



ALGUNOS ELEMENTOS PARA PENSAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Guillermo Bustamante Zamudio
Profesor Asociado Universidad Pedagógica Nacional

NORMALIZACIÓN DE LA PALABRA

En toda época, las maneras de hablar y sus terminologías concomitantes parecen "naturales"; es decir, sus usuarios las consideran "transparentes", como dice Sercovich (1977:34), quien piensa justamente que transparente es aquel discurso que oculta sus propias condiciones de producción, aquel que *se presenta como* una ventana abierta para entrar en contacto directo con la realidad; no obstante, todo enunciado está indefectiblemente ligado a las condiciones efectivas de su producción, que es-

tán históricamente determinadas (cf. Pêcheux, 1975), y, por lo tanto, está *estructuralmente* imposibilitado de ser esa ventana. Incluso las lenguas presentan entre sí lo que se llama *anisomorfismo semántico*, fenómeno por el cual, por ejemplo, algunos indígenas colombianos describen cuatro colores en el arco iris, mientras nosotros describimos siete; la imposibilidad de formular esto como un efecto del uso del lenguaje llevó a los antropólogos de mediados de siglo a decir que nuestros indígenas ¡tenían problemas de la vista!; tal como las teorías rivales se acusan mutuamente de ceguera.

Así, en determinado momento aparece en el ámbito educativo el asunto de la investigación, y comienza a hablarse de ella como de una actividad que siempre debe formar parte del perfil del docente. No nos esforzamos por interrogar las razones de su aparición, ni las razones por las cuales ese perfil no siempre se ha considerado ligado a ella¹.

¹ Esta sola razón bastaría para suponer que toda discusión sobre investigación en educación que no se proponga tal esclarecimiento es fútil, pues ya nos revela presos de una condición que -se supone- queremos evitar, en la medida en que la investigación estaría, al

Hasta puede que terminemos pensando que fue algo faltante en el pasado o, incluso, que su ausencia explica las fallas de antaño que hoy felizmente hemos superado, dado que sí tenemos la palabra "investigación" circulando.

Por eso, la palabra no puede faltar en el discurso de los que tienen que hablar de educación. Por ejemplo, la Ley 115 de 1994 desde el artículo 4 dice que el Estado, para mejorar la educación, velará por la investigación educativa, entre una serie de factores; el artículo 73 dice que el gobierno estimulará e incentivará la investigación; el artículo 157 establece que la base de la JUNE para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo son investigaciones estadísticas. Así mismo, la Ley 30 de 1992, en su artículo 4 dice que la educación superior se desarrollará en un marco de libertad de investigación; y el artículo 6 enuncia, como uno de los objetivos de la educación superior, la capacitación para la investigación. Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación ubica, entre otros principios rectores de la acreditación previa de los programas de formación de docentes, el fomento de la investigación y la promoción de la capacidad para investigar...

En un pasado reciente, ya la investigación era considerada como ingrediente sine qua non, tanto de la formación de los li-



cenciados, como de la capacitación de los docentes en ejercicio. Por lo tanto, las recientes normas vienen a reformular, precisar o repetir esto que ya se había promovido al lenguaje del ámbito educativo, fuera o no por efecto de otras normas². Los currículos de las licenciaturas ya tenían -y, si no, ahora están "más obligados" a tener- una línea de formación al rededor de este tópico (tradicionalmente constituido por asignaturas como "metodología de investigación") y, en muchos casos, el grado ha estado supeditado a la elaboración de un trabajo en el que la investigación está involucrada de alguna manera y con alguna intensidad. Esto se explicita mucho más en postgrado, donde se es-

tablecen tres "niveles" de relación con la investigación, según se trate de especialización, maestría o doctorado.

Así mismo, la capacitación de docentes en ejercicio, de una época para acá, ha comenzado a mencionar la necesidad de que los docentes hagan investigación y no solamente que les digan, mediante los tradicionales cursos magistrales, lo que deben hacer, tal como había sido en una gran proporción la capacitación oficial, conocida -no sin alguna razón- como "feria del crédito". Tal vez por eso la Ley 115 estableció que la capacitación debe estar avalada por una universidad, ya que, por carambola, las condiciones sobre investigación que rigen a las licenciaturas (Cf. Decreto 272 de 1998) terminarán influyendo la capacitación.

Aun sin tener en cuenta el aspecto diacrónico de los efectos de sentido que mencionábamos antes, sabemos que en todos los campos teóricos los términos pueden tener varias acepciones, de acuerdo con las tendencias que los definen; y pueden además ser polivalentes en campos como el educativo, que no se restringen a lo teórico, sino que están constituídos también por otro tipo de discursividades (claro que cuando los términos de una discusión teórica pasan a la norma, comienza a regir otra lógica...). De ahí que sea pertinente llamar la atención sobre la existencia de dos niveles igualmente importantes: el del "hablar" en ese campo y el del "hacer"³.

menos, dando cuenta de las condiciones de posibilidad de hablar de cierta manera y de sus efectos en nuestras acciones.

² La ley 80 de 1980, por ejemplo, habla de docencia, investigación y extensión como los tres elementos que debían regir la vida del profesor universitario.

³ Cf. Charaudeau, 1986. Cada decir constituye un hacer comunicativo y



En educación podemos inferir que la mención a la investigación puede formar parte de un contexto, ya invadido con palabras como "proyecto", "autonomía", "calidad", "innovación", "eficiencia", etc., que cambian al vaivén de los procesos sociopolíticos. Por provenir de ese espacio, pensamos que los efectos de esta terminología sobre el proceso educativo, que los tiene, no necesariamente se relacionan de manera literal con los enunciados que la hacen existir (de la misma manera que las palabras literales de un saludo no son las que constituyen el sentido pleno de ese acto comunicativo).

De ahí que no se trate simplemente de decir *cómo concebir la investigación en el ámbito educativo*, en general, independientemente del contexto y de la historia. No es suficiente que alguien enuncie unas verdades sobre investigación para que quien escucha sea capaz de aplicar una política educativa cualquiera, de diseñar un programa de capacitación o, incluso, de investigar. Y no es que la respuesta no tenga efectos reales; pero la especificidad del terreno en el que la respuesta "sirve" no es forzosamente investigativa. Por eso, un profesor de "metodología de la investigación" puede nunca haber investigado. Por

eso el contexto del hacer comunicativo en el que el decir sobre investigación es necesario puede tener que ver sencillamente con el hecho de que un funcionario educativo es mal visto si, al hablar de ciertos asuntos de la educación en determinados contextos, no se refiere a la investigación; basta con que cambie el escenario (por ejemplo, que pase de la declaración pública a la entrevista con el Ministro de Hacienda) para que los términos cambien.

Entonces, el asunto no sería algo tan sencillo como formular la mejor manera de concebir la investigación en educación. La prueba está en que, en primer lugar, pese a que ya muchos han hecho tales formulaciones (desde su punto de vista), el resto de los mortales no hemos sabido obedecer⁴; y, en segundo lugar, todos los programas vigentes han sabido convencer a las autoridades que tienen respaldo investigativo y, sin embargo, cuanto Misión se elige en el país y cuanto funcionario educativo lo requiere, habla de los bajos niveles en investigación. Esto, por supuesto, no elimina la necesidad de enfrentar los problemas educativos, ni de responder si frente a ellos se puede hacer algo con la investigación; pero parece ser más acertado responder desde un contexto más com-

plejo y, en consecuencia, sin certeza de una respuesta positiva, pero con la aspiración de explicitar las distancias entre los ámbitos del decir y el hacer comunicativo, a propósito de este asunto.

¿Detección de "problemas"?

El problema

Es muy común la posición según la cual los investigadores educativos llegan a -o están en- el espacio escolar y proceden a detectar *problemas* para estudiar, para proponer soluciones (o hacerlas efectivas). Tal posición presupone una percepción de los procesos educativos, de manera tal que no se considera la perspectiva desde la cual se hace la supuesta detección de los problemas, pues es el punto desde el que se hace la observación, el único posible. Es como decir que el observador no requiere detenerse a pensar en la anatomía del ojo para ver, con lo cual los resultados de la observación no pueden ser sino "objetivos".



cada hacer comunicativo puede tener un decir. Las formas respectivas no tienen por qué coincidir -es más, en algunos casos *no deben* coincidir-. En consecuencia, no se plantea la proverbial oposición: "del dicho al hecho, hay mucho trecho", sino la preguntas: ¿a qué hacer corresponde este decir?, y ¿a qué decir corresponde este hacer?

⁴ Lo que se asemeja a la situación de que cada religión ha expuesto las razones por las cuales su dios es el único y el verdadero y, no obstante, hay personas que o son incrédulas o creen en otros dioses. Incluso algunos grupos llegan a decir que la oposición a ser escuchados es una muestra de su verdad.

De tal manera, hablamos, entre otros, de a) "solución" a los problemas, b) "impacto" de los programas y c) "mejoramiento" de la educación. Pero no nos quedamos allí: tenemos los mecanismos para hacer que la experiencia educativa en general quepa dentro de estos parámetros (y, entonces, ella se transforma en "prueba" de nuestra verdad):

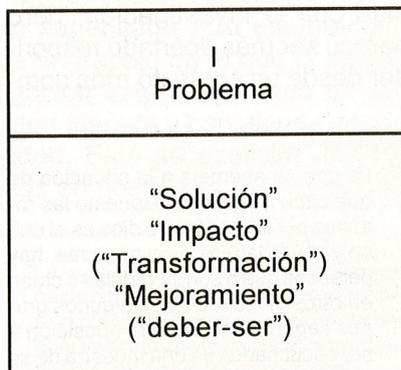
a. Establecemos relaciones en las que demandamos u ofrecemos las soluciones, y un panorama idéntico se revela más adelante como el nuevo estado de las cosas; o cuando la situación, problemática a todas luces, no se "soluciona", entonces aparece el argumento (novedoso en relación con la forma como fue articulado el primer propósito de cambio) según el cual hay contextos y/o personas que lo impiden; este argumento no interroga la idea misma de solución, por eso sólo sirve de soporte a las condiciones que permiten continuar hablando de "soluciones".

b. También establecemos relaciones en las que esperamos u ofrecemos un impacto de la iniciativa que se trate: política educativa, investigación, innovación, reforma, etc. Hablamos, entonces de indicadores; juzgamos los procesos en la medida en que puedan producir esos indicadores; asignamos los recursos o los peleamos poniéndolos en relación con ello, etc. Así, las iniciativas sirven sólo si, a los ojos de quien juzga, muestran una "transformación". El efecto de la propia transformación

de la educación (la que ocurre independientemente de nuestros buenos propósitos explícitos) puede usarse a favor, para mostrar, con la evidencia empírica, que las cosas impactaron, cuando perfectamente puede ser algo fortuito.

c. Por último (en relación con los tres aspectos que fueron listados, puede haber otros), establecemos unas relaciones en las que resulta evidente que las cosas no funcionan como deberían y que tienen que mejorar. No se explica si propósitos anteriores, como los actuales nuestros, causaron la situación que se busca mejorar y, en consecuencia, si otros propósitos pueden transformarla. No hay problema en que "mejorar" quiera decir cosas distintas para cada persona; de todas maneras, se espera del otro (por ejemplo del MEN, del ICFES, del CNA), que haga algo grandioso, algo de grandes proporciones, que cambie todo.

Lo que aparece como primero, tal vez como único, es el problema; las causas estarían subordinadas a los propósitos:



Las acciones de los sujetos

No obstante, podemos pensar que la detección del "problema" resulta de un proceso que la antecede; el problema no sería lo primero que tenemos al frente (lo concreto no sería lo evidente).

A la columna del problema, entonces, le precede otra: la de las acciones del sujeto. La perspectiva que pretendemos problematizar sólo tiene en cuenta la acción del sujeto en el sentido de la solución, el impacto o el mejoramiento. Pero, ¿acaso ese sujeto no actuaba antes en el ámbito que supuestamente va a modificar? Si las acciones que ahora se propone pueden transformar algo, ¿por qué las otras acciones que indefectiblemente hacía no podían realizar la transformación? o, mejor, ¿qué efecto estaban produciendo? Vemos que es difícil ponerse en esta posición; es decir, una posición en la que quepa preguntarse: ¿qué hago yo para que las cosas sean como son? y ¿qué función cumplen los buenos propósitos?

Pensamos que la posibilidad de que alguien detecte un problema, merece dos aclaraciones: en primer lugar, los efectos de las acciones de este alguien (que puede ser el docente, el investigador, el innovador, etc.) que después contempla como problema exterior a él: ¿acaso no contribuye a que exista aquello que llama problema?; y, en segundo lugar, ¿qué concepciones tiene sobre el proceso educativo (sobre el proceso humano, en general, más bien) para que un golpe de mirada parezca detectar un problema?



El "problema", cuando es percibido como primero, materializa, entonces, un *efecto* de lo que estamos describiendo: hay algo que hace que los sujetos se perciban como *espectadores*. Desde esa posición, lo hemos visto, se ve el asunto como un balance de contabilidad: debe y haber, el sujeto sabe qué hay (con la mirada) y sabe qué falta (el deber-ser). Consensos y acuerdos se pueden aquí soñar, pues toda la heterogeneidad intersubjetiva está depuesta en nombre de un ideal.

Tener en cuenta la acción del sujeto permite detectar que en el ámbito educativo están en juego los intereses y que las diversas acciones están encaminadas a apuntalar, de manera expresa o no, dichos intereses. Este nivel de análisis es el que constituye nuestra complicidad con el funcionamiento de los dispositivos.

Esto lo visualizamos a continuación; el problema ha dejado de ser la primera columna y se ha convertido en la segunda. Aparece la categoría *producto*, que explica las ideas de "solución", "impacto", "mejoramiento", etc., como productos de la posición subjetiva y de los intereses, no como iniciativas originales y autónomas; y aparece la categoría *sujeto*, que explica la actitud de espectador con la que se reconoce el investigador, como efecto de la complicidad:

No obstante, con la introducción de la columna *acciones de los sujetos*, aparecerían las posiciones y los intereses exclusivamente e, incluso, egoístas. Es necesario, en consecuencia, pensar que el nivel de las acciones del sujeto produce el nivel de problema, pero, a su vez, está producido por el de las fuerzas contextuales (cf. Pearce, 1994), que aparecería como primera columna.

La fuerza contextual

El sentido de las acciones no es enteramente subjetivo, ni los intereses pueden calificarse sencillamente de egoístas. Si hay unas fuerzas contextuales que determinan la existencia de las acciones específicas, entonces es necesario mirar hacia aquello que hace posible el mirar mismo. Es cuando la estructura del ojo nos preocupa: puede que su admirable anatomía no sea más que una de las formas posibles de ver. Y, en efecto, hay infinidad de sistemas perceptivos visuales (tantos como especies animales tienen "ojos") cuyas características difieren inmensamente y, en consecuencia, arrojan diversas imágenes del mundo.

Desde esta perspectiva, estaríamos diciendo que cualquier acción (como lo es la interpretativa)

está incluida en paradigmas sociales; paradigmas que constituyen el tejido social mismo y que producen unas formas de mirar; formas que tienen la suficiente tensión entre ellas como para que aquello que las sobredetermina sea susceptible de ser sentido. Estamos presos de una manera de mirar, eso es ineludible, pero, ¿en ello no radicaría también una posibilidad de transformación?

Hay una estructura social que distribuye de forma específica el trabajo, la propiedad, la responsabilidad, la oportunidad, etc. Este efecto colectivo es una condición de posibilidad del mirar, y produce formas de mirar, entre las cuales situamos una forma de complicidad que nos hace pensar que somos espectadores de un caos en el que poco tenemos que ver (como ángeles caídos en una marranera, decía Zuleta).

De todas maneras, uno se pregunta: ¿cómo haríamos para ver el paradigma en el que estamos? ¿Acaso eso no presupone ya estar ubicados, al menos parcialmente, en otro paradigma? Pensamos que la investigación sería una de las prácticas que pone en juego esta tensión, acaso esta imposibilidad.

Aparece, entonces, otra categoría: la *apariencia*. En la tercera columna lo que aparece son las "cosas", producidas por la segunda columna, pero aparentemente objetivas; en la segunda columna lo que aparecen son los sujetos, producidos por la primera columna, pero aparentemente libres; y en la primera columna lo que aparecen son las palabras, el mundo de significación

	I Acciones de los sujetos	II Problema
Producto ⇨	Posición subjetiva Intereses	"Solución" "Impacto" ("Transformación") "Mejoramiento" ("Deber-ser") Consenso
Sujeto ⇨	Cómplice	Espectador

como efecto del tejido social, que es una unidad de cosas, sujetos y palabras, cuya materialidad no

sería aquella con la que es nombrada en cada caso.

Así lo visualizamos:

	I Fuerza contextual	II Acciones de los sujetos	III Problema
Producto ⇨	Paradigmas Tejido social	Posición subjetiva Intereses	"Solución" "Impacto" "Mejoramiento" "Transformación" "Consenso"
Sujeto ⇨	¿Investigador?	Cómplice	Espectador
Apariencia ⇨	Palabras	Sujetos	Cosas

Pero, a su vez, ¿cómo es producida esta columna?, ¿ella es apariencia de qué? Proponemos que es la *sobredeterminación* entre los tres niveles la que la produce.

Una conclusión sería que el objeto de investigación no existe en bruto; lo que un investigador tiene delante de sí son ideas a través de las cuales ve el objeto de ciertas maneras, o gracias a las cuales no lo puede ver. Si esto es así, investigar no es mirar algo, sino mirarse, mirar la mirada. "Es necesario que transforme algo en mi manera de sentir y de pensar para acceder a conocer algo" (Zuleta, 1986). No es, entonces, que a algunos les falten unos prerrequisitos para investigar; en cambio, el asunto tiene mucho que ver con qué tanto le conviene a uno -y a la sociedad en la que está inserto- remover sus ideas sobre ciertas cosas.

Así, en la escuela, en lugar de una detección de la mal llamada "realidad educativa", que aflo-

raría mediante un golpe de mirada, podría entenderse el espacio educativo como producido mediante la complejización y la explicitación de las miradas en juego; en lugar de cursos para que quienes creen que saben capaciten a otros que creen que ignoran, podría pensarse la educación como un espacio en el que es posible hacer de la reflexión sobre la producción del conocimiento un eje fundamental; y en lugar de meter la palabra en los discursos y llenar los requisitos que nos obligan a hablar de investigación en educación, podría pensarse la educación como un espacio en el que el fundamento ético de la acción puede ganar la importancia que requiere tanto el respeto a los sujetos como la asunción de una responsabilidad más allá de lo formal, pero contando con el otro.

BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, Gaston. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1979.

BENEDITO, Gloria. "El problema de la medida en psicología". En: *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo XXI, 1975.

CHARAUDEAU, Patrick. *Análisis del discurso y sus implicaciones pedagógicas*. Cali: Univalle, 1986.

ELKANA, Yehuda. "La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica". En: *Boletín de la sociedad colombiana de epistemología*, Vol. III, No. 10-11. Bogotá, enero-diciembre, 1983.

IBÁÑEZ, Tomás. "Ciencia, retórica de la 'verdad' y relativismo". En: *Archipiélago* No 20. Barcelona, 1995.

MORIN, Edgar. *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra, 1992.

MEN. Decreto 272 de Febrero 11 de 1998.

———. Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Bogotá: CNA, Junio de 1998.

PEARCE, Barnett. "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad". En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

PÉCHEUX, Michel. *Les vérités de La Palice*. Paris: François Maspero, 1975.

RUEDA, Mario; DELGADO, Gabriela y JACOBO, Zardel (coords.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM, 1994

SERCOVICH, Armando. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

WATZLAWICK, Paul y KRIEG, Peter. *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa, 1995.

ZULETA, Estanislao. "Teorías freudianas de la infancia". En: *Boletín de estudios psicoanalíticos*, Vol. I, N° I. Cali, septiembre de 1986.