



¿SE PUEDE “FORMAR EN INVESTIGACIÓN”?

Guillermo Bustamante
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Busca por el placer de buscar, no por el de encontrar.

Jorge Luis Borges

Hoy se habla de la investigación en el ámbito educativo como de una actividad que forma parte del perfil del docente; se la considera un ingrediente, tanto de la formación de los licenciados, como de la capacitación de los profesores en ejercicio. En consecuencia, los currículos de las licenciaturas tienen una línea de la formación al rededor de este tópico (que incluye asignaturas como “metodología de investigación”); así mismo, las propues-

tas de capacitación ya mencionan la investigación y no solamente la idea de sentar a los docentes a recibir cursos.

No obstante, la mención a la investigación puede formar parte de un contexto del “hablar” sobre educación que no hace más que engrosar la terminología que ya invade ese espacio social —con palabras como “calidad”, “eficiencia”, “proyecto”, “innovación”, “autonomía”, etc.— y

que no necesariamente tiene efectos directos sobre el proceso educativo.

No se piensa, por ejemplo, que no se trata simplemente de *cómo podría concebirse la investigación*, en abstracto (lo que establece una relación en la que supuestamente alguien responde la pregunta y, como consecuencia, quien escucha la respuesta puede dar unos pasos para reestructurar un currículo, para dise-



que son perspectivas excluyentes o complementarias.

Concepciones educativas e investigación

Para establecer formas de concebir la educación, es necesario adoptar una perspectiva interpretativa, pues aquéllas no están allí para ser descritas, sino que dicha perspectiva interpretativa ve ciertas formas que otra no ve o que ve de manera distinta. Así, las cuatro que aquí se describen como base para deducir actitudes frente a la investigación provienen de un análisis hecho ya en otra parte¹.

En el primer caso, si la educación se concibe como un evento que el sujeto que aprende desencadena sobre sí mismo, entonces la investigación aparece como un estado de maduración del desarrollo escalonado y hasta natural del sujeto. De tal manera, quien concibe la educación de esta manera y se propone formar a alguien en investigación, lo deja hacer frente a unas situaciones específicas que, por madurez y/o por conocimiento, "sabe" que son experiencias necesarias para el otro y por eso, deliberadamente, se las pone en el camino. Un ejemplo de investigador bajo este modelo es aquel que debe ser explicado desde su infancia: "Piaget a los 6 años ya había hecho una investigación sobre un pájaro albino que se veía desde la ventana de su pieza".

En el segundo caso, si la educación se concibe como un evento desencadenado sobre el sujeto que aprende, por parte de otra persona (el profesor, generalmente), entonces la investigación aparece como uno de los hábitos que pueden resultar de una instrucción "satisfactoria". De tal forma, quien concibe la educación de esta manera y se propone formar a alguien en investigación, lleva a cabo una serie de acciones que tienen efectos sobre el aprendiz, independientemente de que éste se dé cuenta o de que lo desee, pero que darán como resultado unos comportamientos denominables "investigación". El "asistente" es un ejemplo de investigador bajo este modelo: una persona que está habituada a proceder de determinada manera (o que se la puede habitar con facilidad), que no se hace preguntas, y que por ello se la puede poner a hacer cualquier cosa en el ámbito donde se desenvuelve.

En el tercer caso, si la educación se concibe como un evento desencadenado sobre el saber, en el sentido de ser entregado al sujeto que aprende, y esta acción es llevada a cabo por alguien distinto del aprendiz, entonces la investigación aparece como el resultado de que alguien haya puesto a la persona a tono con cierta "gramática" de las disciplinas específicas². De tal manera, quien concibe así la educación y se propone formar a al-

ñar un programa de capacitación o para ser investigador). Desde mi punto de vista, no es algo tan sencillo; se trataría, más bien, de que una reflexión sobre el asunto necesariamente responde de alguna manera, al menos, las siguientes inquietudes:

- En el marco de los diversos modelos educativos, ¿la investigación se asume de la misma forma?
- El sujeto que presupone la actitud investigativa, y aquel que se va a capacitar en investigación, ¿son el mismo?
- El discurso pedagógico, ¿está por fuera de las implicaciones mismas de la investigación?

En lo que sigue, se toma posición sobre cada una de estas inquietudes, sin que se piense

¹ Bustamante, Guillermo. "Comunicación, educación y conocimiento". En: Revista *La palabra*. N° 6-7. Tunja: UPTC, 1997.

² Cf. "Reconceptualización de los exámenes de Estado. Lineamientos teóricos y propuestas generales". ICFES, 1996. Documento de trabajo.



güen en investigación, lo pone en el camino "correcto", ya conocido por el instructor, que está más avanzado. Un ejemplo de investigador bajo este modelo es aquel que hace lo que le enseñaron, que inventa desde el punto de vista de las implicaciones de la gramática de su disciplina; que trabaja de manera tal que no se siente obligado a pensar en otros ámbitos de la vida social y no se considera responsable de las implicaciones éticas de los productos de su investigación.

En el cuarto caso, si la educación se concibe como la articulación de dos eventos distintos, desencadenados sobre el mismo objeto (el saber), por parte de dos personas distintas: el que enseña (como codificador) y el que aprende (como descodificador), entonces la investigación aparece como una acción que debe convocar la "participación horizontal" del otro para su propia transformación. Así, quien concibe la educación de esta manera y se propone formar a alguien en investigación, promulga que la negociación es lo importante y lleva a ella lo que supuestamente le sirve al otro, pero que no está decidido a cambiarlo. El aprendiz decide si escoge o no el camino de quien enseña, que es "mejor", pues el saber del aprendiz se considera un obstáculo, un error, un pre-concepto, que él mismo –gracias a la relación comunicativa– debe explicitar y superar, remover. Paradójicamente, es cosa difícil demostrar lo contrario de lo que lleva a la mesa de "negociación" quien enseña, pues ya la posición frente al saber es jerárquica ("ceder ante el *mejor* argumento"), así

frente a la comunicación parezca igualitaria.

Como se ve, si conciben la educación de manera distinta, la "investigación" no puede significar lo mismo para todos los "formadores" de investigadores y, en consecuencia, las acciones que se despliegan no son las mismas; es de esperarse, por tanto, que los resultados sean distintos (en efecto, las instituciones formadoras de docentes y las instituciones capacitadoras de docentes en ejercicio producen sujetos distintos para el ámbito educativo). De tal manera, a la hora de tratar de introducir la investigación en la formación de licenciados o de profesores en ejercicio, es inevitable arrastrar toda la posición frente al proceso educativo, o sea, frente al aprendizaje, a la enseñanza, al conoci-



miento, al sujeto, a la sociedad. El sólo llamado a la investigación, entonces, no significa mayor cosa en el contexto efectivo de la formación (aunque sí sea fundamental, como se dijo antes, en el contexto de la "retórica" sobre educación).

Actitud investigativa y sujeto a capacitar en investigación

A continuación se exponen cuatro aspectos (hay muchos más) en los que es notorio que la manera como se concibe el sujeto a capacitar en investigación (desde ambas perspectivas: de quien "capacita" y de quien "es capacitado") es distinta del sujeto que presupone la actitud investigativa.

1. En nuestro medio, es decir, como efecto de cierta vida social, el sujeto a capacitar en investigación se concibe como alguien que debe: a) acceder a conocimientos que existen en algún sitio –libros, instituciones– y que son transmitidos o inoculados por personas que ya los poseen (con arreglo a los modelos del punto anterior); y b) hacer hallazgos de conocimientos que no se tienen.

En cambio, la actitud investigativa tiene que ver (según algunas teorías) con el hecho de que el ser humano tiene muchas ideas sobre algo cuando lo afecta directamente (pero, ¿qué podría no afectarnos de alguna manera, cuando concebimos los objetos como promovidos a la existencia por perspectivas sociales?); en consecuencia, no



habría, como se acostumbra a decir, un problema cuando se tiene una hoja en blanco al frente; el problema estribaría más bien en que la hoja está llena. De tal manera, la investigación no consistiría en "informarse", como un sujeto neutro frente al asunto investigado, sino en «aprender a pensar un objeto»³, pues no es cierto que estemos dispuestos a investigar cualquier cosa; más bien estamos dispuestos a perpetuar todo el complejo sistema de ideas que constituyen una forma de representarnos y de sobrevivir en la interacción con los demás. Ya desde Platón se caracteriza la ignorancia no como una carencia de conocimientos, sino como una llenura.

2. En nuestro medio, el sujeto a capacitar en investigación se concibe como alguien a quien hay que mostrarle lo equivocadas que son algunas ideas, incluyendo las suyas.

En cambio, la actitud investigativa no tiene que ver con erradicar unas ideas equivocadas, mediante una lógica argumentativa, o mediante la realidad misma (por ejemplo el experimento, la estadística). La actitud investigativa enfrenta dos cosas: de un lado, el hecho de que tengamos «ideologías encarnadas en conductas y en sentimientos» (Zuleta), lo que no sólo las hace irrefutables con argumentos, sino que las liga a las reacciones emotivas del sujeto; y, de otro lado, el hecho de

que las ideologías sean refractarias a la experiencia, en el sentido en que no importa lo que pase, indefectiblemente habrá una manera de interpretar que reafirme nuestras creencias. La supuesta "evidencia" de la realidad, que aparece en muchas ideas de investigación como criterio de demostración, no explica por qué los seres humanos, pese a tener al reino vegetal y sus procesos bioquímicos al frente, les han asignado a las plantas poderes mágicos e, incluso, la categoría de dioses (por ejemplo: Siguaraya, en Cuba; Iroko, en Puerto Rico).

3. En nuestro medio, el sujeto a capacitar en investigación se concibe como alguien que puede encontrar su objeto de trabajo en bruto; en cuyo caso, investigar sería mirar algo, y un informe de investigación sería contarle a otros lo que se vio.

Para la actitud investigativa, en cambio, el objeto de investigación no se encuentra en bruto; lo que se encuentra son ideas a través de las cuales vemos el objeto de ciertas maneras, o gracias a las cuales no lo podemos 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). No es, entonces, que nos falten unos prerrequisitos para investigar; en cambio, podría pensarse que el asunto es de qué tanto le conviene a uno –y a la sociedad en la que está inserto– remover sus ideas sobre ciertas cosas. De otro lado, el éxito de un informe

de investigación, en lugar de consistir en la información que se da a otros sobre resultados, consiste en «la naturaleza reflexiva de su enunciación» (Barthes).

4. En nuestro medio, el sujeto a capacitar en investigación se concibe como alguien que debe llegar a ser, como investigador, un sujeto que aplica un método que garantiza resultados fiables.

La actitud investigativa, en cambio, tiene relación con lo que dice Foucault: "¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?"⁴. Según esta idea, no es posible separar método, sujeto y objeto:

De un lado, el objeto no precede al punto de vista, sino que es el punto de vista el que crea al objeto⁵; de esto hacen parte no sólo la aparición de los objetos de la ciencia (mediante la abducción que dio origen a la idea de unas órbitas elípticas para los planetas, Kepler procedió como en la ciencia ficción), sino también experiencias de la vida cotidiana como la *infancia* (a la cual Philippe Ariès le encuentra una época precisa de nacimiento), u objetos materiales como el polietileno (que no resulta de la producción "natural" de elementos), etc.

³ Zuleta, Estanislao. "Teorías freudianas de la infancia". En: *Boletín de estudios psicoanalíticos*, Vol I, N° I. Cali, septiembre de 1986.

⁴ Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1986.

⁵ De Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza, 1989.



De otro lado, si bien la metodología está presente durante toda investigación, no constituye necesariamente un punto de partida que permita prever qué va a ocurrir. Desde la perspectiva que entiende el método como la negación del sujeto (según la cual, donde hay ciencia, hubo método científico, mientras que donde hubo error, hubo sujeto), hay que esforzarse por reducir el monto de incertidumbre que siempre persiste; pero, paradójicamente, éste parece constituir aquello que causa la investigación; en cuyo caso habría que considerar la incertidumbre como inherente a nuestra relación con el mundo.

Lo que está en juego en esta reflexión, entonces, son las formas de producción de la subjetividad (tanto en el sentido de la actitud investigativa, como en el del sujeto efectivamente existente y que supuestamente se lo va a hacer investigador). Si la producción de la subjetividad no se tiene en cuenta, puede pensarse que alguien sabe más que otro de algún tema (lo que lo autorizaría a enseñar), cuando en realidad nadie pueda ser acusado de ignorar algo en relación con lo cual no ha organizado su vida (Lacan). Desde la idea de un sujeto a capacitar, se desarrolla cierta forma de relación con la investigación que podría contribuir a constituir sujetos que no se hacen preguntas; en otras palabras, la llamada capacitación en investigación puede producir sujetos que se *aponen* a la actitud investigativa.

En esta dirección, la idea de "investigar para cambiar" (o para



mejorar la calidad, o cualquier otra por el estilo) puede ser uno de los tantos estereotipos que reinan en el ámbito educativo. Cuando el mantenimiento de la relación con el objeto permite mantener incólume al sujeto, no hay necesidad de investigar, aunque se diga que se quiere; por eso generalmente a esa declaración se le agrega: "no sé", "explíqueme qué debo hacer", "es que yo nunca he hecho investigación", etc. En tono jocoso, diría que no estamos lo suficiente y sinceramente aburridos con lo que pasa, como para tener que investigar. Digo "sinceramente", porque es usual que nos quejemos de la situación, que hablemos de transformación, pero que con nuestros actos perpetuemos aquello que supuestamente estamos denunciando: «Si queremos preguntar "¿por qué persisten ciertas relaciones sociales que causan problemas?", sería más atinado plantear la pregunta así: "¿cuáles son las fuerzas

contextuales que prefiguran acciones que reproducen esos contextos?" [...] Y en vez de preguntarnos "¿cómo es posible?", nos preguntemos "¿cómo se produjo?" y "¿cómo continúa reproduciéndose en las prácticas de los individuos?"»⁶.

Como por los intersticios de la palabra brota aún lo que queremos callar, también cuando hablamos sobre investigación y capacitación, no podemos evitar decir quiénes somos, aunque hablar de eso se haya erigido justamente para no saberlo. A la inquietud sobre la medida en que cada uno está en juego en su posición sobre investigación,

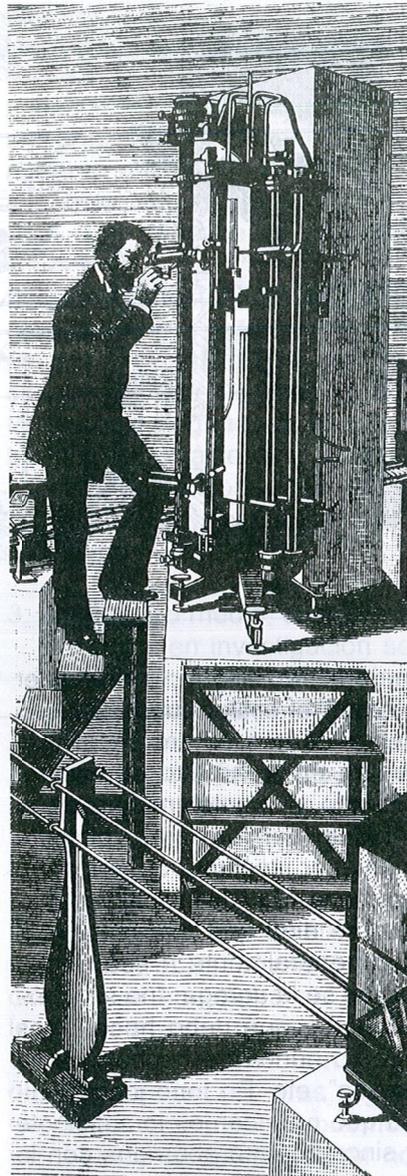
⁶ Pearce, Barnett. «Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires. Paidós, 1994.

hemos respondido evasivamente: "alguien necesita lo que nosotros sabemos", "estoy comprometido con el futuro educativo", "tenemos que dar los conocimientos básicos requeridos para investigar", "hay que ceder ante el mejor argumento", etc.

Para respuestas como éstas, de un lado, el asunto no involucra tendencias personales (la producción de la subjetividad), sino una discusión que nos trascendería individual, espacial y temporalmente: libros y artículos que están en determinado sitio; generaciones anteriores que se han referido al asunto y que han legado un acervo; discusiones simultáneas en muchos lugares, etc. Y, de otro lado, para respuestas como éstas el sujeto se formaría en gran medida por los contenidos que recibe del dispositivo educativo, de donde la subjetividad no iría más allá de la razón y de la lógica.

¿Quién ronda al discurso pedagógico?

Parece consenso la suposición de que el discurso pedagógico se encarga de aproximar el saber académico (por ejemplo sobre investigación) y el saber extraescolar, irremediamente separados por especificidades excluyentes. Esta suposición maneja una serie de presupuestos problemáticos: que los saberes son delimitables de esa manera; que el saber es un lugar; que el saber académico es mejor que el saber extraescolar; que el saber escolar es académico; y que el discurso pedagógico puede interpelar-a/ser-interpela-



do-por el saber académico y el saber extraescolar.

Detengámonos en este último presupuesto. Si el discurso pedagógico tiene acceso al saber académico, sus portadores, los maestros, estaríamos constituidos por la especificidad de ese saber, es decir, seríamos inves-

tigadores. De lo contrario, ¿qué nos diferenciaría del saber extraescolar? Esto, que de nuevo se para irremediamente ambos tipos de saber, no obstante se desmiente desde tres ángulos distintos (no necesariamente solidarios): a) según algunos estudios etnográficos en educación⁷, la mayoría de los maestros no sólo no investiga, sino que ni siquiera lee; b) las acciones oficiales de capacitación presuponen un déficit investigativo en el maestro; y c) las medidas internacionales sobre educación plantean que la inversión en capacitación es agua en canastilla (en la medida en que encuentran que el rendimiento de los niños en las pruebas masivas es independiente del número de cursos de capacitación de sus maestros). Por eso no es extraño que la investigación sólo aparezca recientemente como parte de aquello que supuestamente define al maestro; es decir, el discurso pedagógico no aparece como puente entre el saber y el sentido común por razones epistemológicas, sino que ciertos intereses sociales se materializan en perfiles de maestro⁸.

De otro lado, si el discurso pedagógico puede interpelar al saber extraescolar, los portadores de ese discurso, los maestros, estaríamos constituidos por la especificidad del saber extraes-

⁷ Rueda, Mario; Delgado, Gabriela y Jacobo, Zardel (coords.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: cise-unam, 1994

⁸ El maestro ha sido: ejemplo a imitar, aplicador del diseño instruccional y, recientemente, investigador.



colar, pues las palabras interpe-
lan sólo en la medida en que de
alguna manera interpretan la his-
toria desde la que el otro escu-
cha. Pero, entonces, ¿qué nos
hace diferentes de ese saber
para poder establecer el puente
con el saber académico?; ¿qué
privilegio tenemos para estar
constituídos de dos tipos de dis-
curso cuyas especificidades se
plantean como contrarias? Nues-
tro papel parece, en consecuen-
cia, una simulación: unos igno-
rantes haciéndose los ilustrados,
o unos ilustrados haciéndose los
ignorantes; lo que sorprende es,
por un lado, cómo esa simulación
puede engañar a los "reales igno-
rantes", cuando el estado de
ignorancia es una difícil compe-
tencia que no se improvisa; y, por
otro lado, cómo esa simulación
puede engañar a los "reales in-
vestigadores", cuando para lle-
gar a ese estado de gracia hay
que pasar un camino con muchos
puestos de vigilancia. Esta para-
doja no puede partir más que de
una doble falsificación: no somos
ni una cosa ni otra; la relación
entre los discursos no es la que
presupone la mediación del dis-
curso pedagógico.

Cuando alguien está en un rol
social al que se le asigna la po-
sesión de cierto nivel de conoci-
miento, se espera de él que lo
"entregue"; y cuando alguien está
en un rol social al que no se le
asigna posesión de un cierto ni-
vel de conocimiento, se espera
de él que lo pida. Es decir, como
profesores no sólo no cuestiona-
mos la suposición de saber que
el aprendiz hace de nosotros,
sino que aceptamos ese papel...
y el dispositivo de esta impostu-
ra es el discurso pedagógico.

Entonces, en lugar de ser la in-
vestigación un asunto de saber
en contra del no-saber (o de co-
nocimiento en contra del desco-
nocimiento), el efecto de esa ten-
dencia social hegemónica es el
de una relación entre saber asig-
nado socialmente y aceptación
de esos roles (o sea, en la edu-
cación está en juego el poder).
Esta relación se perpetúa aún
cuando cambiamos de conteni-
dos, de cantidad de información,
de formas de acceso a ella, de
tipos de acción, y, por consiguiente,
puede hacer muy difícil trans-
formar algo.

BIBLIOGRAFÍA

BUSTAMANTE, Guillermo. "Comunica-
ción, educación y conocimiento".
En: Revista *La palabra*. N° 6-7.
Tunja: UPTC, 1997.

ICFES. Cf. "Reconceptualización de
los exámenes de Estado. Linea-
mientos teóricos y propuestas ge-
nerales". 1996. Documento de tra-
bajo.

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

FOUCAULT, Michel. Historia de la
sexualidad. 2. El uso de los place-
res. México: Siglo XXI, 1986.

De Saussure, Ferdinand. *Curso de
lingüística general*. Madrid: Alianza,
1989.

PEARCE, Barnett. «Nuevos modelos
y metáforas comunicacionales: el
pasaje de la teoría a la praxis, del

objetivismo al construccionismo so-
cial y de la representación a la
reflexividad». En: *Nuevos paradig-
mas, cultura y subjetividad*. Buenos
Aires: Paidós, 1994.

RUEDA, Mario; Delgado, Gabriela y
Jacobó, Zardel (coords.). *La etno-
grafía en educación. Panorama,
prácticas y problemas*. México:
cise-unam, 1994.

