

El campo, el método y los fines de la investigación educativa

*José Ángel Vera Noriega**

En un esfuerzo por discutir e ir elaborando un discurso epistemológico propio del área, más que dar respuesta a las interrogantes sobre la delimitación del campo teórico y metodológico de la educación, se desarrolla el presente trabajo como una integración de distintas posiciones que intentan, más que restringir o definir, ampliar y polemizar. La discusión parte de la invitación del COMIE para analizar el significado y la validez de la investigación educativa. Iniciando, comparto con ustedes mi posición frente a dos preguntas que configurarán la agenda de análisis: ¿es necesario y posible delimitar, con postulados definidos, qué ha de considerarse como investigación educativa? De esta pregunta surgen al menos dos más. ¿Es necesario delimitar la investigación educativa frente a otros campos y frente a otras formas de reflexión de lo educativo?, y ¿cómo realizar esta delimitación?

En primer plano, la investigación educativa no configura una disciplina o campo disciplinar que tenga referentes teóricos y metodológicos asentados en una metateoría que presuponga una lógica de la cual derivar y contrastar hipótesis. No puede ser visto como con espacio multi o interdisciplinario

* Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.

porque la naturaleza misma del fenómeno educativo no se restringe a la integración de saberes con la intención racional de ser útil a un fin determinado, ni a la acción instrumental integrada por métodos y procedimientos. El campo de la investigación educativa, citando a Habermas (2001), implica la relación simbólicamente mediada entre los actores y agentes de la educación, y se orienta con normas intersubjetivas vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas por el entorno educativo. Así, la validez de las normas diseñadas y ejercidas en el mundo escolar se funda en la intersubjetividad del acuerdo sobre intenciones y sólo viene asegurada por el reconocimiento general de obligaciones.

El campo de lo educativo supera las fronteras del aula y la escuela para incluir la cultura y el proyecto civilizatorio de nación como un todo, incorporando aspectos políticos, éticos, históricos, filosóficos y científicos vinculados al proceso de humanización.

En el campo educativo lo que se tiene es una lucha, una competencia de definiciones sobre el ideal de la sociedad, que son las que dialécticamente van incorporando las distintas aportaciones de la ciencia que versan sobre el tema de la educación. En este sentido, el campo de lo educativo forma parte de un interés social por la libertad, la equidad y la justicia social. Así, el interés de lo educativo no es el objeto de conocimiento, sino estrategias y prácticas para disminuir la pobreza, la ignorancia, la capacidad para incorporar a los sujetos al proceso civilizatorio desarrollando sus competencias y habilidades en una sociedad libre, equitativa y responsable (CEE, 1999).

Partiendo de esta concepción, las diferentes referencias disciplinarias al campo de lo educativo deberán constituir un programa de integración teórica, sistematizando los "marcos

conceptuales" implicados, actualmente, en temas diversos como evaluación, diseño curricular, gestión, enseñanza-aprendizaje, etc.; seleccionar conceptualizaciones coherentes derivadas de diferentes modelos en diferentes disciplinas, sin la suposición de un núcleo "irrefutable", ni modelos metateóricos de tipo deductivo; conciliar posturas no desde la suposición de una ciencia positiva, sino de explorar una realidad como el resultado consensual, a través de un proceso de racionalización, desde el punto de vista de los actores del mundo escolar; considerando que el mundo de lo educativo no se restringe al aula, sino más bien a los agentes y actores de generación y transferencia de conocimiento a lo largo de la vida de las sociedades. Estos mismos se diversifican y cambian a través del tiempo y actualmente se relacionan con las nuevas tecnologías y el uso de medios masivos.

Este programa de integración teórica deberá contribuir a impedir una "colonización" negativa por parte del Estado y el sistema económico y deberá promover un consenso en la comunicación entre agentes y actores (Briones, 2002).

Sería un programa conceptual, reflexivo, caótico y atento a la historicidad de los fenómenos sociales, con redes abiertas de conexiones para proporcionar contextos de interpretación que integren enfoques históricamente separados: nivel de análisis, micro-macro, comprensión-explicación, actor agente-estructura social, cualitativo-cuantitativo.

La composición de un discurso referencial requiere un proceso de inclusión de los saberes y propuestas de los actores-agentes y de la estructura social articulada sobre la base de un proyecto nacional civilizatorio, que precisa la integración de los enfoques y las disciplinas. Por ejemplo, en la comparación del discurso vinculado a la educación de niños y niñas migrantes se requiere integrar las voces de los acto-

res (padres, maestros, niños, empresarios, burocracia, investigadores) desde el nivel micro y macro, objetivo y subjetivo, considerando las sistematizaciones llevadas a cabo desde los modelos explicativos e interpretativos con el objeto de configurar un contexto de interpretación para la escuela multiétnica-multigrado, acorde con los procesos históricos de los indígenas itinerantes.

La segunda pregunta es: ¿cuáles son los criterios que dan validez a la investigación educativa? la cual tiene, al menos, tres vertientes: ¿qué ha de entenderse por "base empírica"? ¿qué ha de entenderse válidamente por "metodología"? ¿qué por "interpretación"?

En congruencia con la propuesta anterior, la base empírica no está restringida a objetos, acciones; no se restringe a aspectos físicos. La base empírica definida en el campo de lo educativo se resuelve en la capacidad del actor para integrar los procesos sociales educativos sobre una base conceptual inclusiva que represente la diversidad y complejidad de su naturaleza multidimensional. La base empírica definida por un campo teórico y un objeto de estudio requiere la estructura de una disciplina y no es aplicable al campo de la investigación educativa.

En el proceso educativo tienen lugar prácticas políticas, económicas, de gestión, docentes y otras tantas que se diferencian de la investigación por las reglas y estructura lógica, conceptual y analítica. El trabajo del investigador educativo es diverso e inclusivo, pero no puede confundirse con todas las prácticas del proceso educativo. La coherencia lógica y la congruencia conceptual está vinculada a la lógica de la reproducción y el desarrollo del campo. Un profesor puede encontrar en el aula multigrado que las unidades didácticas son útiles para la planeación de una enseñanza integral, en com-

paración con el uso del método unitario. El entendimiento y su aplicación en el aula no le exigen relacionarlo con alguna teoría o concepto que se describa en el estado del arte.

La especificidad del campo de la investigación educativa está delimitada por las prácticas que legitiman un conocimiento educativo que, en la actualidad, sufre una ambigüedad estructural. De esta manera, la base empírica no se refiere a los objetos y sus relaciones, sino a las relaciones conceptuales entre los problemas (Bourdieu, 2002). La práctica de la investigación en las ciencias sociales en término de sus criterios de legitimidad y validez son aplicables a la investigación educativa.

La segunda parte de esta segunda pregunta se refiere a los métodos legítimos y válidos en la investigación educativa. Tenemos dos grandes universos que están polarizando el trabajo en la investigación educativa, que yo llamaría el instrumental y el comprensivo. Y conforman dos polaridades. Uno, centrado en los aspectos micro de los agentes y los actores; otro, enfocado más en los aspectos macros de las estructuras sociales y educativas. Uno centrado más en los aspectos del objeto empírico como acción, como objeto, y el otro en los aspectos subjetivos. Y, por lo tanto, uno deriva explicaciones de metateorías, mientras el otro construye interpretaciones sobre la base interpretativa del fenómeno y diferencia métodos de tipo cuantitativo y métodos de tipo cualitativo; es un continuo que no se contraponen, sino que nos da dos caras de lo que es la investigación educativa.

Creo que lejos de una discusión epistemológica que defina estos presupuestos como requisitos de entrada al campo de la investigación educativa, podríamos visualizar dos extremos de un continuo epistemológico que interactúa en la producción de conocimiento, aun cuando parten de pre-

misas filosóficas distintas. El modelo instrumental y el comprensivo responden a cuestionamientos sobre la realidad educativa que se encuentran frente a una polarización en la manera de abordar y obtener conocimiento, por un lado de tipo explicativo y, por el otro, interpretativo, con instrumentos procedimentales cuantitativos o cualitativos bajo ópticas analíticas de tipo micro (agentes-actores) o macro (estructuras sociales y educativas), asumiendo sobre la base de sus intereses la búsqueda de conocimiento vinculado al comportamiento objetivo o subjetivo.

La diversidad teórica e instrumental requiere un sistema de elecciones mediado a través de normas simbólicas adquiridas por mecanismos de internalización de roles, cuya función en los colectivos socializados como académicos implica el mantenimiento de la institución que representan y, por tanto, forma parte de su obligación como pares delimitar los procedimientos y procesos adecuados de investigación y análisis que permitan la diferenciación del conocimiento en otras áreas y en educación.

A la vez, subrayamos que la investigación no debe confundirse con las funciones del sujeto, pues en el plano público el investigador es también docente, consultor, experto, etc.; la investigación, docencia, gestión, activismo social, utilizan diferentes componentes en su construcción y como actividades tienen fines distintos del analítico comprensivo y valorativo. Por otro lado, en la delimitación del campo por la práctica de pares no debemos dejar de lado que, además de la tradición, existe en ellos como organizaciones, un componente de poder que sublima a los exitosos y excluye a los que se alejan de las reglas de objetividad o subjetividad orientadoras de la acción. El conocimiento requiere la aceptación de la comunidad académica quien ejerce un sis-

tema de valoraciones objetivas y subjetivas que delimitan el orden y la calidad del conocimiento según el estado del arte en una temática.

La última pregunta sobre interpretación de los procesos educativos provoca la reflexión con relación a su utilidad, pero la interpretación será, entre otras cosas, un reflejo de la axiología del investigador frente al fenómeno social. La utilidad primera de la investigación educativa es configurar ese discurso analítico y conceptual entre los pares. Además, entre la configuración de ese discurso y la solución de problemas, se da un proceso de gestión muy complicado que llega hasta los programas. Sin embargo, la utilidad de la investigación en la solución de los problemas se asume como la norma que rige las convocatorias para recursos financieros. En esta dinámica se involucran los estudiantes que estamos formando en las maestrías y doctorados en educación, dirigiéndose a esas modas. Se trata de formas que adoptan las políticas públicas para establecer el dominio y legitimar, en el poder, a un grupo o colectivo. Pero esas modas están sesgando, digamos, los asuntos fundamentales que tenemos que investigar. Un programa con recursos e interés nacional es el de la comprensión lectora, mientras que educación multiétnica y multigrado en los campos agrícolas en el norte de México no tiene recursos ni el interés político. El sistema social me está indicando qué temáticas tendrán una garantía de uso y oportunidad y, a su vez, cómo ese conocimiento práctico se implementará para elaborar las nuevas propuestas educativas y los campos a los cuales deben asistir los protagonistas para encontrar los reflectores. Sin embargo, no siempre las intenciones de las convocatorias de financiación para la investigación educativa tienen un sustrato subyacente de buena fe e interés analítico sobre los procesos de enseñan-

za-aprendizaje, sino que se trata de simulaciones para atraer a los adeptos de los programas nacionales de educación sin un programa que indique de qué manera se incluirá la investigación en la formulación de políticas sociales.

Actualmente, los sistemas de financiamiento e incentivos a la investigación estimulan la necesidad de hacer investigación con utilidad práctica. Esta práctica social, que sirve para legitimar un proceso político, restringe y excluye no sólo temáticas, procedimientos y análisis de procesos, sino el tipo de interpretaciones, pues con el paso del tiempo configura un discurso analítico-conceptual entre los pares sobre la racionalidad del fenómeno y de sus prácticas como sucede actualmente con la carrera magisterial, becas al desempeño académico, Sistema Nacional de Investigadores, y establece condiciones para la exclusión de temáticas, problemas prácticos, marcos teóricos y prácticas analíticas. Todo sistema de incentivos y financiamiento tiene por objeto delimitar un aspecto de la realidad, justificar, legitimar o perpetuar el poder del convocante sobre la masa de actores y, de esa manera, excluir aquello que no le es indispensable o deseable. Estas políticas públicas para la investigación resultan, en el mediano plazo, un lastre sobre la capacidad creativa e innovadora, pues restringen las posibilidades de acción y pensamiento en un sector de la investigación que, por su naturaleza, requiere de la incorporación de todas las posibilidades.

Bibliografía

- Habermas, J. *La ciencia y la técnica como "ideologías"*, Madrid, Editorial Taurus, 2a. reimpresión en español, 2001, pp. 62-74.
- Centro de Estudios Educativos. *Delimitación y validez de la Investigación Educativa*, México, CEE, Colección Diálogos, 1999, pp. 54-64.
- Briones, G. *Epistemología y teoría de las ciencias sociales y de la educación*, México, Trillas, parte IV, 2002, pp. 177-187.
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI Editores, 2002, 4a ed., cap. 9, pp. 129-145.