

Para qué sirve la investigación educativa?

Introducción

Cuando se me solicita, como en este caso, que aborde algún tema particular en una exposición, trato, en primer lugar, de acomodarme a la consigna que el mismo título prescribe.

Así procedí nuevamente y encontré que, con exactitud, el título que se me proponía era: "La investigación como recurso para generar conocimiento acerca de la formación en las prácticas docentes."

Antes de seguir aclararé algo acerca de mi propia actitud al enfrentar situaciones como ésta. En la medida de mis posibilidades, trato de tomar los enunciados (propios o ajenos) que se me presentan como "objetivaciones" con las que nuestro pensamiento se hace presente pero, también, se configura y da cuenta de una red inabarcable de significaciones implícitas.

Acercarnos y advertir esas significaciones es el desafío hermenéutico que se nos presenta y nos marca posibles recorridos en el juego de las interpretaciones.

De ese modo, me pregunté: ¿qué se quiere decir con este título?, ¿qué se espera?, ¿qué se da por hecho?, ¿qué se supone? Y, en ese contexto discursivo: ¿qué puedo hacer yo al respecto?

Acudo a esta aclaración necesaria pues los caminos del pensamiento no están pre-determinados y siempre, siempre pueden bifurcarse.

En este caso me pregunto: ¿cuál es la cuestión a la que se alude?, ¿qué es lo que está en juego?

Aparentemente, cuando se dice. "La investigación como recurso para generar conocimiento..." se estaría diciendo, implícitamente, que la investigación "sirve" para eso: para "generar conocimiento". Esa sería, entonces, su finalidad o, de alguna manera, su utilidad, la razón por la que debería hacerse.

A partir de esto, asumo la responsabilidad de mi propia palabra y adopto la primera decisión en esta conversación a la que invito a participar. Resignificaré el título de esta ponencia para intentar responder, directamente, a la pregunta: para qué sirve la investigación educativa? Por qué y para qué debería hacerse?

Analizaré, en primer lugar, la respuesta que ustedes mismos me proveen y trataré de mirarla con el distanciamiento crítico que supone, en mi opinión, todo trabajo científico. Dice la expresión textualmente: “La investigación es un recurso para generar conocimiento”.

Es una expresión tan generalizada y, por ende, “naturalizada”, que podríamos darla por aceptada si quisiéramos quedarnos en el lugar común de las concepciones consagradas y nunca más discutidas.

Pero ése no es nuestro caso. A cambio afloran, en nosotros, las preguntas: ¿Qué conocimientos?, ¿Quiénes los generan?, ¿Desde dónde?, ¿Para quiénes?, ¿Qué se hace con esos conocimientos?

Junto a estas preguntas emerge también la constatación de que quedarnos en la sola repetición del enunciado inicial nos deja instalados en el lugar del “sentido común”...científico, sí,(porque también hay un sentido común científico), pero tan sentido común como cualquiera.

No es nuestra intención aquí negar el valor ni la relevancia del sentido común como trama ideacional que sostiene, en cada ámbito cultural, la convivencia cotidiana.

Aceptado esto, entonces, ¿qué es lo que nos hace ruido?, ¿qué es lo que nos incomoda?

Afirmamos, también, en un plano más profundo, que toda acción humana es intencional, que siempre se desarrolla con algún sentido, que es en los plexos de las historias sociales y personales donde se encuentran ancladas esas razones.

Compartimos, por cierto, que buscamos generar conocimiento pero...nuevamente, ¿Para qué?...¿para “explicar”?...para “comprender”?...¿para mejorar o “transformar” las prácticas de la educación, que es nuestro objeto de trabajo profesional?

2- Es contexto ideacional de esta ponencia

En el contexto intelectual que expresó la crisis del positivismo durante el pasado siglo, apoyamos nuestro pensamiento en la Teoría de los Intereses constitutivos de saberes, de JurgenHabermas (1968). Este autor contribuyó a la discusión de la

creencia dominante en la neutralidad, asepsia o “no contaminación” del conocimiento científico al proponer que éste, por el contrario, sirve o puede servir, por lo menos, a tres intereses diferentes:

- *el interés técnico, orientado a la modificación natural y social del mundo, desde la intervención externa en pos de la modernización;

- *el interés práctico, que sustentó el “giro lingüístico” interesado en la comprensión humana y cultural, y

- *el interés emancipatorio, orientado a la concientización acerca de los condicionamientos ideológicos que se nos imponen, con la consecuente búsqueda de la transformación de las condiciones sociales vigentes de injusticia y opresión, presentes en las prácticas sociales.

Acorde con esta clasificación, asumimos que la investigación educativa puede ubicarse en cualquiera de estas categorías de saberes que, a nuestro juicio, constituyen verdaderos paradigmas de conocimiento.

Acicateada por la ineludible necesidad de fijar posicionamientos en este tema, cabe aclarar que, junto a muchos colegas, me ubico y propicio la búsqueda de saberes emancipatorios, en la intención de construir sociedades más críticas y capaces de develar los lugares desde donde participamos en su constitución.

A este posicionamiento concientemente asumido, llegamos desde la convicción epistemológica de que los educadores no estamos trabajando en el campo disciplinar desarrollado por las ciencias de la naturaleza. Sí lo hacemos dentro de las ciencias sociales. Pero, aún en éstas, construimos un tipo particular de saberes que necesitamos cuando nos involucramos, concretamente, en la práctica específica de la enseñanza.

Tomando estas consideraciones como un sustento básico de nuestro pensamiento, podemos volver sobre la inicial preocupación de “para qué” la investigación educativa.

Afirmo, entonces, que la investigación educativa que, a nuestro juicio, nos “sirve” a los educadores para orientar nuestro hacer profesional:

****No es la que se agota en la pretensión de “explicar”**

A grandes rasgos esta intención de la ciencia es la que corresponde a lo que Popkewitz (también siguiendo la línea de pensamiento de Habermas) llama “ciencias empírico-analíticas”, preocupadas por buscar y seguir “teorías legaliformes del comportamiento social”, configuradas con los siguientes supuestos:

-la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones,

-los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos,

-el mundo social existe como un sistema de variables,

-se deben operacionalizar los conceptos y otorgarles una definición invariante para poder verificar y comparar los datos,y

-la búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado genera un clima de confianza en torno a las matemáticas, a la hora de elaborar una teoría.

Ajustándose a ideas como éstas, aún hoy tienen vigencia los postulados de quienes sostienen que deberían lograrse por estas vías “eficacias”, “efectividades”, “eficiencias”, “rendimientos” o “competencias”, que optimicen los resultados cuantitativos de las acciones educativas.

En base a estas argumentaciones, puedo sostener que no es éste el tipo de lógica que pueda ayudarnos a construir saberes consustanciados con nuestros valores educativos y sociales.

****La investigación que buscamos algunos educadores que pretendemos enrolarnos en las perspectivas críticas, tampoco es la que se limita a la búsqueda de la “comprensión”**

Afirmé en un trabajo anterior (Zoppi,2009) que, a partir de los desastres materiales y espirituales que estallaron con las Guerras Mundiales en el siglo XX, abriendo fisuras en la racionalidad positivista que sostenía hasta entonces a las ciencias, comenzaron a emerger lo que hoy consideramos nuestras ciencias sociales.

Estas nuevas concepciones empezaron a dar lugar a todo aquello que la visión empírico-analítica había excluido: la historia y las ideologías implícitas en el conocimiento; los valores y los significados sociales en la constitución de las prácticas y, sobre todo, los sujetos, como autores capaces de producir saberes acerca de lo social, desde los anclajes culturales de sus propios “mundos de la vida”.

A la luz de este nuevo paradigma, hemos podido ver un auspicioso florecimiento de nuevos enfoques, también en lo metodológico, que han permitido la expansión de modos alternativos de construcción de problemas y de proyectos de investigación, de estrategias más flexibles para la selección y recopilación de la información, de análisis de datos que se elaboran en procesos dialécticos de interrelación entre lo teórico y lo empírico, de nuevas maneras de elaboración narrativa de los informes, de postulación de nuevos principios y vías de validación, etc.

Esto permite suponer otro sentido de las investigaciones, dado desde otro interés de conocimiento: no técnico, sí práctico, orientado al entendimiento y no a la intervención externa, en términos de Habermas.

A propósito de lo educativo, aquí cabe destacar que, tal como lo advierten Carr y Kemmis (1986) en su Teoría crítica de la enseñanza, en relación con las acciones profesionales de los docentes, este nuevo paradigma ofrece riquísimos aportes para la desnaturalización reflexiva, pero no alcanza a aportar elementos que permitan superar el problema de la disociación teoría-práctica en los modos de desempeño.

Desde esta visión, se destaca que la investigación educativa necesita buscar su anclaje “en” la educación, “desde” la educación y “para” la educación, para superar de ese modo la generalizada mirada externa “sobre” la educación, tan generalizada todavía.

**Al fin, para nosotros, el modo de producción de conocimientos que necesitamos y propiciamos es el que, a través de la investigación-acción educativa, que supone y realiza los postulados del interés emancipatorio, busca intencionalmente y se involucra en la mejora de las prácticas educacionales.

A modo de fundamento de esta idea, varios autores destacan que, a diferencia de la perspectiva comprensiva o interpretativa que asume serias restricciones epistemológicas frente a la posibilidad de “contaminar” la escena de la investigación, la educación se impone, en sí misma como una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que consideremos pertinentes.

Así, los problemas que debemos enfrentar no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción.

Acerca de esto dice Gauthier, citado por Carr y Kemmis, “los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer...;su solución solo se halla haciendo algo”.

Afirmaciones como éstas son suficientemente claras para explicitar que no alcanza solo una ciencia “sobre” la educación, para lograr las intenciones a las que ésta debe responder. Se necesita una ciencia inserta en la misma praxis educativa, capaz de dar fundamentos acerca de sus propias acciones.

3-Desde quienes? ¿Para quienes? Los sujetos de la enseñanza y de la investigación educativa

Para analizar esta cuestión, considero ineludible comenzar por la identificación de quiénes somos y desde qué lugar de anclaje social pretendemos involucrarnos en esta relación posible entre enseñanza e investigación educativa.

Nos será fácil reconocer nuestra condición de maestros o profesores y, por ende, las institucionales socio-educativas formales o no formales, como los ámbitos de nuestra práctica profesional cotidiana.

A quienes hemos sido formados y nos desempeñamos en tal carácter, nos resuena con claridad una visión que históricamente se nos ha impuesto y se ha configurado en nosotros como una matriz que orienta y justifica nuestras acciones y nuestros pensamientos. En ese contexto, el conocimiento acerca de la educación se nos presenta como un saber especializado, fuertemente academicista, desarrollado por expertos, poseedores de un exhaustivo discurso

teórico, a partir del cual se derivan las recomendaciones técnicas que “deberíamos” incorporar para mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Ellos son, en todo caso, los que conocen las “tendencias” supuestamente más actualizadas y, desde ese corpus, pueden mirar nuestras prácticas con una evidente y naturalizada inclinación ideológica a evidenciar sus fallas o su probable incompletud, frente a los presupuestos teóricos que ellos manejan, casi con exclusividad.

Como contra-parte, los profesores ya acostumbrados a eso, terminamos siendo consumidores de aportes y recursos elaborados por otros. Aún en nuestras universidades, hay quienes investigan lo educativo “en” otros o “sobre” otros, con mucha más naturalidad que la que genera la posibilidad de pensar lo propio, lo que nosotros hacemos o desencadenamos, desde una mirada conciente, fundamentada y crítica que nos permita tanto reconocer nuestras concepciones y valores, como los supuestos de sentido común con que habitualmente podemos manejamos.

Cuando me pregunto por todo esto no puedo dejar de reconocer que estamos en un proceso histórico de modificación epistemológica muy significativo. Estamos propiciando y procurando contribuir a la emergencia de nuevos campos de saberes, que pongan en valor el conocimiento acerca de nosotros, de nuestras acciones y de las condiciones sociales en las cuales las desarrollamos.

Advertido esto, estamos diciendo que queremos ser investigadores de nosotros mismos. Queremos, desde nuestro lugar de educadores, ser los investigadores de nuestras prácticas profesionales. No queremos seguir siendo cómplices de nuestra propia negación como intelectuales. Queremos ser, al mismo tiempo, sujetos de la enseñanza y de la investigación educativa.

Acorde con las intenciones y postulados de este enfoque socio-crítico en el que buscamos posicionarnos, se hace necesaria aquí una aclaración ineludible: el sujeto que reconocerá, analizará, pensará, construirá y reconstruirá sus acciones educativas es el docente. Pero no el docente individual, atomizado, solitario, encerrado en su mundo.

El nuevo actor social que debemos engendrar y dar a luz es el del “colectivo docente”, entendiendo por tal el trabajo colaborativo y

reflexivo de comunidades críticas en las que sea posible, más allá de la cantidad y rasgos cualitativos de las personas involucradas, el entre-cruzamiento de miradas, lecturas, reflexiones, relaciones, consideraciones, argumentaciones.

Alcanzaremos, entonces, la posibilidad de investigar con quienes compartimos las tareas, para recién concretar la expectativa de desarrollar una mirada científica, crítica y constructiva sobre “nosotros” mismos y nuestro trabajo profesional contextualizado e histórico.

4-¿Para qué?

Admitir estas ideas nos conduce, al fin, a la respuesta que, desde el principio de esta charla, estábamos buscando.

Como consecuencia de asumir nuestro posicionamiento en el interés emancipatorio de conocimientos y de aceptar que es la investigación-acción la modalidad de trabajo que nos puede conducir a la producción de saberes pedagógicos no disociados de nuestras prácticas, podemos decir que esto nos sirve para:

- *adoptar y tomar como puntos de partida de nuestras investigaciones las mismas acciones educativas que desarrollamos,

- *advertir, en ellas, nuestras propias insatisfacciones: analizar su eventual distancia con los valores y principios pedagógicos que creemos necesarios;

- *imaginar, con otros, (colegas, estudiantes, padres) cursos de trabajo alternativos, comprometiéndonos con nuestras concepciones éticas científicas y políticas;

- *desarrollar esas nuevas prácticas, dando cuenta de nuestra capacidad intelectual para producir innovaciones consecuentes con esas concepciones, en los ámbitos específicos en los que trabajamos;

- *mantener la permanente y necesaria vigilancia epistemológica para reconocer nuestras contradicciones y obturaciones ideológicas;

- *registrar los procesos, para analizarlos a la luz de ese distanciamiento;

*comunicar entre pares nuestras experiencias, para incrementar la objetivación de las mismas;

*revisar sus alcances y logros, buscando distinguir razones y viás que orienten el perfeccionamiento continuo;

*aprovechar esas secuencias de reflexión en y desde la acción, para trabajar nuestro propio desarrollo profesional junto a la mejora curricular permanente;

*por fin, contribuir con todo esto a la construcción y validación del campo de conocimientos que nos pertenece y del que no debemos emigrar: el de la pedagogía, como ciencia crítica de la educación.

Ana María Zoppi

Agosto 2018

BIBLIOGRAFIA

*Carr y Kemmis, 1986, Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona, Edit. Martínez Roca.

*Habermas, Jurgen; 1968; Conocimiento e interés; Madrid, Taurus.

*Popkewitz, Thomas; 1988; Paradigma e ideología en investigación educativa; Madrid, Mondadori.

*Zoppi, Ana María, 2009; Qué es investigar en educación?, Trabajo publicado en Colectivo de docentes que hacen investigación desde sus escuelas; Buenos Aires, Noveduc. Disponible en <http://www.anamariazoppi.com.ar>

.