

Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero*

Artículo de investigación

Perspectives of Research in Education
and Pedagogy in the Coffee Region
Perspectivas da pesquisa em educação
e pedagogia na Região Cafeteiro

Napoleón Murcia Peña*
Jorge Iván Murcia Gómez**

Para citar este artículo:

Murcia, N. y Murcia, J. (2018). Perspectivas de investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. *Pedagogía y Saberes*, 49, 55-66.

* Los resultados expuestos en el presente artículo son la síntesis del proyecto de estado de la investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero "La investigación en voz de los investigadores", financiado por la Universidad de Caldas, según código 1428314, el cual participaron como equipo de investigación Jairo Andrés Gómez, Lenin Stiven Roncón, Julián Eduardo Betancur, Juan Pablo Parra, Carmen López y William Orlando Arcila, además de los autores de este escrito.

** Profesor Universidad de Caldas. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud e investigador del grupo Mundos simbólicos: estudios en Educación y vida cotidiana.
Correo electrónico: napo2308@gmail.com
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9657-2086>

*** Ingeniero de sistemas y telecomunicaciones, Universidad de Manizales. Investigador del grupo Mundos simbólicos: estudios en Educación y vida cotidiana.
Correo electrónico: murciaracnido@gmail.com
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5532-5505>

Resumen

El artículo presenta el resultado de un estudio sobre el estado de la investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. La perspectiva metodológica usada fue documental. Se buscó en la voz de los líderes algunas justificaciones de sus procesos, lo cual permite esbozar una mirada comprensiva de estas dinámicas. Como uno de los principales hallazgos, se identifica el predominio de la temática de investigación sobre la educación y el desarrollo humano; la formulación de objetivos orientados a la comprensión de los fenómenos educativos; y los métodos de investigación de corte hermenéutico, lo que señala una importante disminución de los estudios de corte explicativo y la emergencia de enfoques desde la complementariedad. Se concluye que la mayoría de los grupos asume marcos teóricos desde las temáticas inherentes al campo de investigación antes que una profunda reflexión sobre el asunto de las pertinencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas de los objetos discursivos a investigar.

Palabras clave

metainvestigación; tendencias de investigación; temáticas de investigación; métodos de investigación; objetivos de investigación

Abstract

This paper presents the results of a study on the state of research in education and pedagogy in the Coffee Region in Colombia. The methodology used was the documentary. The justifications of their processes were sought in the leaders' voices, which gives us a comprehensive view of these dynamics. As the main findings, we identified the predominance of the research topic on education and human development; the formulation of objectives aimed at understanding educational phenomena; and the hermeneutic research methods, which indicate an important decrease in explanatory studies and the emergence of approaches based on complementarity. It is concluded that most groups assume theoretical frameworks from the topics inherent to the field of research rather than a deep reflection on the issue of the ontological, epistemological and methodological relevance of the discursive objects of investigation.

Keywords

meta-investigation; research trends; research topics; research methods; investigation objectives

Resumo

O artigo apresenta os resultados de um estudo sobre o estado da pesquisa em educação e pedagogia na Região cafeteira na Colômbia. A metodologia do estudo foi documental. Procurou-se na voz dos líderes algumas justificações de seus processos, o qual permite estabelecer um olhar compreensivo dessas dinâmicas. Como uma das principais descobertas, identifica-se o predomínio da temática de pesquisa sobre a educação e o desenvolvimento humano; a formulação de objetivos para a compreensão dos fenômenos educacionais; e os métodos de pesquisa de foco hermenêutico, o que assinala uma importante diminuição nos estudos de foco explicativo e o surgimento de abordagens desde a complementaridade. Como conclusão, a maior parte dos grupos assumem referenciais teóricos desde as temáticas inerentes ao campo da pesquisa antes que uma profunda reflexão sobre o assunto das pertinências ontológicas, epistemológicas e metodológicas dos objetos discursivos pesquisados.

Palavras-chave

metapesquisa; tendências de pesquisa; temáticas de pesquisa; métodos de pesquisa; objetivos de pesquisa

Aspectos teóricos

En el estudio se toman en consideración dos direcciones teóricas que permiten su realización y análisis: la primera referida al reconocimiento de la naturaleza misma de la investigación en educación y pedagogía, evento que aporta un análisis desde el construccionismo social y en particular desde la teoría de los imaginarios sociales. La segunda dirección, y en reconocimiento de esa naturaleza compleja y siempre móvil de las realidades sociales, hace referencia a cómo revisar las dinámicas propias de la investigación (metodología), para lo cual se acude, en primer lugar, a un enfoque que articula perspectivas teóricas y metodológicas con miras a la comprensión más profunda de las realidades sociales (el enfoque de complementariedad); y, en segundo lugar, el estudio se apoyó en la forma de organización categorial generada por el estudio de regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia (Ospina y Murcia, 2012).

Naturaleza de la investigación en educación y pedagogía

La investigación en educación y pedagogía aquí se considera un acuerdo social, un esquema de inteligibilidad y plausibilidad de un grupo de expertos que realizan, desde alguna base teórico-metodológica, prácticas de construcción de conocimiento en este campo, apuntando a mejorar un aspecto cualquiera de la calidad de la educación. Fundamentados en estos acuerdos, los grupos de investigación definen no solamente sus temáticas a investigar, sino los propósitos de sus estudios u objetivos a seguir, los métodos a utilizar, las fuentes de información desde las cuales realizar el estudio y las bases teóricas (ontológicas y epistemológicas) que orientarán sus investigaciones.

En consideración a ello, se asume que las investigaciones corresponden a unas formas de ver, sentir y ser en el mundo social/humano, las cuales pueden operacionalizarlo como fragmentos de realidad meramente ensídica¹ o racional, pero que también pueden verlo como un escenario de construcción simbólica en donde lo central es la significación que constantemente construimos sobre esas dimensiones ensídico/racionales. Por eso, estas operaciones que realizan los investigadores sobre el mundo social/humano condensadas en un estudio son expresión de sus imaginarios sociales configurados sobre esos

objetos discursivos² que se investigan, de ahí que sea posible crear los objetos discursivos de investigación por parte de los investigadores, en tanto no están definidos del todo y corresponden a esa carga simbólica que los investigadores construyen sobre el mundo, la vida y la muerte.

De hecho, los imaginarios sociales se manifiestan en las formas de ser/hacer, decir/representar de las personas, lo cual implica que en una investigación está la fuerza de lo que el investigador es/hace, dice/representa. En consideración a lo expuesto, cuando se analiza una investigación, se están estudiando implícitamente los imaginarios de quienes la realizaron, pues en esta racionalidad las personas actúan según sus imaginarios sociales (Castoriadis, 1983; Murcia, 2010; Pintos, 2002; Baeza, 2000; Taylor, 2006). Ahí radica la importancia de los estados de la cuestión, pues en sí mismos representan las dinámicas de los imaginarios sociales que sobre un objeto de estudio en particular se están generando en el mundo.

Ese imaginario social del investigador lo lleva ineluctablemente a utilizar un tipo de herramientas determinadas para acceder, según su interés, a lo profundo del objeto discursivo que quiere indagar, de ahí que Habermas (1984) haya analizado que existen intereses técnicos, prácticos y emancipatorios en las ciencias, y que según estos intereses (que son propios de quienes estudian la ciencia) son las formas de investigarla. Los focos de análisis en cada proyecto no se tomaron al azar, sino desde el estudio realizado por Ospina y Murcia (2012), quienes con la participación de más de diez grupos de investigación elaboraron un trabajo dispendioso de codificación simple, axial y selectiva para, desde allí, configurar unas “regiones investigativas” que definieran las tendencias de la investigación en maestrías y doctorados en Colombia entre el 2002 y el 2012.

Justamente, la pertinencia del anterior planteamiento se fundamenta en que la investigación en educación y pedagogía es un constructo de los grupos de académicos que responde a las consolidaciones de ciertas formas de ver el mundo y el ser humano. Es desde estas formas que las personas solucionan sus problemas, claro está, acudiendo a las herramientas del conocimiento a mano y de la acumulación histórica (Schütz, 2008), pero en otras ocasiones desde propuestas radicales y primeras que se asumen como posibilidad (Castoriadis, 1983). Lo que muestra el estudio de Ospina y Murcia (2012) es

1 Lo ensídico es la dimensión meramente conjuntista del mundo, aquella que se asume desde las propiedades sustantivas que le permiten objetivarse y agruparse (Castoriadis, 1989, p. 25; Poirier, 2004, p. 80).

2 La figura de objeto discursivo es tomada desde Foucault, quien considera que las constantes referencias que el ser humano realiza sobre algo van condensando unas formas particulares de decir ese algo, que lo proyectan finalmente como un objeto discursivo (Foucault, 1977).

que, desde estas configuraciones, los maestros investigadores van definiendo sus modelos y diseños para estudiar las realidades educativas hasta consolidar potentes regiones que desplazan a las que antes eran hegemónicas.

Estas configuraciones que emergen como nuevas formas de hacer investigación o que consolidan las ya existentes corresponden entonces a una gran base imaginaria social que las determina. En consecuencia, un estado de la cuestión no puede quedarse solamente en un listado de las investigaciones realizadas, sino que debe mostrar lo profundo de estas configuraciones para poder comprender lo que hace posible que haya o no desplazamientos de las regiones o consolidaciones en los procesos de investigación.

Metodología

Como se ha expuesto, esbozar un estado de la investigación implica mucho más que agrupar los proyectos en categorías, pues pese a que dicho proceso es central en este tipo de estudios, no da cuenta de las razones que llevan a los investigadores a utilizar uno u otro sistema de investigación o proceso de organización; por tanto, es necesario apoyarse en enfoques complejos que puedan soportar esta mixtura de posibilidades con el ánimo de entender mejor el problema.

En consideración a ello, el proyecto siguió el enfoque desde la complementariedad expuesto por Murcia y Jaramillo (2008), según el cual las realidades sociales, al igual que las de la educación y la pedagogía, son de alta complejidad y pueden ser comprensibles desde la articulación sistemática de teorías y métodos que permitan diseños emergentes capaces de dar razón de sus dinámicas más profundas.

Diseño

Se asume el concepto de momento fenomenológico, en tanto en este se puede andar de forma paralela en cada uno de los momentos de la investigación para hacer interpretación a la vez que se realiza, por ejemplo, el análisis y, dado el caso, se amplía la información con otros posibles actores.

El diseño constó de dos momentos: *el momento documental* permitió la recolección y el procesamiento

de la información desde las investigaciones o desde sus productos. El diseño implicó utilizar las técnicas propias de la investigación documental en el sentido de recopilar las fuentes, organizarlas, procesarlas e interpretarlas; se utilizaron dos submomentos: el de acopio o formación de la base documental, y el de procesamiento y análisis. En el primero se elaboraron fichas doxográficas que permitieron vaciar la información para luego ser procesada utilizando el *Atlas.ti* como herramienta.

En muchas ocasiones, como las categorías no aparecían del todo explícitas en los trabajos de investigación, fue necesario un análisis hermenéutico para deducir entre líneas la categoría (por ejemplo, en las teorías de apoyo, en las que en la mayoría surgió de la interpretación de fuentes utilizadas o los métodos, que en algunas ocasiones se dedujeron desde las técnicas de investigación).

El modelo de ficha doxográfica utilizado fue el que se muestra en la tabla 1.

En el procesamiento y el análisis de la información recopilada se siguieron las agrupaciones propuestas por Ospina y Murcia (2012): primero, por grupos de investigación para visualizar las tendencias en ellos, luego, las investigaciones se agruparon por instituciones, después por departamentos y, por último, en el Eje Cafetero. Se construyó un esquema de inteligibilidad de cada investigador, institución, departamento y zona cafetera.

El segundo momento de investigación fue el *comprendivo o de saturación*. En este, cuyo propósito fue la saturación sustantiva de las categorías encontradas en el momento anterior (Strauss y Corbin, 2002), se acudió a la entrevista focalizada siguiendo la lógica de los motivos por qué y para qué planteados por Schütz (2008) como herramienta de indagación. El método de procesamiento e interpretación fue la teoría fundamentada sobre todo en la saturación teórica de conceptos sustantivos; el momento interpretativo se apoyó en el análisis del discurso de Van Dijk (1991) en lo relacionado con el análisis holístico, con ayuda del *Atlas.ti* como herramienta de procesamiento. Esto se realizó desde dos submomentos: el de la recolección de la información y el del procesamiento, el análisis y la interpretación. En el primero, se acudió a las entrevistas en profundidad tomando como focos los

Tabla 1. Ficha doxográfica para la recolección de la información

Título	Autores	Año de finalización	Lugar de investigación	Fuentes de publicación	Objetivos	Método	Teoría de apoyo	Enlace
--------	---------	---------------------	------------------------	------------------------	-----------	--------	-----------------	--------

Fuente: Murcia y Ospina, 2012

encontrados en el momento anterior y articulados a las motivaciones de proyección de sus acciones (motivos para qué) y de sus antecedentes (motivos por qué). Las entrevistas se realizaron con algunos líderes de los grupos seleccionados al azar y tomando en cuenta la representación de las diferentes instituciones asumidas como referencia.

El procesamiento se realizó siguiendo las técnicas propias del *Atlas.ti* y generando como categorías previas las referidas a los focos de análisis desde los cuales se habían agrupado los proyectos (Ospina y Murcia, 2012). La interpretación y el análisis de la información se realiza de forma paralela (Strauss y Corbin, 2002; Murcia y Jaramillo, 2008).

La *unidad de análisis* estuvo conformada por los grupos de investigación en educación y pedagogía de los departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío (Eje Cafetero). En total se cubrieron 9 universidades y 6 escuelas normales, para un total de 43 grupos de investigación y 177 proyectos de investigación. La conformación de la masa documental inició con la localización de los grupos desde los productos de GrupLAC y el contacto posterior por vía telefónica con los líderes, para acordar citas personales con algunos de ellos. Se entrevistaron 23 líderes tomados al azar según la disponibilidad y la región geográfica. Las escuelas normales son tomadas como una región.

Resultados del estudio

Los hallazgos corresponden a los resultados síntesis de 177 trabajos revisados, algunos de forma directa y otros desde los productos publicados (artículos en revistas indexadas). Se presentan las tendencias desde las relevancias y las opacidades, siguiendo las agrupaciones realizadas por Ospina y Murcia (2012) y asumiendo algunas justificaciones logradas desde los actores. Las agrupaciones siguen el siguiente orden: temáticas, objetivos y métodos.

Los resultados presentados en este artículo acogen solamente tres categorías analizadas en el estudio como focos de comprensión: títulos y temáticas, objetivos y metodología. En cada foco de análisis se presenta inicialmente el esquema definido desde la red semántica del *Atlas.ti*, se hace una descripción y luego se muestra la triangulación desde algunos puntos de vista dados por los líderes, acopiando una interpretación desde los investigadores.

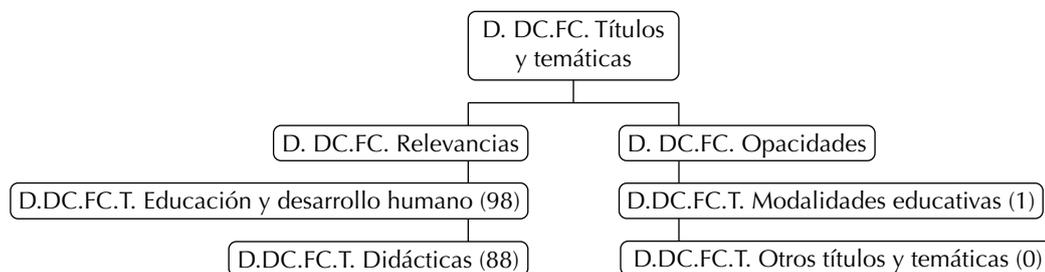
Foco de comprensión títulos y temáticas

En títulos y temáticas se ubican los proyectos según agrupaciones definidas en el estudio de Ospina y Murcia (2012) tomadas desde los títulos de los proyectos de investigación. En el estudio en mención se desarrolla ampliamente el concepto de cada agrupación (Ospina y Murcia, 2012).

Títulos y temáticas en el Eje Cafetero

En el esquema 1 se aprecia la preponderancia de la agrupación desarrollo humano en las investigaciones realizadas en el Eje Cafetero, con un total de 98 relevancias, seguida por los estudios cuyas temáticas están dirigidas a las didácticas en diversos campos del saber, con 88 relaciones. La agrupación saberes y prácticas pedagógicas ocupa menos de la mitad de las relevancias logradas en la primera clasificación con 45 relaciones, y la agrupación problemas sociales educativos y culturales contemporáneos apenas aparece con 31 referencias. Temáticas como la evaluación educativa son muy escasas con 11 citaciones, la organización y gestión de la calidad con 7 relaciones y currículo con 4 citaciones. Las agrupaciones modalidades educativas y actores y escenarios educativos aparecen solo en dos estudios.

El recorrido de estas temáticas muestra que en el departamento del Quindío la preponderancia es hacia la didáctica de las ciencias con 6 relaciones, entre



Esquema 1. Títulos y temáticas en el Eje Cafetero
Fuente: elaboración propia.

tanto los saberes y las prácticas pedagógicas corresponden a la mitad de las investigaciones realizadas con apenas 3 referencias. Los estudios referidos a educación y desarrollo humano son pocos, teniendo en cuenta los grupos de investigación de este departamento, con apenas 2 citas.

En Risaralda, las temáticas que más se investigan son las referidas a la educación y el desarrollo humano, con un total de 29 estudios, seguida de cerca por los estudios sobre didáctica de las ciencias con 20 citas. Los temas referidos a los problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos se ubican en un tercer nivel de relevancia social con 11 referencias. La evaluación y la organización y la gestión de calidad solo muestran 4 referencias y los estudios sobre currículo, actores y escenarios educativos y modalidades educativas solo presentan una referencia.

En Caldas, los estudios se orientan fundamentalmente desde temáticas relativas a la educación y el desarrollo humano con 36 investigaciones, seguidas de los estudios sobre didáctica de las ciencias con 34, y saberes y prácticas pedagógicas con 28 referencias. Con apenas 6 citaciones aparece la temática problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos, y agrupaciones referentes a evaluación educativa, organización y gestión de la calidad y currículo son marginales con apenas 4, 3 y 3 referencias, respectivamente. Temas como modalidades educativas o autores y escenarios apenas son visibles en los estudios en Caldas con una citación.

En las escuelas normales la preponderancia es de temas relacionados con la educación y el desarrollo humano y con las didácticas de las ciencias. Otras temáticas, como los problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos son poco visibles, al igual que la evaluación educativa y los saberes y prácticas pedagógicas. Como opacidades apenas expuestas en el mapa sin referencia alguna aparecen las modalidades educativas o los actores y escenarios, el currículo y la gestión de la calidad.

Un punto de análisis de la situación en el Eje Cafetero

Es evidente que la temática que marca una tendencia en la investigación en educación y pedagogía es la educación y el desarrollo humano, pues no solo aparece en los primeros lugares en los grupos del Eje Cafetero analizados, sino que, en el estudio realizado por Ospina y Murcia sobre regiones investigativas en Colombia, donde se analizan las investigaciones en maestrías y doctorados en Colombia, esta temática ocupa el mayor nivel de relevancia social (2012).

Se debe notar que esta tendencia cambia según las zonas geográficas, tanto en el estudio de maestrías y doctorados como en el estudio objeto de este informe (grupos del Eje Cafetero). Por ejemplo, en las maestrías y doctorados de Antioquia y el Eje Cafetero esta tendencia es muy fuerte, y es muy débil en las regiones del Caribe, Santander y Valle del Cauca. Las razones que se proponen en el análisis están dadas por la influencia que ejercen las direcciones de maestrías y doctorados, las cuales son evidentemente orientadas hacia el desarrollo humano en las zonas donde este tiene mayor relevancia social. En este caso, es posible anticipar temáticas de desarrollo humano, como configuración de subjetividades y socialización política, comunicación y lenguaje, afectividad y erotismo, socialización y cultura, entre otras (Ospina y Murcia, 2012).

Pese a mantener la tendencia expuesta en el Eje Cafetero (en Caldas y Risaralda marcan una fuerte tendencia, entre tanto en Quindío lo son las temáticas relacionadas con las didácticas, al igual que en las escuelas normales), cuando se analizan las dinámicas de las significaciones imaginarias sociales es posible comprender otras razones por las cuales los investigadores del Eje Cafetero asumen estudios desde la educación y el desarrollo humano. Pese a que los análisis dicen ser tomados desde esta temática, muchas significaciones sociales se fundan en considerar que cualquier proceso que implique cognición o desarrollo de habilidades y competencias implica la temática educación y desarrollo humano, en una especie de perspectiva implícita que fuerza a considerar que en una cosa está inmersa de forma directa la otra: “ahí está implícito el desarrollo humano” (E5.G.P12:2) diría uno de los líderes consultados.

En fragmentos de algunos relatos se evidencia esta dinámica social: “Nosotros trabajamos el desarrollo humano basados en las teorías de Piaget” (E13.G.P4:5); “La enseñanza de las matemáticas, los problemas del aprendizaje también quieren decir que trabajamos en el desarrollo humano” (E5.G.P11:1). En consideración a esto, una perspectiva cognitiva o didáctica es en sí misma una teoría del desarrollo humano.

Lo que deja entrever este pasaje es, posiblemente, que las claridades con que se abordan los problemas de investigación tienen mucha relación con los niveles de formación de los investigadores. Mientras que los desarrollos temáticos que constituyen el núcleo de educación y desarrollo humano en maestrías y doctorados se refieren a dinámicas que sobrepasan las meras relaciones de aprendizaje y enseñanza, en las investigaciones que realizan los grupos en general no son tan claras estas diferencias. Lo que sí es evidente

es que en los grupos de investigación del Eje Cafetero existen unos imaginarios sociales fuertemente anclados en la lógica implícita de que educar, de cualquier forma, implica el desarrollo humano.

Es evidente, por demás, que en los trabajos desarrollados tanto en maestrías y doctorados como en los grupos de investigación del Eje Cafetero los asuntos relacionados con problemas sociales, culturales y de paz no aparecen como temas de alta significatividad. Sin embargo, como en el caso de los temas implícitos en sus significaciones imaginarias, se considera que en cualquier proceso de formación están inmersos. Un relato es significativo en el sentido expresado:

[...] bueno, yo creo que es transversal porque básicamente todos los proyectos de investigación pasan por reconocer las características de interacción en el aula de clase; entonces ahí se tienen en cuenta aspectos de convivencia o de tolerancia y no solo se busca fortalecer las competencias cognitivas, sino también las competencias de trabajo en equipo de solidaridad, digamos que esos intereses son transversales a todos los procesos de investigación. (E16.G.P16:5).

Es evidente que en la mayoría de los líderes consultados existe la convicción y la creencia respecto a que la investigación referida a problemas sociales y culturales no debe ser investigada; por eso, los temas relacionados con esto son apenas pequeñas sombras que comienzan a emerger. Lo anterior es corroborado en el estudio realizado por Murcia y Jaramillo (2014), en el que se deja ver que en los planes de estudio de maestrías en Caldas las temáticas sociales y culturales de la educación no tienen presencia como campo de estudio.

Una segunda tendencia en las temáticas abordadas es, justamente, la didáctica. Muchos de los estudios en el Eje Cafetero apuntan sobre todo hacia la construcción y la validación de herramientas didácticas. El problema es que el trasfondo de estas dinámicas está orientado hacia imaginarios sociales de control y dominio. Efectivamente, tanto en los relatos dados en el estudio por algunos líderes como en lo mostrado en el estudio de Murcia y Jaramillo (2014), las más altas motivaciones de las transformaciones didácticas están en la posibilidad de controlar a los estudiantes o de motivarlos para mejorar los procesos de aprendizaje.

Finalmente, es evidente que las significaciones que se consolidan respecto a las temáticas a abordar como objetos de investigación son definidas desde los intereses particulares de los campos disciplinares y se centran fundamentalmente en la solución de problemas organizados desde la práctica pedagógica. En

la mayoría de casos no se reflexiona sobre el interés social y cultural del campo disciplinar, sino sobre los procesos técnicos y funcionales que implican la enseñanza-aprendizaje de la ciencia. Este escaso interés se relaciona con una fuerte convicción en que estos temas (sociales y culturales) están implícitos en los procesos que se desarrollan en cualquier ambiente educativo.

Foco de comprensión objetivos

Está relacionado con las intencionalidades que buscan los investigadores en cada uno de los proyectos que desarrollaron. Se presentan en este foco las tendencias que siguen los objetivos de las investigaciones en el Eje Cafetero tomando en consideración las agrupaciones realizadas en el trabajo desarrollado por Ospina y Murcia (2012); la definición de cada una de las agrupaciones aparece con suficiencia en dicho estudio. Esta relación sigue el ordenamiento ya definido desde lo general del Eje Cafetero hasta lo particular de cada uno de los escenarios donde tuvo lugar el estudio.

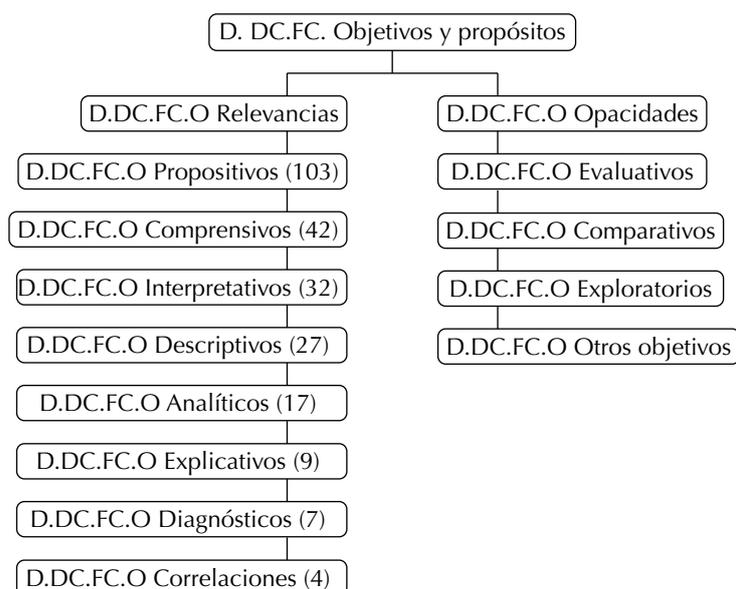
Los objetivos en el Eje Cafetero

En el Eje Cafetero las investigaciones buscan como principal propósito generar propuestas para resignificar los procesos educativos con un elevado nivel de visibilidad social (103 referencias), en una clara tendencia hacia objetivos transformacionales.

Los objetivos que buscan comprender esta realidad ocupan un segundo nivel de relevancia social, pero con un margen diferencial elevado (apenas con 42 referencias). Los estudios explicativos ocupan sitios poco relevantes en el Eje Cafetero (con 9 citaciones), entre tanto los objetivos diagnósticos y correlacionales son apenas visibles. Como efectivas opacidades aparecen objetivos que buscan evaluar, comparar o explorar las realidades de la educación (esquema 2).

Al comparar las regiones geográficas, se aprecia que en el departamento del Quindío son de similar peso social los estudios cuyos objetivos buscan describir o proponer transformaciones en las realidades, mientras que los objetivos explicativos y analíticos apenas se logran mostrar. Las otras agrupaciones solo se ubican para ser tomadas como referencia las opacidades; por ejemplo, los estudios comprensivos no aparecen en ningún estudio revisado.

En Risaralda, los objetivos interpretativos son los de mayor relevancia con 26 referencias, seguidos por los objetivos que buscan proponer salidas al asunto de la educación y la pedagogía. En rangos de menor relevancia social se ubican objetivos propositivos con



Esquema 2. Los objetivos en el Eje Cafetero

Fuente: elaboración propia

16 referencias, comprensivos con 12 y descriptivos con 10 referencias. Los objetivos evaluativos, diagnósticos y explicativos, entre otros, ocupan sitios que apenas los hacen visibles.

En Caldas, los objetivos propositivos ocupan el mayor sitio de relevancia social con 54 referencias. En un segundo plano, pero con un gran margen de diferencia, se ubican los objetivos comprensivos con 17 referencias. Los objetivos analíticos o explicativos son de rango inferior en los estudios del Eje Cafetero, entre tanto son totalmente opacos los comparativos, los evaluativos y los exploratorios.

En las escuelas normales los estudios buscan soluciones a las problemáticas del aula, lo cual se aprecia en el cuadro con una relevancia de 29 citaciones, frente a 13 para los objetivos que buscan comprender las realidades de la vida académica. Los objetivos descriptivos, interpretativos y diagnósticos ocupan los últimos lugares en importancia con 5 y 2 citaciones cada uno. Aparecen como verdaderas opacidades expuestas solo en el cuadro como referencia los objetivos correlacionales, los explicativos, los comparativos y los exploratorios.

Un punto de análisis de la situación en el Eje Cafetero

Se reconoce que los objetivos definen los intereses concretos de la investigación, por tanto, su análisis se realizó desde la taxonomía definida por Habermas para las ciencias (Vasco, 1994). Las agrupaciones logradas en el trabajo de Ospina y Murcia (2012) y los

resultados guardan estrecha relación con lo encontrado en el estudio dirigido por estos autores en las regiones de emergencia tanto en el ámbito nacional como en el Eje Cafetero.

Realizar transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la tendencia marcada por los grupos de investigación en el Eje Cafetero, cambios que se relacionan con la fuerte propensión hacia los estudios en didáctica, pero no así (por lo menos no de forma directa) con las temáticas orientadas a solucionar problemas referidos a la educación y el desarrollo humano.

Quizá uno de los elementos que propicia esta dinámica son las profundas significaciones imaginarias de las temáticas implícitas encontradas en el análisis de los títulos y las temáticas que se abordaron antes en la investigación en el Eje Cafetero. Además, se asumen las viejas significaciones que consideran la construcción de teoría solo desde las reflexiones abstractas de la educación o desde los tratados situados fundamentalmente en la teoría sobre la educación. Posiblemente, dado que no se considera la escuela un escenario para la configuración de teoría sobre la educación y la pedagogía, los procesos transformacionales que se están dando en la investigación en educación y pedagogía se están volcando a lo que en algún tiempo se denominó el activismo pedagógico, pero ya no desde meras prácticas aisladas de aula, sino desde procesos de investigación.

Es por demás evidente que en las regiones donde la didáctica es la temática de mayor relevancia, como

sucede en el departamento del Quindío y en las normales, el peso de los objetivos esté en la transformación de estas prácticas, aunque no necesariamente desde los intereses emancipatorios que propone Habermas, sino, como se evidencia en los testimonios de los líderes, fundados en unos intereses de dominio de mejores formas de enseñar. En Risaralda, donde las temáticas son también orientadas hacia la educación y el desarrollo humano, es comprensible que los intereses estén centrados en la interpretación, entendida desde los niveles descriptivos que imperan en estos estudios, aunque no se evidencie avance hacia los estudios que buscan comprender las realidades de la educación y la pedagogía, que sería lo ideal para poder generar propuestas de transformación de impacto. Eso no es así en Caldas, donde se proponen transformaciones desde los estudios de educación y desarrollo humano, pues antes que proponer deberían centrarse en la comprensión para poder, con alguna seguridad, generar procesos de transformación, buscando quizá objetivos que trasciendan hacia la comprensión.

Es necesario considerar que estos resultados siguen reflejando lo encontrado en el estudio ya mencionado de Murcia y Jaramillo (2014), en el que se muestra con claridad cómo en los imaginarios de educabilidad de los maestros en formación el interés central es el control y el dominio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual los estudios se centran en esa anticipación de los recursos didácticos que permitan mejorar o perfeccionar esos dispositivos. En este estudio se evidencia que son escasos los eventos en los cuales los maestros en formación justifican sus acciones direccionadas con propósitos formativos diferentes al control como mecanismo efectivo de aprendizaje.

Foco de comprensión metodología

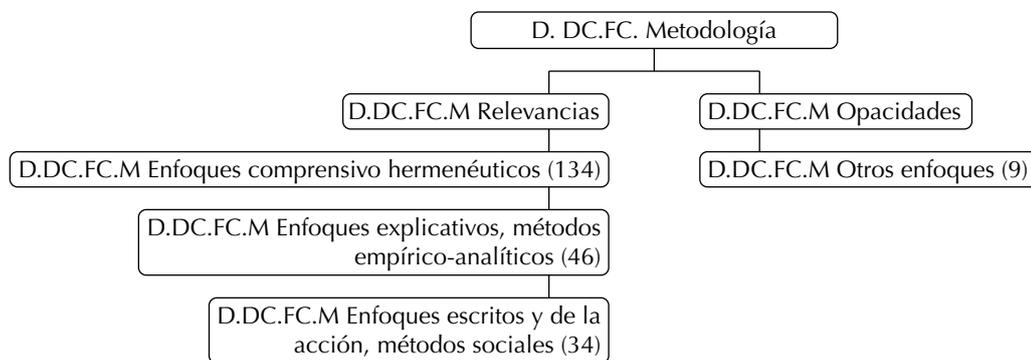
Aquí se ubican las agrupaciones de los diferentes métodos utilizados por los grupos analizados en el Eje Cafetero, mostrando las tendencias según categorías creadas en el estudio ya referenciado de Ospina y Murcia (2012). Este aparte fue analizado desde los métodos explícitamente formulados en los proyectos, comparados con las técnicas de recolección de la información, y se presentan en el orden definido. Al igual que en los focos anteriores, las definiciones amplias de cada agrupación están consideradas siguiendo el trabajo de Ospina y Murcia (2012).

La metodología en el Eje Cafetero

Dentro de la metodología que asumen los diferentes estudios de investigación, se encuentran con mayor peso social los trabajos cuya ruta metodológica está direccionada a enfoques comprensivo-hermenéuticos con 134 relaciones, enfoques explicativos, métodos empírico-analíticos con 46 relaciones, y enfoques críticos y de la acción, métodos crítico-sociales con 34 relaciones; como opacidades aparecen otros enfoques con 9 relaciones, entre los que se destacan la complementariedad, la arqueología del saber y los métodos hologramáticos (esquema 3).

Al revisar el comportamiento en el Quindío se encuentra que los enfoques de relevancia social son los empírico-analíticos, explicativos, seguidos por los enfoques comprensivo-hermenéuticos.

En Risaralda los enfoques comprensivo-hermenéuticos son los que llevan la primacía en los estudios tomados como referencia con 44 recurrencias, entre tanto los explicativos, empírico-analíticos aparecen con solo 11 recurrencias. Se muestran enfoques críticos y de la acción con 6 recurrencias y como otros se destacan los enfoques mixtos.



Esquema 3. La metodología en el Eje Cafetero

Fuente: elaboración propia

La preponderancia de los enfoques comprensivo-hermenéuticos aparece en Caldas con 62 recurrencias, seguidos por los explicativos, empírico-analíticos con apenas 21 recurrencias. Los enfoques críticos y de la acción toman un importante nivel de visibilidad con 17 recurrencias. Otros enfoques emergentes son los de la complementariedad, los enfoques hologramáticos³ y los de arqueología del saber.

Los enfoques comprensivo-hermenéuticos son los de mayor relevancia en las investigaciones realizadas en las escuelas normales con 24 citaciones, frente a 11 citaciones de los enfoques críticos y de la acción, y 9 de los enfoques explicativos.

Un punto de análisis de la situación en el Eje Cafetero

La evidencia muestra que en el Eje Cafetero la tendencia desde los métodos está orientada a buscar soluciones a sus problemas de investigación desde enfoques fundamentalmente comprensivos, en la gran gama de posibilidades que estos ofrecen desde las dinámicas de las ciencias histórico-hermenéuticas.

Aunque los enfoques explicativos, definidos desde las explicaciones causales, han sufrido un desplazamiento importante frente a los que buscan comprender las realidades de la educación y la pedagogía, aún son altamente utilizados en algunas regiones geográficas del Eje Cafetero, como en el Quindío, donde ocupan el primer lugar de relevancia social.

Es importante destacar que se comienzan a mostrar nuevas apuestas en la investigación, como los enfoques desde la complementariedad, los hologramáticos y los arqueológicos, los cuales emergen en el departamento de Caldas.

El punto de análisis crítico está cuando se comparan los resultados que se han acopiado, sobre todo en términos de las temáticas y los objetivos, pues en una lógica de coherencia se supone una relación fuerte entre las racionalidades que guían estos componentes. La preponderancia de las temáticas en el Eje Cafetero son la educación y el desarrollo humano, seguidas por las didácticas; en los objetivos, los propositivos seguidos de los comprensivos; y en las metodologías, las comprensivas, lo cual muestra cierta incoherencia entre unos y otros.

Según lo analizado, la naturaleza de la tendencia temática no corresponde a la de los objetivos, pues si es desarrollo humano debería centrarse en los

3 Los enfoques hologramáticos buscan reconocer la complejidad de las realidades sociales acudiendo a métodos emergentes y presentando sus resultados en representaciones dinámicas y abiertas, fundamentados básicamente en las teorías de la complejidad de Edgar Morín.

procesos de comprensión antes que de transformación; de forma similar, no concuerdan con la tendencia metodológica centrada en métodos comprensivo-hermenéuticos, en los cuales justamente se pretende comprender las realidades sociales. De hecho, cuando este barrido se hace en las regiones geográficas se notan algunas desviaciones que hacen pensar en que no existe un fuerte anclaje a lo que Taylor (2006) ha denominado imaginarios teóricos⁴.

Esta situación muestra algunos asuntos de análisis que se pueden considerar:

En primer lugar, las temáticas más abordadas en la investigación son aquellas cuyo interés es fundamentalmente histórico-hermenéutico (siguiendo la taxonomía planteada desde Habermas), en cuyo caso los métodos utilizados son coherentes, pero no así la tendencia de objetivos que busca las transformaciones sociales de las realidades.

Este escenario propone un segundo punto de análisis que podría estar centrado en los procesos de formación de los grupos de investigación o, por lo menos, en los procesos de formación en investigación. Al parecer es muy importante en los círculos científicos de la educación y la pedagogía el desarrollo humano, pero dada la confusión de esta temática en los procesos de investigación se podría aventurar la afirmación de que en los grupos la naturaleza de tal concepto no se ha estudiado a profundidad; en consideración con ello, en los imaginarios sociales se mantiene la significación heredada en la cual el hombre es el centro del universo y por tanto este (el universo) debe estudiarse con propósitos de dominio (perspectivas positivistas de las ciencias). En el sentido anterior, para lograr el desarrollo humano desde la educación, es necesario y posiblemente suficiente dominar habilidades y destrezas en una disciplina, en consideración a lo cual la teleología de las investigaciones está en estudiar tales mecanismos, así su interés aparente sea el desarrollo humano. De hecho, cuando se analizan las teorías en las cuales los grupos de investigación basan sus estudios (las cuales no se presentan explícitamente en este texto por razones de extensión), se muestra que la mayor tendencia está en las pedagógicas y las educativas.

4 Son justamente esas fuerzas profundas que dan sentido a las prácticas sociales de la ciencia, cualquiera que ella sea. Esos *ethos* de fondo que dinamizan los grupos de investigación en torno a unas formas de ver el mundo son el imaginario teórico. Por eso, los actores sociales "incorporan una idea de las expectativas normales que mantenemos unos respecto a otros, de la clase de entendimiento común que nos permite desarrollar las prácticas colectivas que informan nuestra vida social" (Taylor, 2006, p. 38).

El tercer punto de reflexión justamente tiene que ver con el sitio que en estas teorías (educativas y pedagógicas) ocupan los procesos sociales y culturales, los cuales, efectivamente, en las tendencias se ubican en los últimos lugares. Pese a que las temáticas no definen radicalmente el proceso de investigación, sí es factible buscar en ellas las relaciones posibles con lo cultural y lo social, lo cual funge como el gran ausente en la mayoría de los procesos de investigación revisados, temas de la vida educativa que no se reflejan tampoco en las intencionalidades definidas desde los objetivos y los métodos.

Sin embargo, esta claridad poco interesa a los investigadores, por eso es común en sus relatos encontrar significaciones en las cuales no existen realmente sitios de reflexión sobre las realidades de la educación, sino que ellas oscilan de un extremo a otro, centrados en asuntos del orden funcional de su disciplina. Sin embargo, lo más grave, en nuestra consideración, es que estos asuntos son construidos desde marcos ya existentes en las disciplinas y tienen que ver con los problemas estrechamente de control y dominio, reflejados regularmente en la adaptación y la creación de recursos didácticos.

Dichas significaciones son representadas en relatos como este: “De acuerdo a cada investigación ubicamos los marcos teóricos; nosotros sí nos movilizamos en los marcos teóricos especializados para hacer investigación en educación y enseñanza de la matemática” (E6.G.P2:10).

La ausencia de perspectivas desde las cuales analizar las realidades de la educación, pero, sobre todo, la falta de procesos de reflexión sobre la naturaleza social y cultural de las realidades de la educación han generado en los procesos de investigación escenarios de activismo pedagógico dedicados a realizar ensayos acerca de “cómo enseñar mejor”, ni siquiera con una teleología profunda de formación, sino con el propósito, a veces explícito, de adiestrar.

Cabe decir aquí que las reflexiones en torno al papel de la educación y la pedagogía en los procesos de transformación social o el papel de los estudios en comprender las dinámicas de lo social en la escuela son reductos de muy escasa visibilidad en los grupos del Eje Cafetero.

Es evidente que las fuerzas de las herencias deductivas de la educación llevan a los investigadores a suponer que la forma más directa para construir teoría es la investigación documental, pues esta vieja tradición nos ha impostado imaginarios en los cuales la escuela es el reducto último de la gran teoría pedagógica y educativa, y es ese lugar físico donde tiene la posibilidad de ser aplicada esta teoría.

Sin embargo, comienzan a emerger algunas perspectivas que, apoyadas sobre todo en teorías sociológicas o antropológicas, buscan soportar la teoría en las realidades mismas de la escuela; empiezan a construir teoría sustantiva desde estas situaciones de relación que en el aula de clase se están generando o que se están dinamizando en los diversos ambientes sociales y culturales que la escuela abarca.

Es evidente que la mayoría de los grupos consultados, al no seguir teorías de apoyo concretas, o sea, puntos de referencia generales que los lleven a asumir una postura frente al mundo y las relaciones con el ser humano, centra sus estudios en solucionar problemas de atención y aprendizaje propios de sus campos de acción, generando una investigación que se reduce a asuntos instrumentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al no asumir puntos de referencia social y cultural en sus investigaciones, sus análisis ontológicos, epistemológicos y metodológicos son meramente disciplinares y sus marcos teóricos cambian constantemente entre una y otra investigación, por lo cual no logran procesos profundos de comprensión de sus objetos discursivos.

Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones se esbozan en dos tipos: relacionadas, primero, con la metodología y su capacidad heurística, y, segundo, con las conclusiones principales devenidas de los hallazgos.

En cuanto a las conclusiones devenidas de lo metodológico, es evidente la gran ventaja que implica considerar las agrupaciones realizadas en el trabajo de Ospina y Murcia (2012), pues desde estas es posible realizar las revisiones necesarias de forma ágil y efectiva. Las agrupaciones expuestas en el proceso como secundarias o subregiones son amplias y recogen la mayoría de los asuntos a consultar. Sin embargo, es importante revisar otros focos, como los problemas que se trabajan y las líneas de investigación, no solo para establecer las tendencias, sino, sobre todo, para visualizar las coherencias entre unos y otros focos.

En relación con los hallazgos, hay gran coherencia con lo encontrado en el estudio de maestrías y doctorados en Colombia desde las regiones investigativas de Ospina y Murcia (2012). Pero uno de los hallazgos de relevancia está en el hecho de que la gran mayoría de los grupos no sigue puntos de referencia que orienten sus estudios en el orden de las reflexiones sobre la naturaleza de sus objetos discursivos y las formas que ello implica para que la información recabada sea válida; de igual forma, las relaciones con lo social y lo cultural son de poco interés como

objetos discursivos de investigación o como teorías que apoyan los estudios. La mayoría de los grupos sigue las lógicas que otros grupos o investigadores han realizado-validado. Por eso, lo que llaman transformaciones son apenas intervenciones que buscan validar una propuesta generalmente didáctica y en las justificaciones no dan razón de los compromisos orientados a procesos emancipatorios.

Un asunto de importancia es que en los grupos que tienen una racionalidad teórica de apoyo hay coherencia fuerte entre los temas, los objetivos y las metodologías.

Hay algunas emergencias en los enfoques de investigación, entre las que sobresalen los estudios desde la complementariedad, en los cuales se logran procesos profundos de comprensión utilizando diseños en los que se articulan diferentes métodos y teorías. En estos casos, las justificaciones son ajustadas a las necesidades de reconocer las dinámicas sociales de la educación y su incidencia en la educación y la pedagogía.

Este trabajo permitió la configuración de un prototipo de software que permite generar este procesamiento de las tendencias de la investigación en educación y pedagogía de forma amplia y en tiempo real, el cual se constituirá en la base para el observatorio de investigación en dichos temas en Colombia.

Como recomendación general se propone realizar estudios que den razón de las relaciones entre los procesos de formación en pregrados, maestrías y doctorados, las prácticas pedagógicas y los procesos de investigación, pues esto daría una posibilidad de comprensión mayor de lo que moviliza las dinámicas en los diferentes grupos de investigación y el trazo de líneas hacia políticas coherentes de formación académica.

Referencias

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*. Vol. 1. Barcelona: Tus Quest.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Lo histórico social*. Vol. 1. Barcelona: Tus Quest.
- Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber* (4.ª ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Murcia, N. (2010). *Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad*. Barcelona: Académica Española.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa: la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Revista Sophia*, 10(2), 9-22.
- Ospina, H. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Cinde. Recuperado de <http://www.cinde.org.co/PDF/Regiones%20investigativas.pdf>
- Pintos de Zea, J. (2002). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2(1-2), 21-34.
- Poirier, N. (2004). *Castoriadis. El imaginario radical* (Trad. L. E. Marengo). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (2006). *Los imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1991). *Estructuras y funciones del discurso* (7.ª ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Vasco, C. (1994). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jurgen Habermas* (3.ª ed.). Bogotá: CINEP.