

PRESENTACION

El último número-índice de la Revista Española de Pedagogía, en el que se recogen las publicaciones del Instituto y de la Sociedad se publicó en marzo de 1974 (1). Anteriormente se había publicado el primero correspondiente a octubre-diciembre de 1964 (2). Como los dos números-índice anteriores, se presenta éste con la finalidad de ofrecer a los estudiosos un material de trabajo, publicado bajo los auspicios del Instituto San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y de la Sociedad Española de Pedagogía a él vinculada.

La información que se ofrece se refiere completa, pero exclusivamente, a los trabajos publicados en el ámbito de las mencionadas Instituciones, tanto en la colección de libros que el Instituto publica, cuanto en la Revista Española de Pedagogía y en la revista Bordón, publicadas respectivamente por las indicadas entidades.

De algún modo, sin embargo, puede considerarse una panorámica de la producción española, por dos razones. En primer lugar porque la Sociedad y el Instituto convocan, y organizan conjuntamente, los Congresos Nacionales de Pedagogía, cada cuatro años, de los cuáles se han celebrado dos, el VI y el VII, en los años transcurridos desde el último número-índice de la Revista Española de Pedagogía. Supuesto que estos Congresos están abiertos y de hecho en ellos participan las personas más representativas de la educación en España, se puede considerar que en cierta manera los trabajos del Instituto y de la Sociedad constituyen un buen exponente de la realidad educativa y del pensamiento pedagógico español. En segundo lugar en este número se hace referencia a los bibliográficos que a finales de diciembre de cada año publica la revista Bordón, en los que se da una información exhaustiva de las publicaciones pedagógicas en España, a lo largo del año.

* * *

Los años transcurridos de 1974 a 1980, incluyen una etapa singular en la vida de España. La ya llamada «etapa de transición». Muerto en 1975 el

(1) **Revista Española de Pedagogía**, año XXXII, número 125, enero-marzo 1974.

(2) **Revista Española de Pedagogía**, año XXII, número 88, octubre-diciembre 1964.

General Francisco Franco Bahamonde que casi durante cuarenta años gobernó a España, se instauró en nuestra Patria la Monarquía parlamentaria. Una nueva Constitución vino a configurar el Estado Español, condicionando toda la vida del país, y por consiguiente la educación.

Unos cuantos hechos vienen a caracterizar la influencia de los cambios políticos en los problemas educativos.

En primer lugar la misma efervescencia política que ha venido dominando a España de tal suerte que en ella se polarizó aparentemente la preocupación de los españoles llevando como consecuencia la politización de la vida y también de las entidades y la acción educativa.

Según la nueva Constitución, España no es ya un estado confesional con lo cual el predominio de la orientación cristiana de la educación no arranca ya de instancias oficiales, sino de la implantación real de la religión cristiana en la vida y la voluntad de los españoles.

La idea del Estado unitario ha sido sustituida en la Constitución por la del Estado de las autonomías en el que se configura una mayor atribución de responsabilidades a las entidades regionales —o nacionalidades en el lenguaje ambiguo de la Constitución—, hecho de gran transcendencia pedagógica, puesto que una de las materias transferibles del Estado central a los entes autonómicos es precisamente la educación.

Vale la pena mencionar también el hecho de que a partir de la muerte de Franco, 20 de noviembre de 1975, se precipitó el proceso que se había iniciado ya con el asesinato de Carrero Blanco, de complicación de la vida política en la que, a la larga duración de los ministros ha seguido un cambio rápido en los titulares de educación. En la época de Franco, la duración media de los ministros de educación fue de cinco años; posteriormente, desde 1975 a 1980, se han sucedido seis ministros de educación. La política educativa no podía tener continuidad. Sin embargo vale la pena de hacer mención del ministro Otero Novas, que en 1979, se encargó de la cartera de Educación y llevó adelante, en el Parlamento, la aprobación del Estatuto de centros no universitarios que provocó una fuerte polémica entre los partidos no marxistas por un lado y el socialista y comunista por otro (3).

En el estricto terreno pedagógico se puede hablar de una constante expansión de las instituciones escolares, y especialmente de las universidades, que han visto ampliado su número hasta alcanzar a todas las regiones españolas. En este marco hay que señalar la proliferación, tal vez demasiado rápida, de Secciones de ciencias de la educación en distintas universidades.

En el terreno político-administrativo vale la pena señalar también la

(3) Los socialistas promovieron un recurso contra el Estatuto de Centros por inconstitucionalidad. Estando ya en prensa este número el Tribunal constitucional rechazó todas las propuestas del Partido Socialista, salvo una en la que se dice que habrá una asociación de padres de cada centro escolar y a ella deben pertenecer los padres de los escolares; la enmienda socialista aceptada por el Tribunal constitucional, consiste en la autorización para que haya varias asociaciones de padres.

división «tripartita» del antiguo Ministerio de Educación en el de Cultura —con algunos restos del antiguo Ministerio de Información y Turismo—, el de Universidades e Investigación y el de Educación, este último con mayor categoría que los dos anteriores en una diferenciación de nivel entre las carteras ministeriales que se introdujo en la última reorganización de gobierno.

Quizá sea interesante mencionar, que en medio de las nuevas preocupaciones suscitadas por la política educativa y las condiciones sociales, ha surgido el problema «calidad» de la educación, elemento necesario para que el aumento cuantitativo de instituciones escolares no desemboque en una actitud de frustración que respecto de la actividad escolar se ha extendido a una buena parte de la sociedad española. Parece que el problema de la calidad, junto al de las crecientes necesidades económicas planteadas por la educación, hacen volver los ojos —con una sensibilidad que alcanza todavía a pequeñas minorías— hacia el problema de la técnica y en especial al de la informática aplicada a la educación.

* * *

Tal vez valga la pena detener un poco nuestra atención en los problemas de la investigación pedagógica. La proliferación de las Secciones de ciencias de la educación en las universidades a que me he referido antes, la vida incierta de los Institutos de Ciencias de la Educación, y el porvenir oscuro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, entidades todas llamadas a promover la investigación pedagógica, justifican la inquietud —y también la esperanza— por los estudios sobre la educación.

El ambiguo nacimiento de los ICES, dependientes por un lado de la Universidad a que pertenecen y por otro del Centro Nacional para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), no se aclaró con la transformación de éste en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) y la tarea de los ICES se ha venido desarrollando con dificultades que no se acaban de solucionar. En desdoblamiento del Ministerio de Educación y Ciencia en los de Educación, por un lado, y Universidades e Investigación por otro, ha incidido en el mencionado INCIE al cual se le confiaban las subvenciones para la formación del profesorado en ejercicio, y para la investigación pedagógica. La lucha de los dos Ministerios ha traído como consecuencia la supresión del INCIE, medida sorprendente porque deja en el aire quién deberá realizar las necesarias funciones a él atribuidas, pero explicable por la situación ambigua de este organismo desvinculado totalmente de las universidades y de los otros centros de investigación.

El INCIE suprimido, las universidades en ebullición y pendientes de una nueva ley de autonomía universitaria, el Consejo de Investigaciones Científicas en situación deplorable pendiente durante años de una reorganización. El panorama no puede ser más desolador. Añádase a ésto la confusión de ideas, y las actitudes encontradas de quienes tienen visión exclusivista de los problemas de la investigación científica y, por consiguiente, la investigación pedagógica. Porque no faltan universitarios que entienden

que sólo la Universidad puede hacer investigación y al mismo tiempo investigadores de plantilla que piensan que los profesores de la universidad no tienen nada que hacer en el Consejo de Investigaciones Científicas, mientras otras entidades con responsabilidades educativas viven y actúan de espaldas a las instituciones que se acaban de mencionar.

Quizás una distinción entre los distintos tipos de investigación, nacidos de sus diferentes finalidades, puede contribuir a aclarar las ideas como primer paso para que las actuaciones sean razonables y eficaces.

Tradicionalmente se viene distinguiendo entre investigación teórica, fundamental o básica e investigación práctica, activa o aplicada. Aún cuando a tal dicotomización se le pueden hacer algunas precisiones, es válida, sin embargo, para introducir algún orden en la multitud de posibilidades que la cultura y la sociedad ofrecen y exigen a la actividad investigadora.

En la actualidad se suele utilizar otra terminología, distinguiendo la investigación orientada hacia conclusiones y la investigación orientada hacia decisiones. La investigación orientada hacia conclusiones tiene como fin conceptualizar y comprender los fenómenos a que se refiere la investigación. Se podría en cierto modo analogar a la tradicionalmente llamada investigación teórica y su punto de partida está en los problemas, nacidos a veces de corazonadas, que se plantea el propio investigador. Este tipo de investigación es libre porque en él el investigador selecciona y replantea las cuestiones que le interesan.

La investigación orientada hacia decisiones se establece con el fin de proporcionar información que facilite —y garantice— la toma de decisiones de tipo práctico. Se podría analogar a la clásica investigación aplicada. El investigador dedicado a este trabajo no es libre para escoger o replantear los problemas que debe estudiar; sus actividades vienen definidas por las necesidades planteadas por aquéllos que han de tomar una decisión.

Uno y otro tipo de investigación se pueden realizar en la universidad; pero con el riesgo de desatender en mayor o menor medida la tarea docente. El Cardenal Newman en su *Idea of University* escribió las siguientes palabras: «Investigar y estudiar son distintas funciones, son también distintos dones y no es común que estén unidos en la misma persona. El común sentir de los hombres ha asociado la investigación de la verdad con la soledad y la quietud. Los grandes pensadores han andado siempre demasiado enfrascados en sus problemas para admitir interrupción; han sido hombres de alma ausente y hábitos especiales y evitaban los auditorios y las cátedras». En las anteriores palabras del Cardenal Newman se alude claramente a la incompatibilidad de la investigación y la docencia. ¿Habríamos de quitar la investigación de la universidad? Una posible vía de acercamiento sería la idea del aprendizaje como descubrimiento y de la institución escolar como centro de investigación. Pero esta solución es sólo aparente. Operaría con la ambigüedad del sentido de la investigación: confusión entre lo que es descubrimiento para uno mismo y lo que es descubrimiento para la humanidad. Todos hemos descubierto el Mediterráneo alguna vez; pero el Mediterráneo está descubierto por la humanidad desde hace miles de años. Todo aprendizaje es un descubrimiento para el que

aprende pero resulta una repetición para quien de antemano conocía lo que otro iba a aprender.

La solución está en la síntesis de investigación y enseñanza que se da en un nuevo tipo de investigación al que se aludió, creo que por primera vez, en el VII Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Granada en el pasado mes de octubre de 1980: La investigación formativa.

Junto a la dicotomía, clásica, de investigación fundamental y básica e investigación aplicada, o la mencionada anteriormente de investigación orientada a conclusiones y la orientada a decisiones hay que mencionar la investigación formativa, orientada a la formación de investigadores, es decir, aquel tipo de investigación que tiene como finalidad el desarrollo de una aptitud personal: la aptitud para investigar.

El saber investigar, como cualquier saber que vaya más allá de lo puesto por la naturaleza directamente en el hombre, necesita un aprendizaje previo y todavía no se ha descubierto otro medio de aprender algo sino el intentar hacer aquello que todavía no se sabe hacer. A andar en bicicleta no se aprende sino andando en bicicleta; a nadar no se aprende sino nadando; a investigar no se aprende sino investigando.

He aquí la conclusión que quería destacar: la absoluta necesidad de que en los planes de formación universitaria se incluyan no sólo las materias que se han de aprender, sino también programas de investigación para aprender a investigar.

El concepto de investigación formativa tendría que estar operante a lo largo de toda formación universitaria, pero había de incidir especialmente en la ordenación de los estudios del doctorado. Hemos de decir todavía que, en el concepto de investigación formativa, hay algo más profundo que va más allá de un mero problema de administración. Se trata de que la Universidad tiene con éste un tipo de investigación propio, que ninguna otra entidad puede realizar.

La Universidad no puede reclamar para sí la exclusiva de la investigación fundamental. ¿Quién puede prohibir a nadie que investigue? Tampoco puede alzarse con la exclusiva de la investigación aplicada o técnica, porque quien tiene la responsabilidad de resolver estos problemas, debe tener el derecho de impulsar, y en su caso realizar también, la investigación que lleve a su solución.

Pero si la Universidad es el Centro de nivel más alto de formación humana; y en él se incluye la necesidad de enseñar a investigar ¿qué otro centro o institución puede estar en condiciones de realizar una investigación formativa?

En el panorama total de la investigación científica, se puede distinguir:

La investigación básica o fundamental que sería tarea propia de los centros específicos de investigación, tal el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

La investigación aplicada, activa o práctica, que sería tarea propia de las instituciones de trabajo, desde las empresas industriales a los centros de administración, y entre ellos el Ministerio de Educación.

La investigación formativa, sería quehacer propio de todo departamento universitario, porque en ella el investigador investiga y se forma. Este sería, repitámoslo una vez más, el quehacer propio de la Universidad.

Naturalmente que al diferenciar los tres tipos de investigación no quiere con ello decirse que estén absolutamente separados. Las investigaciones fundamentales y prácticas forman al investigador; y en la investigación formativa se tienen que realizar investigaciones que, en cuanto tales, necesariamente han de tener valor teórico o práctico.

Si también en estas cuestiones queremos descender de las amplias generalizaciones, debemos preguntarnos cuáles son los caracteres específicos de la investigación formativa. La contestación no es difícil a mi modo de ver. La investigación formativa es aquella y sólo aquella que puede ser realizada por sujetos con una preparación somera inicial únicamente y en corto tiempo. ¿Diremos entonces que la investigación formativa será una mala investigación porque es pequeña y realizada o realizable por personas con escasa preparación?

Para contestar a esta pregunta no debe olvidarse que la investigación formativa la realizan los estudiantes con el «auxilio y control del profesor». Pero además, aunque pueda parecer paradójico, probablemente sea el mejor camino para que definitivamente la investigación se vea reforzada, porque apunta precisamente a la persona del investigador.

La investigación formativa es cualquier investigación en la medida en que reobra sobre el propio investigador contribuyendo a configurar en él un peculiar modo de aprender y obrar. Su sentido está en identificar y reforzar los aspectos y la influencia de la investigación en la formación humana de los profesionales.

Y en cuanto a la posibilidad de que una investigación pequeña sea de poco valor sería bueno recordar que hay dos maneras de dejar sin resolver o de resolver mal un problema.

La primera es convertirle en problema universal. Si en una cuestión pedagógica concreta, cómo enseñar a multiplicar a un niño, cómo enseñar a interpretar un texto a un estudiante universitario, cómo desarrollar la idea de justicia en un sujeto cualquiera, pretendemos abarcar todas sus implicaciones poniéndola en relación con todas las manifestaciones de la ciencia, del hombre, de la sociedad, nos perderemos en esta amplia y fundamental problemática y la pequeña cuestión quedará sin resolver. Un camino para no resolver los problemas es convertirlos en problemas universales.

Pero si planteamos la cuestión de enseñar matemáticas o enseñar a comentar un texto, o a desarrollar la idea de justicia, y prescindimos de las vinculaciones que tal aprendizaje o el desarrollo de tal hábito tiene en el hombre, tampoco llegaremos a resolver el problema porque las cuestiones educativas son suficientemente complejas y adquieren su sentido en relación con las otras manifestaciones de la persona y de la vida. La manera de resolver mal un problema es resolverle en situación de aislamiento, de inconexión con otras manifestaciones de la persona humana. Solucionar

mal un problema concreto puede tener como consecuencia agravar otro con el cual está ligado y al cual no hemos prestado atención.

Ante esta situación ¿qué cabe hacer? Brevemente, un profesor, como un investigador, necesita un marco general de ideas, una base doctrinal, una teoría, para insertar en ella los problemas particulares. Así la teoría podrá verificarse o justificarse progresivamente y al mismo tiempo ofrecerá la posibilidad de que en cada situación concreta se descubran las relaciones de unos problemas particulares con otros. En la visión completa de la investigación las grandes y las pequeñas investigaciones mutuamente se complementan.

Las grandes investigaciones se necesitan para ofrecer el panorama completo de un campo de investigación en el cual tienen sentido las pequeñas investigaciones, que se refieren a los elementos o partes que se descubren cuando se analiza cualquier zona o gran problema cultural.

Las pequeñas investigaciones son necesarias, porque, como se ha escrito con razón, la ciencia, tomada en su sentido estricto, procede por «minúsculos análisis». Las pequeñas investigaciones van poco a poco construyendo una ciencia. Podemos identificar los minúsculos análisis y las pequeñas investigaciones y considerarlos campo propio de la investigación formativa que así puede prestar un buen servicio al desarrollo de la ciencia.

En la formación de profesores, los estudios teóricos son la base para adquirir el conocimiento de los grandes problemas y la base de las grandes investigaciones. La investigación formativa desarrollará la capacidad de identificar hechos, formular problemas de pequeña extensión y emprender el camino para resolverlos en el marco de las grandes cuestiones y las grandes investigaciones.

La exigencia de corto tiempo para la investigación formativa se halla en la limitación de tiempo que los estudiantes están en la Universidad. Para que una investigación tenga sentido ha de ser completa; para que pueda ser realizada por un estudiante no debe requerir un tiempo superior al de la permanencia del alumno en la institución universitaria.

Todavía vale la pena seguir insistiendo sobre un problema que constantemente aparece cuando se reflexiona sobre la investigación pedagógica y su sentido en el mundo real de la educación: La escasa utilización de los resultados de la investigación pedagógica en las actividades escolares.

La tarea de la investigación pedagógica no consiste solamente en identificar problemas y detectar factores, sino en reforzar y corregir el proceso educativo. Si la investigación pedagógica debe incidir efectivamente en la actividad educativa, es menester convertir los resultados de la investigación en orientaciones prácticas que puedan ser aceptadas y llevadas a la realidad por los profesores.

Investigadores y educadores han de estar en relación; mejor aún en colaboración, puesto que la colaboración es la forma completa de comunicación humana. ¿Significa ésto que los profesores se han de convertir en investigadores? En cierto modo la contestación sería afirmativa porque la investigación se dice —y se hace— de muchas maneras.

Antes hablé de la investigación formativa como un elemento en la preparación universitaria y por consiguiente en la formación pedagógica. Pero dentro de la investigación aplicada se habla también de la investigación activa, que en la educación no puede realizarse sino colaborando investigadores y profesores.

La investigación activa no es ni más ni menos que la investigación pedagógica en tanto que toma sus problemas de la realidad e intenta desembocar en una norma práctica de actuación. Si la investigación ha de empezar por la realidad educativa quiere decirse que el planteamiento de los problemas necesariamente ha de hacerse contando con los profesores. Si la investigación ha de terminar en una norma de acción y ésta ha de ser eficaz, aparecen de nuevo los profesores como las personas llamadas a contrastar la solución del problema. De algún modo pudiéramos establecer el modelo de investigación activa como un proceso en cuyo inicio y en cuyo final se halla el profesor.

Aprender a plantear problemas, aprender a interpretar y utilizar soluciones, son tareas claramente asignables al profesor en el quehacer investigativo.

En el marco de las ideas que se acaban de exponer podría encontrarse un camino para que las tensiones entre Consejo de Investigaciones y Universidad, entre Ministerio de Universidades y de Educación, entre profesores e investigadores, se resuelvan una actitud de armonía y colaboración. Bien entendido que colaboración no significa hacer las mismas cosas, sino hacer cosas diferentes con una finalidad común y a través de relaciones claramente establecidas. Sólo en la colaboración se encuentra la posibilidad de mutuo refuerzo de las actividades de cuantas personas e instituciones se dedican a tareas educativas.

Víctor GARCIA HOZ