y contactos informales con otras personas que compartan intereses similares. En la actualidad el investigador entrenado en el programa para Africa Occidental trabaja en forma aislada. Lo cual significa que el trabajo individual no ejerce suficiente influencia.

- Los constantes cambios de directivos de las instituciones también impiden el uso de los resultados de investigación en la formulación de políticas. Se han presentado varios casos en que los directivos de las instituciones participaron activamente en la elaboración de los proyectos de investigación de los estudiantes y los temas tratados estaban relacionados con acciones planteadas por ellos, pero a raíz de su transferencia a otros cargos se perdió interés en los tópicos examinados y en los resultados.

Aumento de la Capacidad para la Investigación Educativa

El presente estudio ha mostrado que el desarrollo de la capacidad para la investigación educativa en Africa de habla francesa puede ser labor compleja

y difícil. Hay una evidente necesidad de estudiar el proceso educativo y sus efectos. Conviene determinar cómo la educación occidental implantada durante la época colonial puede desempeñar mejor la función que le corresponde en la promoción del desarrollo económico y social, y cómo puede hacerlo en forma eficiente. Sin embargo, la dependencia del antiguo poder colonial obstaculiza el desarrollo de la investigación local. Puesto que esa educación extranjera trajo soluciones a sus problemas, se creó un equilibrio artificial que por muchos años llevó a los africanos a considerar ese sistema educativo como panacea para sus dificultades. De ahí la falta de motivación para realizar experimentos empíricos, aunque éstos solían efectuarse en el sistema tradicional. El desarrollo educativo se ha caracterizado, pues, por una duplicación de los experimentos de investigación ejecutados en otras partes, aún cuando no sean apropiados para el ambiente social del país. Por consiguiente, una estrategia auténtica, encaminada a aumentar la capacidad para la investigación educativa, debe tratar de establecer las condiciones que permitan revertir esta situación.

Creación de un Programa de Postgrado en Educación

No existe en la actualidad ningún programa de formación a nivel de postgrado en África Occidental de habla francesa. En efecto, aún a nivel de pregrado, los estudios en educación se circunscriben a la formación profesional de docentes. Se presta muy poca atención a estudios en materia de administración, planeación y políticas, a técnicas para la evaluación de los efectos internos y externos de la educación, y a consejería. Por otra parte, en muchos países hace falta la coordinación aun en las actividades de formación de docentes; los estudiantes reciben su formación básica en su campo particular en las respectivas facultades y su entrenamiento en las escuelas normales. Debido a la falta de vínculos estructurales entre las dos, aunque ambas operan en forma similar, los futuros profesores no examinan problemas educativos antes de ingresar a los cursos de entrenamiento de profesores. Además, el proceso de formación de docentes poco se ocupa de las bases sociales de la educación. Cuando se manifiesta interés por este aspecto, las escuelas normales organizan sus propios programas en los respectivos campos básicos, sobre todo en las ciencias físicas y humanas. Por el contrario las Facultades de Letras y de Ciencias Humanas sí ofrecen algunos estudios orientados hacia la educación, por ejemplo en ciencias de la educación, materia que generalmente se desarrolla a nivel de maestría.

Queda claro que en África Occidental de habla francesa existe la necesidad no sólo de programas de postgrado en educación, sino también de una reestructuración de los estudios en educación, aun a nivel de licenciatura. Las instituciones de formación de docentes debieran convertirse en facultades de educación donde, además de la formación profesional en docencia, deben organizarse otros programas de estudios en administración, planeación y políticas, técnicas de evaluación de programas y enseñanza y consejería. Tales programas proporcionarían al sistema educativo los equipos de administradores, planificadores, evaluadores y consejeros que tanto se necesitan. El estudio de los diversos intentos de reforma educativa en esta región indica que su éxito ha sido limitado por la falta de estos equipos. En la mayoría de los casos, los integrantes de los equipos conformados para la implementación de estas reformas recibieron formación de docentes y tienen poca o ninguna experiencia directamente relacionada con esa labor. Se han organizado cursillos de capacitación tanto dentro como fuera de África, pero se ha demostrado que son de poca utilidad. Los programas de postgrado en educación debieran aspirar

a desarrollar una capacidad para la investigación de problemas relacionados con la enseñanza, la administración y planeación escolar, la medición y evaluación educacional, y consejería.

Entrenamiento Práctico en Investigación Conducente a la Producción de Información Útil para Políticas

Uno de los inconvenientes de la formación en investigación a nivel de postgrado es que tiende a ser abstracta y por consiguiente genera estudios y habilidades ajenos a los problemas del momento. A pesar de opiniones en contrario, el aspecto ideológico influye poderosamente tanto en el tipo de investigación que se realiza como en su modo de ejecución. La ideología imperante determina la calidad de la investigación y su pertinencia. Como la aceptación del trabajo de investigación por los colegas constituye requisito para ser miembro bien acreditado de la comunidad investigativa, la ideología de quienes ocupan los cargos importantes determina la categoría de entrenamiento que se da antes que su conveniencia para el tipo de trabajo que se ejecuta. Por ejemplo, existe la tendencia de acomodar los problemas de investigación a las metodologías de investigación, en lugar de proceder al revés. De igual manera, puesto que el objetivo final es la duplicación de los estudios para su prueba metodológica, a menudo hay una falta de preocupación por la utilidad social de la investigación que se realiza.

El programa de formación en investigación debiera orientarse hacia los problemas. En otras palabras, los respectivos programas de formación debieran elaborarse en torno a problemas concretos en educación que aquejan al país, o, más bien, a la propia institución. En esta forma, quienes cursan estos programas debieran escoger sus temas de investigación dentro del marco de los principales problemas educativos identificados por el equipo de profesores en asociación con los dirigentes educativos, y éstos debieran presentarse en forma de programas regionales de investigación. Por ejemplo, uno de estos programas podría elaborarse en torno a los programas de alfabetización funcional. Casi todos los países de habla francesa de la región tienen programas de alfabetización funcional, pero en ninguno se ha hecho un intento serio de estudiar su impacto sobre la transferencia de conocimientos tecnológicos, sobre las actividades productivas, ni sobre cambios sociales en general. Un programa regional de investigación podría diseñarse mediante el estudio sistemático de estos asuntos, y podría ejecutarse en cada uno de los países interesados. La comparación de los resultados indudablemente arrojará abundante información que permita mejorar el proceso de formación, y por ende, aumentar al máximo los efectos externos de dichos programas. Un programa regional de investigación de este tipo producirá, con seguridad, un mayor impacto sobre las políticas de la región que los pequeños estudios que se ejecutan actualmente en cada uno de estos países.

Esta estrategia permite acomodar el programa de formación a los diversos intereses disciplinarios de los estudiantes y conformar los equipos interdisciplinarios que se necesitan para una implementación efectiva de los esfuerzos de reforma educativa. En términos pedagógicos significa que, aparte de las áreas de interés fundamental para todas, como la necesidad de comprender los fundamentos sociales de la educación y las fuerzas que determinan su evolución, las específicas demandas teóricas de cada estudiante se determinarían de acuerdo con las áreas del problema general en estudio. A algunos les tocaría estudiar metodologías de investigación pedagógicas, y a otros metodologías económicas o sociológicas. Para asegurar que el proceso de formación sea lo

más completo posible, los alumnos, en calidad de estudiantes de postgrado, participarían en la recolección de datos para el banco de datos que se utilizaría en la elaboración de los estudios individuales. Con el fin de garantizar la máxima generación de informaciones útiles para la formulación de políticas, los diversos proyectos podrían programarse de manera que cada nuevo grupo de estudiantes estudie un problema educativo diferente, o realice análisis de seguimiento de un estudio anterior. Cada uno de los proyectos estaría bajo la dirección de un grupo de investigadores, integrado por miembros del equipo encargado de la formación.

Ventajas de la Formación en Equipo

La estrategia de formación no sólo facilita la conformación de equipos interdisciplinarios, sino que también fomentará la colaboración entre instituciones e investigadores interesados en unos mismos problemas. Los casos de Malí y Senegal muestran que ambos países estaban realizando experimentos similares en educación. La estrategia propuesta estimulará el intercambio de informaciones sobre proyectos nacionales en educación. De hecho, quizás sea una buena idea la rotación de los equipos para permitir a los estudiantes adelantar los estudios en otros países que el suyo. Esta estrategia reducirá en cierta medida el aislamiento de los futuros investigadores de la región. Como se indicó anteriormente, ese aislamiento tiende a desanimar al investigador por falta del respaldo necesario de parte de sus colegas.

Creación de un Centro de Documentación

La creación de un centro de documentación que sirva de entidad de recolección y difusión de literatura en materia de educación también solucionará uno de los problemas persistentes que afrontan los investigadores en Africa Occidental de habla francesa, cual es la ausencia de documentos sobre la evolución de los sistemas educativos de la región. En muchos países se produce un número apreciable de documentos sobre varios problemas educativos y se compila periódicamente información estadística sobre la evolución de la matrícula escolar. Pero paradójicamente, se dispone más fácilmente de esos documentos en París y en otras partes que en los países donde se producen. En algunos casos los documentos importados son más asequibles que los producidos en estos países. Por consiguiente, el mejoramiento de la capacidad para la investigación educativa en Africa de habla francesa tendrá que ir acompañado de la creación de un centro de documentación que sirva no sólo como biblioteca sino también como organismo de recolección y difusión de literatura educativa en la región.

Implicaciones para Organismos de Financiación

Los casos de Malí y Senegal muestran una participación muy limitada de parte de los organismos internacionales de financiación en las actividades de investigación educativa de los dos países. Igual ocurre con respecto a otros países de Africa de habla francesa. Sin embargo, en los últimos años se ha presentado algún interés por ampliar esa participación. Los organismos que financian proyectos en educación vienen fomentando la ejecución de actividades investigativas con respecto a su propia participación; de hecho, muchos de los proyectos que financian tienen incorporados componentes de investigación evaluativa. Por otra parte, los organismos interesados estrictamente en el desarrollo del quehacer investigativo han empezado a comprometerse en la

formación en investigación educativa y en la financiación de proyectos locales de investigación.

En general, este esfuerzo limitado se ha llevado a cabo en forma difusa. La competencia entre los organismos ha complicado el proceso para los beneficiarios. Muchos beneficiarios en esos países se quejan del desfile de investigadores que precede y sigue a toda decisión de financiación. La mayoría de los organismos están interesados en los mismos problemas y, no obstante, cada uno emplea el mismo tipo de estudio de factibilidad, aun cuando la respectiva financiación sea de poca monta. En consecuencia los jefes de instituciones de estos países dedican una parte apreciable de su tiempo a responder las preguntas de los investigadores de dichos estudios. En general, el ciclo es interminable; los beneficiarios, atraídos por las promesas de las divisas deseadas, se convierten, en el proceso, en perpetuos agentes de los investigadores de proyectos.

No se trata solamente de competencia entre los organismos patrocinadores por participar en estos países; otra queja que se registra es que, en general, muchos investigadores tienen en mente conclusiones preconcebidas, de suerte que los estudios ambientales se llevan a cabo solamente para legitimar esas conclusiones. En realidad, no podría ser de otra manera en las actuales circunstancias, puesto que las políticas globales de los organismos patrocinadores se fijan en la mayoría de los casos en función de los deseos y opiniones de sus integrantes. La atención especial a programas de alfabetización funcional, que predomina en las políticas de financiación educacional de la mayoría de los organismos, no tuvo su origen en investigación educativa realizada en países en desarrollo, sino en las consideraciones y necesidades de los patrocinadores de proyectos educacionales. Es así como en Malí y Senegal se introdujeron esos proyectos y se proporcionaron los fondos sin haber hecho un estudio serio de sus implicaciones sociales y económicas. En ambos casos se ha visto que debido a diferentes filosofías o intereses nacionales, dichos programas están dispersados en varias instituciones, y cada una de las instituciones o ministerios parece recibir financiación o asistencia técnica de una organización internacional diferente. Los países implicados tienen la culpa de esta dispersión; sin embargo, debe recordarse que el atractivo de dichos proyectos para estos países no reside necesariamente en lo que deben cumplir en el largo plazo, sino en los recursos financieros que proporcionan en el corto plazo.

Pero aun en los casos en que exista un interés local más duradero en dichos proyectos y se hagan intentos serios por estudiar las condiciones de su ejecución, se presenta la queja de que los estudios se contratan a menudo con personas que no sólo tienen poquísima experiencia en esa labor, sino que desconocen el ambiente. Como los contratos de asesoría son generalmente de corta duración, esas personas no bien empiezan a entender las condiciones del ambiente local tienen que partir. Por consiguiente, sus estudios a veces son inútiles y, cuando no son superficiales, suelen duplicar otros similares realizados en el pasado o que se estén adelantando en el momento.

El proceso se complica por los cambios periódicos del personal que participa en estos proyectos. Bien porque los recién llegados no saben lo que se hizo en el pasado o porque profesan una ideología diferente, el cambio implica nuevas discusiones sobre los proyectos o su revisión por los recién llegados. A esto se debe en parte el que las reformas educativas, financiadas en su mayoría por dichas organizaciones internacionales, hayan permanecido en una etapa de experimentación perpetua: a cada experimento sigue otro porque sus resultados

no son concluyentes, en parte porque el experimento anterior se suspendió por un cambio de personal.

Este constante cambio en la orientación de políticas y en el personal de los organismos internacionales de financiación contribuye en gran medida a la falta de estabilidad de la acción que desarrollan en dichos países. Por ejemplo, es posible que en determinado momento se considere a la formación como condición indispensable para el desarrollo de la capacidad investigativa en cierta región; luego, a raíz de un cambio de personal en los organismos, la atención especial con respecto a las variables juzgadas claves para el desarrollo de la educación puede pasar repentinamente de la formación a la conformación de redes, antes de que se haya preparado un número suficiente de investigadores. El abandono de las condiciones anteriormente aceptadas produce frustración y da lugar al cuestionamiento de los motivos que animan las actividades de los organismos. Ello explica en parte por qué estos países limitan sus intereses al beneficio de corto plazo representado por los recursos financieros que los proyectos traen.

Se desprendería de lo anterior que la manera como se organizan las actividades de los organismos patrocinadores contribuye negativamente al desarrollo de la investigación en general y de la investigación educativa en particular, en Africa de habla francesa. Los organismos patrocinadores, por su aporte financiero, juegan un señalado papel en la orientación de las políticas educativas y en la determinación de prioridades de la escasa investigación educativa que se realiza. Pero, al mismo tiempo, obstaculizan el desarrollo de la investigación educativa, bien porque tienden a crear una dependencia total en los beneficiarios de sus fondos, o porque la permanente competencia entre ellos mismos y el cambio de su personal aumenta la incoherencia de las políticas nacionales de investigación, además de convertir los experimentos o investigaciones educativas que se financien en simples objetos de atracción de fondos.

Para aumentar al máximo el impacto que se puede producir sobre el desarrollo de la investigación educativa en Africa de habla francesa con los pocos fondos disponibles, los organismos patrocinadores tendrán que adoptar una nueva posición. En primer lugar, requieren de una mayor coordinación. En vez de seguir cada uno su camino cuando desempeñan una labor casi idéntica, los organismos patrocinadores deben aunar sus recursos. Esta unión de esfuerzos habría de abarcar tanto la financiación de actividades educativas como la financiación de la investigación educativa.

En segundo lugar, esa coordinación no debiera basarse en sus propias prioridades sino en las identificadas por los beneficiarios. En otros términos, en lugar de seguir reuniéndose unos con otros para ver lo que puedan hacer, proceso éste que termina en el establecimiento de prioridades basadas esencialmente en sus propias necesidades, debieran fijar sus políticas de ayuda en función de las necesidades determinadas por los respectivos beneficiarios. Por esta razón conviene que los organismos patrocinadores contribuyan al establecimiento de una comisión regional de desarrollo educativo. Esa comisión identificaría los principales problemas educativos de la región y por tanto recomendaría las prioridades de inversión de parte de los respectivos gobiernos, las cuales orientarían las políticas de ayuda de los patrocinadores extranjeros que apoyan actividades educativas.

En tercer lugar, los organismos patrocinadores debieran adoptar estrategias a largo plazo. Las estrategias a corto plazo que se siguen en la actualidad ocasionan el abandono de actividades de gran utilidad (debito al cambio de

personal asignado a ellas), antes de haberse logrado las metas del proyecto. Asimismo, la comisión que se recomienda establecer contribuiría a la adopción de estrategias a largo plazo que permitan llevar los proyectos a buen término.

Una de tales estrategias a largo plazo podría ser la que aquí se plantea: el desarrollo de la capacidad para la investigación educativa en África de habla francesa. Los elementos de esta estrategia los determinaría la comisión, y a través de ella canalizarían su ayuda los organismos patrocinadores. Es decir, en vez de seguir asignando fondos a investigaciones aisladas de pequeño o gran alcance, conviene que consoliden su participación. Los organismos debieran financiar un número de proyectos de investigación identificados por esta comisión, y las instituciones de formación debieran aprovechar los datos provenientes de tales proyectos en sus programas. Esto permitiría alcanzar varios objetivos: (a) financiación para los investigadores en ejercicio, (b) material didáctico y experiencia en investigación para los estudiantes, y (c) la producción de información útil para los formuladores de políticas. Evidentemente, se trata de una estrategia de largo plazo; como todavía hay escasez de mandos altos en muchos de los países, la tasa de atrición entre los investigadores permanecerá relativamente alta. El potencial total sólo podrá alcanzarse cuando se disponga del número crítico de mandos altos que se necesiten.

Referencias

- Ainsworth, M.D. 1967. *Infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore, Maryland, USA, Johns Hopkins Press.
- Amin, S. 1974. *Accumulation on a world scale: a critique of the theory of underdevelopment*. New York, USA, Monthly Review Press, 666 p.
- Amin, S., Atta-Mills, C., Bujra, A., Hamid, G. y Mkandawire, T. 1978. Social sciences and the development crisis in Africa: problems and prospects. *Africa Development*, 3(35).
- Annerstedt, J. 1979. *A survey of world research and development efforts*. Roskilde University, Institute of Economics and Planning.
- Anyang'-Nyong'o, P. 1978. The teaching of the social sciences in East Africa: an evaluation report. *African Development*, 3(4).
- Attwood, S. 1967. *The reds and the black: a personal adventure*. New York, USA, Harper and Row.
- Atwoki, Kagenda. 1980. Some critical issues facing universities in Africa today. *Hekima, Kenya, Journal of Humanities and Social Sciences*, University of Nairobi.
- Bailey, Beryl. 1966. *Jamaican Creole syntax*. London, England, Cambridge University Press.
- Bennett, N. 1972. *Problems of financing the Thai educational system during the 1960's and 1970's: analyses of past situation and projection of future needs*. Bangkok, Thailand, Educational Division, Ministry of Education, 267 p.
- Berry, R.A., Hellman, R. y Solaun, M. 1980. *Politics of compromise*. New Brunswick, New Jersey, USA, Transaction Books.
- Blaug, M. 1968. *The state of educational planning in Thailand. A report prepared for the National Education Commission (NEC)*, Bangkok, Thailand, NEC, 53 p. (Mimeo)
1971. *The rate of return to investment in education in Thailand. A report prepared for the National Education Commission (NEC) on the Third Educational Development Plan*. Bangkok, Thailand, NEC. (Mimeo)
- Bowles, S. 1972. *Unequal education and reproduction of the social division of labour*. In Carnoy, M., ed., *Schooling in a Corporate Society*, New York, USA, David McKay Company Inc.
- Brandt, W. 1980. *North-south: a programme for survival: the report of the Independent Commission on International Development Issues*. Cambridge, Massachusetts, USA, The MIT Press, 304 p.
- Brett, E.A. 1973. *Colonialism and underdevelopment in East Africa*. London, England, Heinemann Ltd.
- Bronowski, J. 1973. *The ascent of man*. Boston, Massachusetts, USA, Little, Brown and Company.
- Carron, G. 1977. *Réflexions sur les rapports entre recherche et prise de décision*. Working paper of the International Institute of Education Planning (IIEP). Paris, France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (Mimeo)
- CBS (Central Bureau of Statistics). 1981. *Statistics on education: development and prospects*. Nairobi, Kenya, CBS, *Social Perspectives*, 6(4).
- Chiappe, C. 1979. *Anotaciones sobre la situación de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional. (Mimeo)

- COLCIENCIAS (Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales). 1978. La investigación en la Universidad Colombiana. Bogotá, Colombia, Sub-Dirección de Asuntos Científicos y Tecnológicos, COLCIENCIAS.
- Court, D. 1971. An inventory of research on education in Kenya. Nairobi, Kenya, University of Nairobi, Institute for Development Studies, Discussion Paper No. 108.
1979. The idea of social science: an aspect of the development of higher education. *Minerva*, 27(2).
1980. The development ideal in higher education: the experience of Kenya and Tanzania. *Higher Education*, 9, 671.
1982. Scholarship and contract research: the ecology of social science in Kenya and Tanzania. (De próxima publicación)
- De Alba, G.H. 1980. Documentos para la historia de la educación en Colombia. Bogotá, Colombia, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, Editorial Kelly, Vol. 6.
- Diambomba, M. 1979. Comment on increasing capacity for educational research. Ottawa, Canada, International Development Research Centre (IDRC). (Mimeo)
- Direction générale du plan et de la statistique. 1973. Rapport définitif de l'enquête sur les besoins en personnel au cours du plan quinquennal 1974-78. Bamako, Mali, Direction générale du plan et de la statistique, Présidence du gouvernement.
- Duran, L. y Becerra, J.A. 1981. Preliminary results of the survey on the state of research on educational techniques. Mexico, D.F., Commission on Educational Techniques for the Congress on Educational Research.
- Elías Martínez, C. 1981. Diagnosis of educational research in the regional technological institutes. Querétaro, CIIDET.
- Ezpeleta, J. y Sanchez, M.E. 1979. M.A.'s in education in Mexico. Mexico, D.F., Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- Fox, David J. 1969. The research process in education. New York, USA, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Fuller, W.P. 1982. Research for education planning in Thailand: comments and suggestions for the National Education Council. Bangkok, Thailand, National Education Council. (Mimeo)
- Gerber, M. 1958. The psychomotor development of African children in the first year, and the influence of maternal behaviour. *Journal of Social Psychology*, 47, 185-195.
- Gerber, M. y Dean, R.F.A. 1957. The state of development of newborn African children. *Lancet*, 272, 216-219.
- Gordon, Shirley. 1963. A century of West Indian education: a source book. London, England, Longmans.
- Government of Kenya. 1976. Report of the national committee on education policy and objectives. Nairobi, Kenya, Government Printer.
- Gutto, S.B.O. 1980. Academic freedom is earned, not given. *The Anvil* (December 19).
- Henriques, Fernando. 1953. Family and colour in Jamaica. London, England, Eyre and Spottiswoode. (Second Edition, 1968, London MacGibbon and Kee.)
- Hollis, Chenery, et al. 1974. Redistribution with growth: policies to improve income distribution in developing countries in the context of economic growth. London, England, Oxford University Press.
- Hourani, Hani. 1978. The socio-economic structure of Trans-Jordan (1921-1950). Beirut, Lebanon.
- ILO (International Labour Organization). 1972. Employment, incomes and equality. Geneva, Switzerland, ILO.
- Instituto SER de Investigación. 1980. Seminario nacional de investigación educativa, informe final. Bogotá, Colombia, Instituto SER, y Revista Colombiana de Educación, No. 5, Primer semestre.
- IPN (Institut pédagogique national). 1973. L'enseignement en République du Mali dix ans après la réforme de 1962. Bamako, Mali, IPN, Contact Spécial No. 4.

- IRFED (Institut de recherche et de formation-éducation et développement). 1978. Mali: la ruralisation de l'enseignement fondamental dans la région de Sikasso. Paris, France, IRFED.
- Kaizi, M. 1948. Kabaka Daudi Cha: obulam, omulambe, n'ebirowozo bye (Kabaka Daudi Cha: His Life, Times and Thought). Kampala, Baganda, C.S. Press, pp. 242-246.
- Kaplinsky, R. 1978. Readings on the multinational corporation in Kenya. Nairobi, Kenya, Oxford University Press.
- Karugire, S.R. 1980. A political history of Uganda. Nairobi, Kenya, Heinemann Educational Books.
- Kenya Institute of Education. 1980. Functions of the Kenya Institute of Education. Nairobi, Kenya, Kenya Institute of Education.
- Kenyatta, J. 1961. Facing Mount Kenya. London, England, Heinemann Ltd.
- Kenyatta University College. 1981. Calendar 1980/81. Nairobi, Kenya, Kenyatta University College.
- Ketudat, S. y Fry, J. 1980. The relations among educational research policy, planning and implementation: the Thai experience. Special monograph on the occasion of the 25th anniversary of the Behavioral Science Research Institute. Bangkok, Thailand, Behavioral Science Research Institute, pp. 85-101.
- Kilbride, Janet E. 1969. The motor development of rural Baganda infants. Pennsylvania, USA, State College, Pennsylvania State University.
- Kilbride, Philip L. y Robbins, M.C. 1968. Linear perspective, pictorial depth perception and education among the Baganda. *Perceptual Motor Skills*, 27, 601-602.
- Killick, A.J. 1976. The economics of East Africa: an annotated bibliography with an introductory survey. Boston, Massachusetts, USA, G.K. Hall.
- King, K. 1981. Dilemmas of research aid to education in developing countries. *Prospects*, 11(3), 343-351.
- Kinyanjui, K. 1977. The relevance and use of research and information to decision making in education development: a focus on Africa. Paper prepared for a symposium on Future Programmes of Information and Communication in Educational Policy and Planning. Paris, France, UNESCO.
- Kitching, G. 1980. Class and economic change in Kenya: the making of an African petite-bourgeoisie 1905-1970. New Haven, Connecticut, USA, Yale University Press.
- Krystall, Abigail. 1980. Women's access to education in Kenya. Nairobi, Kenya, Central Bureau of Statistics. (No publicado)
- Kugler, B. y Reyes, A. 1979. Educación y mercado de trabajo urbano en Colombia: una comparación entre sectores modernos y no modernos. CCRP.
- Kugler, W. y Vivas, A. 1975. Efecto del gasto público en la educación sobre variables poblacionales en el largo plazo. Bogotá, Colombia, Corporación Centro Regional de Población (CCRP), 62 p.
- Langlands, B.W. 1973. Uganda bibliography — 1973. *The Uganda Journal*, 37, 97-134, and Uganda Society Kampala 1975.
- Latapi, P. 1981. Diagnosis of educational research capacity in Mexico. Mexico, D.F., Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), *Revista Perfiles Educativos*, No. 14.
- Lehmann, I. y Mehrens, W. 1978. Educational research: readings in focus. New York, USA, Holt, Rinehart and Winston (Review by Drs A. Adas and A. Zaid)
- Leo-Rhynie, Elsa. 1980. Report on research in teacher education (Jamaica). West Indies, Mona, Jamaica, School of Education, University of the West Indies, 7(3), 203-216.
- LePage, R.B. and DeCamp, D. 1960. Jamaican Creole. London, England, MacMillan and Co.
- Leys, C. 1975. Underdevelopment in Kenya: the political economy of neo-colonialism. London, England, Heinemann Ltd.
- Lomnitz, L. 1981. The education of the scientist. Mexico, D.F., Independent University of Mexico (IIMA-UNAM).

- López Portillo, J. 1981. Fifth government report, annex I — historical statistics. Mexico, D.F., Office of the President of the Republic.
- Lowenthal, David, 1972. *West Indian societies*. London, England, University Press.
- Lule, Y.K. 1970. Principal's address, 1969. Makerere University College, report for the year 1968–69. Kampala, Uganda, Makerere University College, Consolidated Printers Ltd.
- Makau, B.M. y Somerset, H.C.A. 1978. Primary school leaving examination, basic intellectual skills and equity: some evidence from Kenya. Nairobi, Kenya, Ministry of Education.
- Makau, B.M. y Somerset, H.C.A. 1982. The importance of examination. Paper prepared for the World Bank. Washington, D.C., USA, World Bank. (De próxima publicación)
- Mazrui, A.A. 1975. *Soldiers and kinsmen in Uganda: the making of a military ethnocracy*. Beverly Hills, California, USA, Sage Publications, pp. 14–16.
- Mbiti, J.S. 1969. *African Religions and Philosophy*. London, England, Heinemann.
- Miller, Errol. 1976. Education and society in Jamaica. In Figueroa, Peter M.E. and Persaud, Ganga, ed., *Sociology of Education: A Caribbean Reader*. London, England, University Press, pp. 47–65.
- Ministry of Education. 1981. Development of education in Jordan 1978–1980. A report submitted to the 38th session of the International Conference on Education, Geneva, Switzerland. Jordan, Ministry of Education.
- Ministry of National Education. 1976. *Les écoles ruralisées de la région de Sikasso — Bilan et perspectives*. Bamako, Mali, Ministry of National Education, Evaluation Commission.
- Mujaju, A.B. 1974. Education for national and international understanding. In Otaala, B., ed., *Uganda's Educational Objectives: A Reexamination Association 27th Annual Conference, August 20–23*. Faculty of Education, Makerere University, pp. 71–101.
- Mukasa, H. 1945. Makerere College. In Taban Lo Liyong, ed., *Sir Apolo Kagwa Discovers Britain*. Nairobi, Kenya, Heinemann Educational Books.
- Nakata, T. 1981. Trends and important problems in the Thai political and administrative systems in the 1980's. In Somsakdi Xuto, et al., ed., *Thailand in the 1980's: Important Problems, Obstacles and Trends*. Bangkok, Thailand, University Research Associates and Friederich Elbert Stiftung. (En tailandés)
- National Christian Council of Kenya. 1966. *After school what?* Nairobi, Kenya, East Africa Literature Bureau.
- NEC (National Education Commission). 1979. Report of the educational research book I and II. The First National Symposium on Education and Related Education Studies 1979, sponsored by the Education-Related Social Sciences Development Program, 15–19 October. Bangkok, Thailand, NEC. (En tailandés)
- Ngugi wa Thiong'o. 1981. *Detained: a writer's prison diary*. London, England, Heinemann Ltd.
- Nkinyangi, J.A. 1981. The origins of student disturbances in Kenya. Nairobi, Kenya, University of Nairobi, Institute of Development Studies, Working Paper No. 378.
- Norgaard, O. 1981. *Kenya in the social sciences*. Nairobi, Kenya, Kenya Literature Bureau.
1982. *Kenya in the social sciences*. Nairobi, Kenya, Literature Bureau.
- N'ska, L., et al. 1981. *The struggle to stay middle class*. Nairobi, Kenya, Viva.
- Obote, A.M. 1969. Policy proposals for Uganda's educational needs. Mawazo, 2(2), 3–9. 1970. The common man's charter and appendices. Entebbe, Government Printers.
- Ochieng, W.R. 1978. Whatever happened to the campus dialogue? Nairobi, Kenya, Sunday Nation, August 20.
- Office of the Prime Minister, Thailand. 1979. *Thailand into the 80's*. Bangkok, Thailand, Thai Watana Phanich, 300 p.

- Okoth-Ogendo, H.W.O. 1980. Campus chaos: society to blame. Nairobi, Kenya, The Anvil, December 19.
- Omoding-Okwalinga, J. 1976. Planning at Makerere University: a study of staff and student views on planning models in education. Kampala, Uganda, Makerere University Printery.
- Parra, L. y Pantoja, A. 1978. Primera ronda de la consulta délfica sobre necesidades y prioridades de la investigación en educación. Bogotá, Colombia, Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales (COLCIENCIAS).
- Parra, R. 1971. Dependency and education in Colombian underdevelopment. Madison, Wisconsin, USA, Land Tenure Center, University of Wisconsin.
1978. La educación rural en la Zona Cafetera Colombiana. Buenos Aires, Argentina, UNESCO-CEPAL-PNUD.
- Prewitt, K. 1971. Education and political values in East Africa. Nairobi, Kenya, East Africa Publishing House.
- Psacharopoulos, G. 1979. Academic work and policy formulation. *Prospects*, 9(4), 409-413.
- Rama, G. 1980. Education and society in Latin America and the Caribbean. Introduction. Chile, United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Reichel-Dolmatoff, G. y Reichel-Dolmatoff, A. 1973. La enseñanza formal en Aritama. En Cataño, G., ed., *Educación y Sociedad en Colombia*. Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Richards, A.I. 1964. Foreword. In Fallers, L.A. ed., *The King's Men: Leadership and Status in Buganda on the Eve of Independence*. London, England, Oxford University Press.
- RRAG (Research Review and Advisory Group). 1979. A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand: synthesis of results. Ottawa, Canada, International Development Research Centre (IDRC), IDRC-MR10e, 166 p.
- Rutjes, M. 1979. Basic needs approach: a survey of its literature. The Hague, Netherlands, Centre for the Study of Education in Developing Countries, No. 4.
- Senga, W.M. y Migot-Adholla, S.E. 1978. Social science research and national development in Kenya: the case of the Institute of Development Studies, University of Nairobi. *Africa Development*, 3.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). 1981a. Preliminary project report: diagnosis of educational research. Mexico, D.F., Directorate General of Planning (DGP), Educational Research Unit.
- 1981b. Regulations, National Technical Council on Education. Mexico, D.F., Council on Education, Council Publications.
- Shaeffer, S. 1980. Increasing national capacity for educational research: issues, dynamics and alternatives. Ottawa, Canada, International Development Research Centre (IDRC), Educational Research Review and Advisory Group (RRAG), IDRC-MR31e.
- Somerset, H.C.A. 1974. Who goes to secondary school? In Court, D. and Ghai, D. ed., *Education, Society and Development: New Perspective from Kenya*. Nairobi, Kenya, Oxford University Press.
- Starr, P. 1974. The edge of social science. *Harvard Education Review*, 44(4).
- Steen, P.P. 1979. Basic needs: premises and promises. *Journal of Policy Modeling*, 1.
- Swainson, N. 1980. The Development of corporate capitalism in Kenya, 1918-1977. London, England, Heinemann Ltd.
- Topete, C. 1981. Inventory of projects underway in educational research, 1980. Mexico, D.F., Document for the National Congress on Educational Research, FJBS, Congress Office.
- Toro, J.B., Campo, R. y Myers, R. 1979. Educational research capacity: the Colombian case. Paper prepared for the Educational Research Review and Advisory Group (RRAG), Ottawa, Canada.

- Toro, J.B. y Lombana, A. 1978. El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960-1978). Bogotá, Colombia, FEPEC/CEDEN.
- Ubima, W.E. 1978. Research in education on East Africa (Kenya, Tanzania and Uganda): periodicals, articles, theses, and research papers 1900-1976. Nairobi, Kenya, Kenyatta University College.
- UNESCO (United Nations Economic, Social and Cultural Organization). 1974. National sciences policies in Africa. Paris, France, UNESCO, Science Policies and Documents No. 31.
- United Nations Environment Programme. 1980. State of environment report. Jordan, Regional Office of Western Asia. Lebanon, United Nations Environment Programme.
- Uribe, J.J. 1964. El pensamiento colombiano en el siglo 19. Bogotá, Colombia, Editorial Temis.
- 1970a. Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- 1970b. Notas para la historia de la sociología en Colombia. En Apuntes para la Historia de la Ciencia en Colombia. Bogotá, Colombia, Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales (COLCIENCIAS).
- van Zwanenberg, R.M.A. 1975. Colonial capital and labour in Kenya, 1919-1939. Nairobi, Kenya, East African Publishing House.
- Vielle, J.P. 1974. Panorama of research on education sciences and techniques. Mexico, D.F., Dirección General de Coordinación Educativa (DGCE)/Secretaría de Educación Pública (SEP). (Mimeo)
1978. Investigation and innovation in education: frame of reference. Ottawa, Canada, Research Review and Advisory Group (RRAG/IDRC).
1979. Capacity and impact of educational research. Final report. Mexico, D.F., Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE)/Red de Información Educativa (RIE). (Mimeo)
- 1981a. Educational research capacity in Mexico. Paper prepared for the PNIIE-CONACYT meeting of Centre Directors, May 1981. Mexico, D.F., Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE)/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- 1981b. Studies and works on educational research in Mexico (1979-1980). Working Document of the Ninth Commission, National Congress on Educational Research. Mexico, D.F., National Congress on Educational Research.
- 1981c. The impact of research on educational change. Ottawa, Canada, International Development Research Centre (IDRC), IDRC-MR50e, 34 p.
- World Bank. 1976. World tables 1976. Washington, D.C., USA, World Bank.
1979. World Bank atlas. Washington, D.C., USA, World Bank.
1981. World development report 1981. Washington, D.C., USA, World Bank.
- Yesufu, T.M. 1973. Creating the African university: emerging issues in the 1970's. Ibadan, Nigeria, Oxford University Press, 294 p.

