

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA. APORTACIÓN DEL ÁREA M.I.D.E.

Benito Echeverría*

RESUMEN

Tras un somero análisis de las dificultades de la investigación educativa en España, derivadas del desarrollo «spontáneo» de esta actividad, el autor aboga por ajustar el sistema a un modelo «concertado», siguiendo la experiencia de otros países europeos.

Describe el nacimiento y evolución de la «Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica» (A.I.D.I.P.E.), considerándola un aporte importante para el futuro que se espera tras la aprobación de la «Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica».

Sus reflexiones últimas se centran en las medidas a tomar por la administración y los equipos de trabajo en el desarrollo de la investigación educativa del país.

ABSTRACT

After a brief analysis of the difficulties of educational research in Spain derived from the «spontaneous» development of this activity, the author defends fitting the system to a «reconcile» model following the experience of other European countries.

He describes the birth and evolution of the «Interuniversity Association of Pedagogical Research» (AIDIPE) considering it to be an important contribution to the future which awaits the approval of the «Law of Foment and General Coordination of scientific and Technical research».

His last reflections are devoted to the measures that the administration and the work teams should take for the development of educational research in the country.

* Profesor y Director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Universidad de Barcelona.

A estas alturas casi resulta un tópico abrir un artículo con este encabezamiento, repetido hasta la saciedad al filo de numerosos estudios sociológicos, bibliométricos o pedagógicos. Desde que el MEC (1979 y 1982) da cuenta de las *Investigaciones educativas de la red INCIE-ICES* y Escolano, García Carrasco y Pineda (1980) presentan su obra *La investigación pedagógica universitaria en España*, no ha transcurrido un solo año sin la aparición de este título en los índices analíticos de libros y revistas nacionales.

A simple vista puede parecer que España cuenta ya con estudios comprensivos de esta actividad y de nivel similar al de otros países. No es ésta sin embargo la idea compartida por la mayoría de lectores que acuden a ellos, ni por buena parte de sus autores. Quien más quien menos tenemos la sensación de no haber conseguido la profundidad necesaria o la amplitud de campo en esta faceta «que ha movilizado a miles de personas y cientos de trabajos» (Pérez Alonso-Geta 1986).

No va a ser en esta ocasión cuando de nuevo abordemos una empresa de tal envergadura y menos tras la experiencia vivida al frente de una publicación dedicada a esta temática. Esta nos ha enseñado a ser prudentes en este tipo de proyectos y a descubrir algunas de las deficiencias infraestructurales que colapsan buena parte de la producción investigadora y de la reflexión sobre la misma. Por suerte o por desgracia la moda de la investigación educativa se ha impuesto, pero dudamos que se hayan sentado las bases necesarias para un serio presente y un fértil futuro.

En esta actividad como en otras muchas, el tránsito de la constancia anglosajona a la originalidad mediterránea de nuestro país no es sólo cuestión de intenciones. Hace falta algo más que la mera voluntad. Para poder contar en España con líneas de investigación, que respondan a los principales problemas educativos, se ha de abordar con planificación y recursos los mandatos constitucionales recogidos en los artículos 44 2 y 149. 1.15 en orden a fomentar y coordinar la investigación.

Con la aprobación de la «Ley de Reforma Universitaria» y la popularmente conocida «Ley de Ciencia», así como con la incorporación de España a la Comunidad Europea, parece renacer la esperanza de que las clásicas deficiencias de nuestro panorama investigador pueden comenzar a desaparecer. Sobre ellas, sobre los senderos abiertos en su solución y sobre las alternativas de cambio ronda esta reflexión generada en la experiencia diaria y asentada en la convicción de que la tarea investigadora es la que dota de contenido adecuado a la función docente de la universidad.

EL MODELO «ESPONTÁNEO»

Pocas peculiaridades de la actividad investigadora de nuestro país tienen más derecho a resaltarse como el seguimiento fiel de este modelo de organización, caracterizado por una escasa y deficiente programación, en la cual prioridades, coordinación y recursos casi brillan por su ausencia. Esta realidad, aplicable a cualquier área de investigación, es más evidente, si cabe, en el campo educativo. En él ni siquiera ha existido esa débil presión del sistema productivo que ha incentivado la labor de algunos círculos de investigación en otras ramas de las ciencias.

¿Pretendían suplir esta deficiencia los Planes Nacionales de la red de los ICES? ¿Se puede admitir que éstos asumieron ese otro modelo de organización «concertado», caracterizado por una gran coordinación horizontal a través de un presupuesto unitario y de una programación negociada?

ICES

Sobre el papel, una de las funciones del CENIDE y luego del INCIE, de quien dependían orgánica y económicamente los ICES, era precisamente la de coordinar anualmente los proyectos de éstos últimos centros «enclavados en cada uno de los distritos universitarios con la misión de analizar la realidad educativa regional e investigar su problemática» Se pretendía introducir «equipos de trabajo en muchos casos interdisciplinarios» y que la «red INCIE-ICES se constituyese en un adecuado sistema de irradiación de... los resultados conseguidos» Los entrecomillados pertenecen a González (1979, pp. 12 y 13), profundo conocedor de la red.

Los más de quince años de vida de estas instituciones han acabado por demostrar que los ideales no siempre corren parejos con las realidades. Como manifestaba Benedito (1983, p. 108), tras su paso por la subdirección del ICE de la Universidad de Barcelona y por la jefatura de su sección de investigación: «No ha sido fácil establecer la necesaria coordinación entre investigadores, administradores y docentes».

Aunque a la dificultad intrínseca de la tarea se unió en algunas etapas la escasez de medios y con bastante frecuencia la discontinuidad en su asignación, el problema no se agota en estos factores. Es más, el desarrollo de la investigación en los ICES, se ha visto afectado por otras cuestiones, que al no abordarse previamente, han condicionado cualquier intento fructífero de coordinación.

Una de ellas ha sido, por ejemplo, no asumir los diferentes niveles de investigación y la especialización requerida para cada uno de ellos. Resulta pura demagogia afirmar que todo docente, sea cual sea su preparación y de-

dicación, es un investigador dotado de suficiente bagaje metodológico y con el necesario conocimiento de las técnicas instrumentales requeridas.

Íntimamente ligado a este error, explicable en cierto modo por el desgaste que supone el ir contracorriente, está el hecho de que pocos ICES lograron definir objetivos diversificados dentro de una misma política de investigación educativa.

No obstante, es justo reconocer que en buena parte las causas últimas de este proceder dimanaban, como confiesa el mismo Benedito (1983, p. 108) de la «*Carencia de una política científica general, con planes a largo y medio plazo, indicadores de prioridades, tendencias e inversiones en las distintas áreas de mapa educativo del país*».

Estas palabras que nos hemos permitido subrayar, resumen para nosotros la raíz de un problema latente no sólo en los ICES, sino también en los Departamentos universitarios de educación.

DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS

Estos, al igual que los ICES, no sólo se han visto privados en su función de un programa marco, sino que además han padecido ciertas lacras históricas, como una financiación mísera de la investigación mediante acciones y no por objetivos a alcanzar. Ni siquiera ha existido para ellos una guía de programación que les permitiese seleccionar entre una serie de alternativas aquellas que respondiesen mejor a unos objetivos de partida.

Por eso, a nadie debe extrañar que hasta hace poco, y en algunos casos hasta hoy, la actividad investigadora de estas instituciones siga alimentándose o bien a base de casi quijotescos esfuerzos individuales o bien de imperativos académicos (Tesis, tesinas,...) y laborales (Concursos).

Por falta de planificación, al menos indicativa, no sólo se ha perdido en bastantes ocasiones las grandes aportaciones de algunos de estos trabajos, sino que se ha llegado a situaciones insostenibles e incluso contrarias al mismo espíritu de la investigación.

Todavía es frecuente encontrar a un mismo director de investigación responsabilizado de buen número de tesis sin la más mínima conexión temática o metodológica. Por contra, son bastante habituales las superposiciones y solapamientos dentro de un mismo centro, mientras son contados los grupos de profesores de un mismo departamento que han logrado configurar equipos de investigación.

La carga de este pasado-presente es en algunos círculos tan fuerte que no ha logrado disipar serias dudas sobre la posibilidad real de un funcionamiento planificado y coordinado. Existen incluso temores de que un sistema de este tipo pueda llegar a asfixiar la actividad investigadora, en vez de estimularla.

En esta tesitura se llega a recelar de todo lo que suene a planificación. Al mismo tiempo, se realizan casi inconscientemente las ventajas del «laissez faire» absoluto y se antepone como argumento la originalidad intrínseca a la tarea investigadora.

Para nosotros la falacia de este planteamiento, focalizado en polos contrapuestos, es clara. El núcleo de la cuestión no lo resuelve ni la omnipotencia del estado, ni la improductividad demostrada del dejar hacer, que no tiene en cuenta las necesidades sociales.

El problema se sitúa en otros términos y esto lo han comprendido países como Suiza que con la Ley de Investigación de 1983 tratan de asegurar un equilibrio razonable entre la autonomía de la investigación y la necesidad de planificar y coordinar sus actividades. «No somos partidarios —como ya hemos dicho en alguna ocasión— de coartar la libertad del Investigador en su trabajo, pero es obvio que ésta se puede respetar, e incluso potenciar, si los departamentos de nuestras universidades optan por profundizar temática y metodológicamente en el análisis de muy concretos aspectos de la educación. Toda persona que iniciase una investigación contaría al menos con un apoyo de medios y personal, que difícilmente se puede asegurar en la dispersión de esfuerzos a que se ven avocados hoy los grupos de trabajo y sus respectivos directores» (Echeverría, 1983, p. 198).

Son ideas expuestas en el II Seminario de Modelos de Investigación Educativa, dedicado al análisis de las líneas de investigación españolas y cuyo objetivo prioritario era el de aminorar el peso del modelo «espontáneo», a la vez de sentar las bases que condujeran a otro más coordinado.

La pregunta que surge es la ya planteada en la presentación de esta reunión: «¿Cómo crear ese lugar común, donde sea posible el intercambio, el conocimiento de datos para nuevas hipótesis, la base para una teoría, la orientación de un enfoque...?» (R.I.E., Vol. 2. nº 2, 1983, p. 98).

Con una cierta dosis de esperanza no sólo podemos adelantar que hay respuestas a este interrogante, sino que incluso, dentro de los Departamentos del Área de «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación» (M.I.D.E.), se han sentado las bases para asumir el reto de conjuntar motivaciones, promover la relación y conexión de sus miembros, coordinar sus actividades, potenciar grupos de investigación y facilitar la intercomunicación necesaria.

PROXIMIDAD A UN MODELO «CONCERTADO»

Como se deriva de los objetos enunciados, la tarea emprendida por M.I.D.E. se encamina a favorecer una serie de mecanismos de coordinación que faciliten la posible adopción de un modelo de este tipo, tras la aproba-

ción de la «Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica».

Para garantizar una política científica integral, coherente y rigurosa, es el estado o las comunidades de estados quienes deben asumir su planificación, programación, ejecución y seguimiento. A grupos como al referido ni les corresponde, ni pueden llevar a término funciones que en las decisiones últimas sobrepasan la labor de sus miembros como docentes e investigadores. Son los órganos representativos de nuestra comunidad quienes deben definir los objetivos socio-económicos a alcanzar.

Esta concepción está presente en los orígenes de este movimiento que asume la intervención estatal en la planificación de la investigación y comprende que sus primeras actuaciones deben encaminarse a aminorar el sentido de inoperancia acumulado tras años y años de «espontaneismo». Preocupaba, como no, la habitual pobreza de recursos humanos y materiales, pero tanto o más el deficiente aprovechamiento de lo poco disponible.

Por eso nunca se ha dado cabida a prácticas plañideras, ni corporativistas, sino que desde el principio se optó por fijar metas de auto-exigencia que potenciaran la calidad del trabajo realizado. Entre éstas se priorizó la búsqueda de canales de intercomunicación, que posibilitaran a largo plazo la coordinación necesaria.

Con «Ley de Ciencia» o sin ella, la relación y conexión de la comunidad científica no es fácil conseguir desde el aparato del estado. Su normal alejamiento de los individuos o grupos le hace perder o recibir difuminadas muchas inquietudes que desde la cúspide se valoran de muy distinta forma que sobre el terreno. Esta relación casi afectiva, con lo que en términos al uso podríamos denominar las «bases», es imprescindible para que los planes nacionales tengan algo más vida que la derivada de su publicación en el boletín del estado o para que los consejos, secretarías, comisiones... etc., nacidos a su sombra, no acaben muriendo poco después por inanición. Ni la ley (LRU), ni las administraciones educativas pueden llegar al corazón de cada Universidad, renovar lo que en ellas se hace, cambiar la mentalidad de profesores y estudiantes e implantar criterios de calidad y auto-exigencia» (Maravall, 1986. Univ. M. Pelayo).

De estas circunstancias éramos conscientes en los inicios de la actual Área M.I.D.E. y para contrarrestar sus efectos se fomentó una dinámica de trabajo que a continuación se detalla.

Orígenes

Su nacimiento cabe situarlo entre los últimos años de los setenta y primeros de los ochenta en el antiguo Departamento de «Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación» de la Universidad de Barcelona. Éste acaba-

ba de constituirse en 1978 y en su seno se vivían de cerca algunas de las situaciones anteriormente comentadas. No obstante, éstas no habían llegado a ahogar su juvenil creatividad y el empuje derivado de los primeros pasos por el camino de la investigación.

La inexperiencia se pagó con excesivas horas de trabajo y exiguos apoyos institucionales, si exceptuamos el del ICE de la Universidad de Barcelona. Con su pequeña ayuda económica y con un estimable apoyo de algunos de sus miembros pudo celebrarse esa reunión en cierto modo histórica que fue el «I SEMINARIO DE MODELO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA» (Abril 1981).

¿Se pudo pensar que a ese uno no le seguiría otro dígito y por eso no asistieron a la cita casi ninguno de los nombres más conocidos en investigación educativa? Sea ésta la causa o las deficiencias en la campaña de la información, el hecho es que la asistencia fue reducida en cuanto al número, pero rica en ideas y en operatividad.

Como se había previsto, la reunión no ofreció igual novedad y profundidad en los trabajos dinamizadores de las posteriores sesiones en pequeños grupos. Aquellos están publicados en una obra con el título de *Modelos de Investigación Educativa* (Bartolomé, Echeverría, Mateo y Rodríguez, 1982) y de la riqueza de las sesiones hablan las conclusiones recogidas en las últimas páginas del libro.

En estas se concentra una especie de documento programático de un futuro, que en la mayoría de sus partes ya es realidad y en el resto espera de una política nacional de investigación, que recoja las necesidades y prácticas allí plasmadas.

Es el primer apartado de estas conclusiones el más cargado de este estado de esperanza que se plasma en los siguientes términos: «La investigación educativa debe responder primordialmente a las necesidades que tiene planteadas nuestro país y más en concreto a las del alumnado que constituye nuestro más directo campo de actividad.

En este sentido conviene.

«a) Planificar campos de investigación para determinados períodos de tiempo, acordes con las necesidades educativas y hacer confluir en ellos los esfuerzos del personal investigador.

b) Dejar máxima libertad de elección en las investigaciones, pero... de tal forma que los trabajos se interrelacionen y complementen dentro de la línea de investigación que es conveniente que tenga cada departamento.

c) Abrirse a teorías y metodologías que, provenientes de otros campos, puedan aportar algo nuevo a nuestro quehacer y profundizar así más en nuestra área de trabajo».

Como es fácilmente cotejable, cuatro años antes de que el 25 de Febrero de 1986 se aprobara la «Ley de la Ciencia», desde este grupo se planteaban tres de las cinco estrategias propuestas por la citada ley: gestionar la investigación como un todo, definir prioridades y vincular la investigación con el desarrollo y la innovación. La modernización de los organismos públicos de investigación, sin plasmarse en el documento estuvo sempiternamente en el ambiente y, aunque se quería pensar en la incorporación de la empresa privada al esfuerzo de la investigación, por entonces, ¿quizás también por ahora?, parecía un sueño de la apacible primavera barcelonesa en que se desarrolló el Seminario.

El segundo gran apartado de las conclusiones recoge los frentes abordables y de urgente solución como la «necesidad de establecer en nuestro país cauces de intercomunicación que hagan desaparecer el aislamiento en el que se realiza nuestra actividad». Para ello se recomendaron una serie de medidas concretas que poco a poco se han ido poniendo en práctica, como comentaremos después, al describir la evolución histórica del movimiento.

Cabe resaltar que de las seis tareas fijadas, sólo una queda por poner en marcha. Es la (*Conclusión II, f*) de «publicar folletos dedicados a metodologías concretas, donde junto a la base teórica aparezcan ejemplos de aplicación que favorezcan la comprensión de alumnos y personas no excesivamente especializadas». Este cometido se pretende cubrir en parte con la apertura de la sección de «Sugerencias metodológicas» en la «Revista de Investigación Educativa (R.I.E.)», aunque por ahora no cuente con la regularidad deseable.

Etapas de expansión

Entre la celebración de este Seminario y la del segundo en 1983 media una de las etapas más costosas y más plena en creaciones. Fueron dos años de trabajo, concentrados en crear la infraestructura necesaria para una efectiva y rápida intercomunicación, que debía llegar a más centros, en función de la continua demanda.

Aunque el mayor peso de esta tarea recayó sobre el grupo de profesores del Departamento de «Pedagogía Experimental Terapéutica y Orientación» de la Universidad de Barcelona, este pronto pasó a compartirse con el resto de departamentos similares y algunos de Didáctica.

En esta etapa de despegue se intentó huir del modelo centralizado de organización, aconsejado por algunos para estos momentos iniciales, pero que en la mayoría de las experiencias de nuestro país ha demostrado ser inoperante.

Con este sistema se pudo conseguir que poco a poco aumentara el número de Centros y Departamentos comprometidos en informar de sus trabajos o líneas de investigación, si éstas existían (*Conclusión II, c*)

A partir de esta información y teniendo en cuenta los criterios de homogeneización existentes a nivel internacional, el grupo de Barcelona elaboró una propuesta de formato-resumen de investigaciones, contrastada posteriormente por el resto de grupos (*Conclusión II, b*)

De este proceso surgió la «Ficha-Resumen» de investigaciones utilizada por la REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (R.I.E.) asumida en su mayor parte por la Secretaria General Técnica del M.E.C. para el Proyecto REDINET, encargado al C.I.D.E. El paso del tiempo ha demostrado la necesidad y vigencia de este documento que, una vez informatizado, puede llegar a ser de obligada consulta para los investigadores de la educación. Eso al menos parece deducirse de las continuas consultas realizadas sobre ellas durante los años que nos ha tocado dirigir la Revista de Investigación Educativa (R.I.E.)

Con la aparición de esta publicación, cuyo número cero sale a la calle en Marzo de 1983, coincidiendo con la celebración del II Seminario de Modelos de Investigación Educativa, no sólo se hace realidad la *conclusión II*, e del anterior, sino que comienza lo que podríamos llamar la etapa de expansión.

Como se escribía en el editorial que abrió su singladura «R.I.E. surge de la necesidad compartida por todos los que trabajamos en investigación educativa de intercambiar nuestras experiencias y conectar nuestros estudios y trabajos... Esta es una revista que pretende ser de toda y para toda la comunidad de investigadores. Su único fin es el de establecer en un futuro una sólida red de intercambio profesional».

El adjetivo originariamente subrayado ha caracterizado la vida de esta publicación semestral en la que de forma directa colaboran en este momento dieciséis centros de investigación educativa, repartidos por todo el territorio nacional. Ellos han compartido las iniciales cargas económicas y difusoras. Gracias a ello las suscripciones han podido aumentar, hasta el punto de rozar ya la barrera de la autofinanciación.

Pero si este tipo de colaboración ha sido fundamental para lograr la accesibilidad de la información, no ha sido menor la importante ayuda de estos grupos a la hora de potenciar la calidad de la publicación. Cada uno de ellos cuenta con un representante en el Consejo Asesor que evalúa los trabajos publicados en la sección de este nombre. Mediante un cuestionario, similar al utilizado por las más prestigiosas revistas nacionales e internacionales, los asesores envían su opinión sobre los trabajos, sin conocer el nombre de sus autores. Tras evaluar distintos aspectos básicos en la línea de la revista, recomiendan o no su publicación y en algunos casos sugieren cambios que se hacen llegar a los interesados. Este sistema, aparte de ser un buen antídoto contra la fiebre de publicar, tan efervescente en estos días, permite llenar de sentido la frase de que R.I.E. es de «toda y para toda la comunidad de

investigadores... de cualquier ámbito educativo, siempre que sea de carácter empírico, con rigor científico y se cifa a las secciones que la configuran».

Estas se han mantenido fijas desde su creación, si exceptuamos la de «Noticias», abandonada porque el carácter semestral afectaba la vigencia de las mismas. En su lugar comienza a potenciarse, como hemos dicha, una nueva sección de «Sugerencias Metodológicas» que junto a «Trabajos», «Fichas-Resumen» y «Líneas de investigación» configuran los números normales de 96 páginas.

Esta última sección informa sobre las líneas o núcleos temáticos de los distintos centros de investigación con el triple objetivo de: a) Mostrar la estructuración de trabajos de tipo puntual alrededor de ciertos polos de interés social y educativo; b) Facilitar el conocimiento de quienes trabajan en campos similares y el enriquecimiento mutuo; c) Conocer y analizar las metodologías empleadas en dichas investigaciones.

Evidentemente, son objetivos de altos vuelos, sobre todo en un país como el nuestro, aquejado, como hemos visto, de esa falta de infraestructura que posibilite el nacimiento y desarrollo de estas líneas. Esta realidad se trasluce a veces en el papel impreso y por su enorme importancia fue motivo de estudio en otro evento clave de esta etapa del movimiento.

En efecto, el análisis de estas líneas de investigación educativa de carácter empírico centró las sesiones de trabajo del II SEMINARIO DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (Sitges-Barcelona-1983), haciendo realidad parte de los compromisos adquiridos dos años antes. No se pudo conseguir rotar de sede, como estaba previsto en la *Conclusión II, d*, pero con este seminario se afianzó la existencia de esta serie de reuniones.

En esta ocasión ya no sólo era el I.C.E. de la Universidad de Barcelona el que se unía en la organización al Departamento de Pedagogía Experimental de la misma Universidad, sino que la Subdirección General de Investigación Educativa colaboró económicamente en su celebración.

Desapareció al mismo tiempo el carácter minoritario de origen con casi un centenar de participantes de toda España, con lo cual se ganaba en interconexión, aunque es preciso reconocer que probablemente por esto se perdía parte de la dinamicidad de las sesiones primeras.

Justo es decir que la interconexión se había ido consiguiendo durante casi todo un año de preparación, encaminado a recoger y estudiar los distintos senderos por los que discurría la investigación en España. La empresa parecía casi imposible, pero la idea tuvo una acogida inusual y fueron bastantes los centros que reflejaron por escrito la situación en que se encontraban. Por la penuria de medios y quizás por los clásicos olvidos y algún que otro recelo no fue posible concluir un análisis exhaustivo, pero al menos fue una muestra que sirvió de revulsivo en los días de reunión.

Bajo nuestro punto de vista, el interés de las jornadas radicó más en la

aceptación de la realidad en la que nos encontrábamos inmersos, que en la satisfacción de encontrar luces a problemas concretos de investigación. En este sentido, ni siquiera terminó de aportar grandes perspectivas la colaboración recabada a la Duke University a través del Dr. E.B. Page o al «Laboratoire de Pedagogie Experimentale» de Lieja, que envió a la Dra. Ch. Blondin. La peculiaridad de nuestro entorno hacía más necesaria que nunca medidas autóctonas, no tanto en cuanto al enfoque y metodologías a seguir, sino en cuanto a la organización de esa infraestructura mínima, cuya gestión se había iniciado pocos años antes y que se vió necesaria potenciar.

Con este espíritu se fijó una periodicidad bianual para los seminarios, se aconsejó celebrar en los períodos intermedios encuentros de carácter monográfico sobre temáticas puntuales de interés para grupos reducidos de investigadores y se solicitó a la administración que asumiese la necesidad de un órgano asesor de investigación, crease una efectiva red informatizada de comunicación y promocionase la creación de un banco de datos.

Fueron conclusiones que, a diferencia del anterior Seminario, no sólo quedaban circunscritas al ámbito de las personas directamente implicadas, sino que, sobre todo en sus puntos últimos, reclamaban de la administración alguna de las principales funciones que la reciente «Ley de Ciencia» ha asignado a la Comisión Interministerial y al Consejo Asesor en sus artículos 7 y 9.

Se empezaba así a abordar la problemática en un marco más amplio y de ahí que surgiese la necesidad de crear un órgano de intercomunicación con la administración y de conexión con las entidades encargadas de la investigación. Estas misiones y otras de coordinación interna y de relación con la sociedad en general se decidió canalizarlas a través de una asociación, que asumía las funciones asignadas a la comisión interuniversitaria creada en 1891. Se iniciaban así los primeros pasos para constituir la «ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL» (A.I.D.I.P.E.) cuyo reconocimiento legal se consiguió el pasado año 1987, tras la aprobación de sus estatutos y la junta rectora provisional.

Momento actual

El inicio de éste lo marca el III SEMINARIO DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (Septiembre 1986), centrado en el análisis de las «Nuevas tendencias de la investigación sobre el rendimiento académico».

La sede del encuentro ya no es Cataluña, sino Gijón y la organización corre a cargo del Departamento de «Pedagogía Experimental» de la Universidad de Oviedo y el I.C.E. de ese Centro. Colabora en esta tarea el C.I.D.E. y la C.A.Y.C.I.T. en la publicación de los trabajos presentados (R.I.E. Vol. 3 nº 6).

A estos cambios le acompañan otros que suponen un notable avance en las estructuras del movimiento y en el eco de su actividad. Es casi un centenar y medio de investigadores educativos los que nos citamos en Gijón, para abordar por primera vez un tópico general de arraigado interés social y sobre el que se venía trabajando desde hace años.

Aún es pronto para valorar la incidencia de este encuentro, pero por lo menos cabe afirmar que se ha roto una buena parte de la tendencia al aislamiento que atenazaba la investigación empírica de carácter educativo.

Son varios los factores que nos hacen pensar que esta valoración no es fruto de las clásicas euforias, nacidas al albor de Seminarios y Congresos. La experiencia nos ha vacunado de estas fiebres y los últimos hechos permiten predecir que, aunque es largo el camino por recorrer, las perspectivas de futuro son por lo menos inquietantes o si me permiten una expresión mejor, inquisidoras.

En menos de año y medio no sólo se ha conseguido dar cuerpo legal a A.I.D.I.P.E., sino que incluso se ha asumido de forma coordinada ese importante reto de considerar a la Universidad, por una parte escuela de formación de investigadores y por otra núcleo generador de ideas para el desarrollo de la actividad que las define.

Las dos sesiones de trabajo, realizadas en Madrid (Diciembre 85 y Mayo 86), son una muestra de este espíritu alrededor de 70 profesores nos hemos autoconvocado en ambas ocasiones sin ningún apoyo institucional. Estos encuentros han servido para coordinar la actuación de las nuevas estructuras departamentales y establecer la dinámica del trabajo a seguir con respecto al futuro plan de estudios.

En el último mes del 86 unos cien docentes del Área retomamos la cuestión en Granada, para establecer finalmente las bases curriculares de los posibles títulos en Educación, que estudia la comisión XV. Desde casi todas las facultades de Pedagogía y parte de las Escuelas de Formación de Profesorado se aportaron las necesidades y objetivos previstos en la renovación de planes que se avecina. Tras dos días de estudio, se logró al final delimitar las materias troncales, sus contenidos y créditos.

Por su carácter, estas sesiones se centraron en el campo de actividad encomendada al Área, pero pronto ha surgido la necesidad de contrastarlo con el correspondiente a las otras Áreas de Educación. Con el inicio de 1987 se ha iniciado esta tarea que puede romper esa clásica dinámica de nuestro sistema, tendente a anteponer la especialidad de los formadores a las necesidades de los formados y de la sociedad que los requiere. Si al análisis de éstas, le siguen respuestas acordes y racionales, y el establecimiento de un buen diseño curricular, se habrá ganado un contencioso importante de nuestro tiempo y lo que es más importante habremos conseguido uno de los mejores legados para los profesionales de la educación del siglo XXI.

La tarea no es fácil, pero la actividad desplegada nos hace albergar un futuro esperanzador para la investigación educativa de nuestro país y más en concreto para los equipos relacionados con la misma. Si la nueva legislación logra eliminar las deficiencias básicas ya descritas, los estilos de trabajo evolucionan hacia modelos concertados y se alcanza la necesaria proyección de la labor en la sociedad, no sólo se habrá alcanzado contrarrestar el peso excesivo de la actividad investigadora anglosajona —tan distante a veces de nuestra idiosincrasia—, sino incluso superar esa especie de complejo de inferioridad que con frecuencia atenaza a la investigación española.

El desarrollo favorable de los anteriores condicionamientos mueve en estos momentos buena parte de la actividad de A.I.D.I.P.E., interesada por otra parte en el asentamiento de los logros alcanzados y en el desarrollo de los que están previstos. La cita en Santiago del IV SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, a celebrar en los primeros días de julio de 1988, puede ser una fragua de los primeros balbucesos del cambio anunciado.

Para estas fechas, la L.O.D.E. ya llevará más de un año de funcionamiento y la experimentación de las Reformas de las Enseñanzas Medias se encontrará en fase avanzada. Estas jornadas, dedicadas al tópico de «*Modelos de investigación en evaluación de Centros*», van a ser una buena ocasión para analizar las primeras repercusiones de estos nuevos ordenamientos legales. Al mismo tiempo, se espera conocer las primeras actuaciones del Plan Nacional de Investigación científica y del Programa Nacional de Formación del Personal Investigador. A punto de comenzar el rodaje de los futuros planes de estudios universitarios, se habrá puesto en práctica lo que las altas instancias del M.E.C. gustan de calificar como el «primer intento serio de racionalización del sistema, al menos en el campo orgánico y funcional».

Perspectiva del futuro

A falta de un sólido pasado, la investigación educativa española tiene derecho a albergar la esperanza en el porvenir, que, como en todas las facetas de la actividad humana, nunca se construye sobre cero, difícilmente se alcanza sin preparación y casi nunca se mantiene en el aislamiento.

Iniciamos la singladura con nuevos departamentos a los que la L.R.U. ha dotado de esa ansiada capacidad gestora de su función docente e investigadora. En principio la medida puede considerarse altamente positiva, pero siempre que se dé solución a los principales problemas derivados de la reconversión de estas «miniempresas» que se pretenden crear.

Por de pronto, el Ministerio ha de definir su política con respecto a los departamentos de las llamadas «grandes» y «pequeñas» universidades. A

las primeras no les afecta la política de cota de profesores, pero las segundas comienzan a verse envueltas en una dinámica de pactos que tienden a solucionarse con extraños maridajes.

A estos departamentos con minúscula la ley de cotas numéricas, racional a priori, puede afectarles de tal modo que a la larga vaya en contra del sistema descentralizado, diversificado y competitivo por el que la universidad española ha optado. Hablar de descentralización y diversificación en estos contextos puede convertirse en un juego de ironía que pretenda traducir el verbo convivir (¿vivir revueltos?) por la conjunción de esfuerzos.

La falacia facilita la repartición de presupuestos y las estadísticas de finales de año, pero elude, con o sin conocimiento de causa, aspectos importantes de la vida universitaria que pueden afectar gravemente a determinadas vertientes del saber científico y muy especialmente a las relacionadas con las Ciencias de la Educación. A su carácter nítidamente intervencionista, el MEC le ha devuelto un nivel de experimentalidad mínimo que puede condicionar seriamente su futuro desarrollo.

Esta medida ya no es lesiva sólo para los departamentos pequeños, sino incluso para los mejor dotados de esta Área que el M.E.C. dió en denominar de «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación» (M.I.D.E.) ¿Qué tipo de investigación pretende el Ministerio que realicen éstos, si él mismo les fija que su experimentación ha de ser mínima?

Si no se corrige tal decisión, estos departamentos se verán obligados a investigar no sobre los problemas educativos del país, sino sobre la forma de conseguir fondos para la investigación. Sospechamos, como lo hacía U. ECO (1986) en un lúcido artículo en «La Vanguardia», que el Departamento que los alcance, pocas fuerzas le van a quedar para investigar, cuando ha gastado todas sus energías intelectuales tratando de conseguir fondos.

Pocos resultados se pueden esperar de esta política, cuya rentabilidad en términos económicos es nula. Eso sí, puede favorecer el desarrollo imaginativo de los investigadores, para moverse en el intrincado mundo de las convocatorias de becas y ayudas y en las técnicas de cumplimentar solicitudes de acuerdo a las normas. «Y para rellenarlas —como dice Eco— será necesario poner a trabajar a todo un equipo de investigadores que durante ese año ya no investigarán», (pág. 5).

En este estado nos podemos quedar, si el poco dinero disponible se pone en funcionamiento sin haber analizado previamente el mapa investigador de nuestro país, sin fijar a continuación los objetivos prioritarios de nuestra investigación educativa y sin dar a conocer ambos aspectos a través de buenas redes de información y documentación.

Pocos frutos se podrán recoger de los esfuerzos ministeriales en reorganizar los departamentos y en aumentar los fondos de investigación, si en el primer caso no se consigue la flexibilidad y agilidad que pretende la medida

y en el segundo se continúa con la dinámica de empezar la casa por el tejado.

La coherencia de los equipos de investigación no se alcanza por el mero hecho de juntar personas con idénticos o similares títulos. La coherencia científica se construye con una amplia disponibilidad a la discusión, con una voluntad objetiva de rigor científico, con una conexión de esfuerzos en torno a problemas importantes y con una coordinación para promover, intercambiar, integrar y difundir la actividad investigadora.

Por otra parte, si se quiere aprovechar el dinero disponible, no se puede repartir sin conocer las necesidades y sin priorizar los gastos en función de objetivos. La administración debe conocer las primeras, dar respuesta con una seria planificación de las metas que pretende desarrollar y hacerlas llegar a la comunidad de investigadores mediante eficaces canales de información. En este último aspecto de poco sirve el Boletín Oficial del Estado, a no ser para tener ocupados a ese equipo de «buscadores de fondos» que comienza a ser imprescindible en los Departamentos.

Como mantiene J. Tinbergen (1972), la planificación es la estrategia misma de la acción racional y su existencia es imprescindible, si queremos acercar el futuro. Una política traducida en términos operacionales, dividida en espacios de tiempo y acompañada de programaciones precisas, expresadas en términos de presupuestos, es tanto más necesario, cuanto más lejano se percibe el horizonte a alcanzar.

Y cuando hablamos de planificación, nos desmarcamos, como ya hemos dicho, de su posible fuerza de intemporalidad y de la propuesta de objetivos inmutables, que acaban por coartar la creatividad y la autonomía. Antes bien, concebimos ésta tal y como lo hace el informe de la Fundación Europea de la Cultura (1978) para quien la planificación:

a) No debe ser total. No debe traducir más que decisiones que tengan un alcance a largo plazo...

b) No debe ser autoritaria. O, al menos, la autoridad no debe aparecer sino en la ejecución, que debe fundarse en decisiones democráticas a todos los niveles.

c) No ha de estar centralizada... Al haber sido fijada democráticamente el mismo marco global, toda decisión debe ser tomada al más bajo nivel al que se pueda técnicamente y por todas las personas implicadas, porque cada nivel, cada unidad tiene su esfera propia de poder. (pp. 53-54).

Pobreza sobre pobreza

En la investigación española hay «pobres-ricos» y «pobres-desheredados» y precisamente, entre estos últimos se encuentra la investigación educativa.

No se trata de solucionar el problema igualando a todos por abajo, pero si es necesario que la Administración no caiga repetidamente en el error de considerar que este tipo de investigación necesita mucho menos presupuesto que los campos tecnológicos, biológicos o físicos. Lamentablemente esto ocurre. Por ejemplo, la «Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica» (C.I.R.I.T.) de la Generalitat de Catalunya hasta finales de 1986 no ha contemplado el campo de la Educación en sus convocatorias. Para conseguirlo, ha sido necesario elevar una respuesta formal desde la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

Esta falta de visión de futuro no es propio de un país en evolución y modernización como pretendemos que sea el nuestro.

Estamos a las puertas del año 2.000 y no se recuerda que «la educación, que es ya en muchos países el más amplio sector de empleo, verá aumentar todavía más esta dimensión... y no parece exagerado (prever) que una persona de cada tres de la población europea global esté ocupada, al final de siglo, en actividades educativas... y una persona de cada dos estará comprometida y en actividad en o para el sistema educativo» (F.E.C. p. 141-142).

Los años ochenta bien puede calificarse como la década de las reformas de enseñanza: L.R.U. (1983), L.O.D.E. (1985), «Ley de Ciencia» (1986), L.O.S.E.... etc. ¿Qué está cambiando o va a cambiar?, nos podemos preguntar.

Según el Ministro de Educación (Maravall, 1984) están en entredicho: Las libertades en la enseñanza; el derecho de todos a la educación; el sistema integrado de escuela pública-privada; la participación de padres, profesores y estudiantes; la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar; la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado.

Y por si faltasen frentes de reflexión y análisis tenemos una Reforma de Enseñanzas Medias en proceso de experimentación y diversos planes de informática y educación. ¿A alguien le parecen pocas las facetas a investigar? No importa, puede dedicarse a analizar la evolución de la educación compensatoria, los programas de integración, la actividad de los C.E.P.s.... y otros de los muchos proyectos que están en marcha.

Bien puede decirse que nunca la investigación educativa española gozó de tan inquisidor panorama de trabajo, sobre todo en su vertiente de investigación evaluativa. Cabría esperar por esto que, vencido el primer lustro de los ochenta, los índices de producción investigadora se hubiesen situado en las cotas más altas del siglo.

La realidad, sin embargo, no responde a este estado de esperanza. Por ahora son pocas las investigaciones bien pensadas, necesarias y con proyección social y científica. Hay algunas investigaciones buenas, que responden a imperativos locales o impuestas por las propias oportunidades del lugar que se realizan.

No obstante, el fiel de la balanza se inclina hacia trabajos engañosos o

tapadera de intereses no propiamente científicos, hacia investigaciones resultado de la preocupación de un solo investigador aislado y hacia proyectos megalómanos amparados en criterios que nada tienen que ver con la ciencia o la investigación.

Coincidimos en este diagnóstico con Arce (1986) que se pregunta si el hecho es debido a la falta de iniciativas o a la carencia de ideas. Él resuelve el dilema con el principio de mitad y mitad, por lo que acaba dejando el problema en el aire. No es ésta, sin embargo, nuestra postura. En investigación educativa ni faltan ideas, ni se carece de iniciativas.

Lo que sí ocurre es que gran parte de las buenas iniciativas no concuerdan con determinados intereses políticos, preocupados más por pregonar la bondad de sus decisiones, que por analizar crítica y objetivamente el desarrollo y consecuencias de las mismas. Con excesiva frecuencia, se acude a los grupos de investigación en un intento de «decorar» con trabajosseudocientíficos las medidas tomadas, pero no para reconducir o potenciar éstas, si el análisis de la evolución de los fenómenos así lo requiere.

Por otra parte, negar la existencia de ideas en una década como ésta y en un tema como el de la educación es poco menos que anunciar la muerte cultural de nuestro país. En todo caso, puede existir sobresaturación de ideas, que por falta de instancias incentivadoras no han alcanzado el suficiente grado de estructuración y desarrollo.

Resulta paradójico, aunque no infrecuente en los países mediterráneos, que un Ministerio llamado de Educación y Ciencia, sea el menos activo en potenciar la investigación precisamente en el campo que le define. Con un Ministro de Educación, presidiendo la comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, recién creada (17-IX-86), sigue sin existir una ponencia de evaluación en el C.A.I.C.Y.T., dedicada a la educación. Y la Comisión Interministerial para proyectos de investigación y planes concertados acaba de financiar con un 3% y 9% los proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Humanas respectivamente. La mayor parte del presupuesto ha ido a «Biología molecular y celular» (23%), «Química (17%), Lógica, Matemáticas, Astronomía y Física» (16%) y «Tecnología de información y comunicación» (16%).

Volvemos a repetir que no se trata de entrar a discutir qué campo o línea de investigación es más importante. Lo que preocupa y en cierto modo explica el estado actual de la investigación educativa en España, es la política seguida por el M.E.C. con respecto a este campo. Este Ministerio, el mayor y hasta cierto punto único contratador del potencial económico y humano dedicado a la educación, con bastante frecuencia da la sensación de olvidar la actividad que más directamente le afecta.

Además de la Administración...

No quisiéramos agotar estas páginas haciendo uso indiscriminado de esa típica tendencia a dejar en manos del papá estado la solución de todos los males. Su fuerza motriz es necesaria, pero no es suficiente. Son todas las piezas del engranaje las que se han de poner en juego. Es imprescindible primero la existencia de grupos de investigación, segundo alcanzar niveles cada vez mayores de autoexigencia y calidad, y finalmente no olvidar que es la sociedad la destinataria última del trabajo desplegado. De ella se recibe la ayuda y a ella deben retornar los frutos de la investigación.

La existencia de grupos de trabajo con claras líneas de investigación es una necesidad ineludible a superar por encima de recelos y de estilos de actuación caducos. Aún con pocos medios se puede y se debe conseguir la configuración de grupos y la existencia de líneas. Para ello se han de priorizar las acciones dentro de una planificación, que no puede pasar por alto la gestión, ni olvidar la evaluación de los objetivos asumidos. En una palabra, practicar en el seno de los Departamentos similares pautas de actuación a las recabadas de la Administración.

Para elevar los niveles de autoexigencia y calidad va a ser necesario no sólo profundizar individualmente en metodologías docentes e investigadoras innovadoras, sino abrirse a nuevas perspectivas de relación y conocimiento de otros grupos de trabajo, tanto nacionales como internacionales. Como observador de las primeras filas de A.I.D.I.P.E. me atrevería a considerar este objetivo entre los prioritarios de la Asociación. En general, la investigación educativa ha permanecido excesivamente cerrada sobre sí misma y esto ha ocurrido tanto a nivel local como a nivel nacional. Se ha de lograr una alta calidad científica y superar determinados complejos para salir de los estrechos esquemas y estrecheces en los que se mueve la investigación educativa española.

Finalmente, queda por asumir y solventar la poca incidencia social de la actividad investigadora. No llega a la sociedad en general, porque se difunde poco y cuando se hace, no siempre se recuerdan las mínimas normas exigidas para la sensibilización de la opinión pública.

Tampoco la incidencia es alta entre buena parte de los profesionales de la educación, debido en cierto modo a la mala o casi nula formación investigadora, recibidas en las Escuelas y en algunas Facultades. Aún conseguida ésta, para superar las reticencias mutuas entre profesores e investigadores, se necesita algo más que las buenas palabras. O se acierta a encontrar puntos de confluencia e intereses comunes, o si no el diálogo es de sordos.

Con respecto a la Administración queda por conseguir que la consulta y el requerimiento de los grupos de investigación se convierta en imprescindible a la hora de tomar las más importantes decisiones de política educati-

va. Crear esa necesidad es dar los primeros pasos para eliminar esa paciencia del santo bíblico, perpetuada desde siglos inmemorables en los ámbitos de investigación educativa.

Hacia esos frentes confluye el surgimiento y desarrollo de A.I.D.I.P.E. Lejos de intereses corporativistas, la Asociación pretende borrar el peso lapidario del que «investiguen otros» y hacer desaparecer esos sempiternos llantos de pobreza, preocupados únicamente por encontrar en la Administración «pañuelos-bufanda», para enjuagar la impotencia inherente a determinadas prácticas plañideras.

En seis años se ha conseguido no sólo contrarrestar el ostracismo al que parecía condenada el Área, sino pasar a la acción, hasta lograr la coordinación de prácticamente todos los Departamentos españoles a la hora de afrontar unas metas y unas actividades que quedan recogidas en los artículos 2 y 3 del reglamento de la «Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica» (A.I.D.I.P.E.). Junto a la letra impresa, está el interés por salir del túnel y la esperanza de que los destellos del final sean algo más que un espejismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARCE, J. (1986). «*¿Falta de iniciativas o carencia de ideas?*» Política Científica Dic. 1986.
- BARTOLOMÉ, M., ECHEVERRÍA, B., MATEO, J. y RODRIGUEZ, S. (Coord.) (1982): Modelos de investigación educativa. Barcelona. Edicions i Publicacions Universitat Barcelona.
- BENEDITO, V. (1983). «*La investigación en los ICES. Situación actual y perspectivas de futuro*». Revista de Investigación Educativa. (2), 2º semestre, pp. 99-143.
- ECHEVERRÍA, B. (1983). «*La investigación empírica de carácter universitario en las universidades españolas (1980-1983)*». Revista de Investigación Educativa, (2), 2º semestre, pp. 144-204.
- ECO, U. (1986). «*Las mentiras convencionales*». La Vanguardia, 12 Dic. 1986, p. 5.
- ESCOLANO, A. GARCÍA CARRASCO, J. y PINEDA, J.M. (1980). La investigación pedagógica universitaria en España (1940-76). Salamanca: Universidad-ICE.
- FUNDACIÓN EUROPEA DE LA CULTURA (1978): La educación creadora. Visión, método y orientaciones. Madrid: Oriens.
- GONZÁLEZ, E. (1979). «*La organización de la investigación educativa en la red INCIE-ICES. Los ocho primeros planes nacionales*». En Temas de Investigación educativa. Madrid: INCIE, pp. 9-28.
- MARAVALL, J.M. (1984): La reforma de la enseñanza. Barcelona: Laia.
- M.E.C. (1979): Investigaciones educativas de la red INCIE-ICES 1974-1978. Madrid: Servicio de publicaciones.
- M.E.C. (1979): Investigaciones educativas de la red INCIE-ICES 1978-1982. Madrid: Servicio de publicaciones.

- MUÑOZ, A. y GARCÍA, A. (1986). «*La racionalidad de la investigación en España.*» *Nuestra Escuela*, (79), Junio, pp. 41-43.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. (1986). *Los congresos nacionales de Pedagogía*. Valencia: Nau llibre.
- TIMBERGEN, J. (1972). «*How should the future be studied*» en *Possible Futures of European Education (Plan 2.000)*. La Haya: Martinus Nijhoff, pp. 111-133.