



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Furlan Malamud, Alfredo, Pasillas Valdez, Miguel Ángel (1993)
**“INVESTIGACIÓN, TEORÍA E INTERVENCIÓN
EN EL CAMPO PEDAGÓGICO”**
en Perfiles Educativos, No. 61 pp. 79-94.

INVESTIGACIÓN, TEORÍA E INTERVENCIÓN EN EL CAMPO PEDAGÓGICO

Alfredo FURLÁN*
Miguel Ángel PASILLAS*

A partir del reconocimiento de la lógica fundamental de lo pedagógico, se analiza la relación con la investigación. Si la pedagogía se define como intervención, ¿qué posibilidades existen para realizar investigación en este ámbito?, ¿cómo se relaciona la investigación educativa con la pedagogía? y ¿qué consecuencias tiene esto para la relación docencia-investigación, tanto en la formación de los pedagogos como en la formación pedagógica de los profesores? Para ello, los autores proporcionan un análisis sobre las condiciones de las instituciones de educación superior al inicio de la década de los noventa y sobre su impacto en las concepciones sobre lo pedagógico, y una caracterización del campo pedagógico desde el punto de vista de su constitución, naturaleza, identidad y formas de relación con la educación.



LINKS AMONG RESEARCH, THEORY AND INTERFERENCE IN THE PEDAGOGICAL FIELD. *This article begins with an analysis on the conditions of high level education institutions at the start of the nineties decade and the impact suffered with the spreading of ideas in pedagogy. A description of the pedagogical field according to its constitution, nature and identity follows. Departing from the pedagogical fundamental logic, analyses the relationship with research. If pedagogy is defined as interference: What are the possibilities of research in this field? How does educational research relates to pedagogy. Finally, the consequences for the relation teaching-research are discussed, with reference to the scope of the shaping of pedagogues and the pedagogical shaping of teachers.*

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo desarrollaremos un conjunto de reflexiones acerca de los vínculos entre teoría, investigación y la tarea de intervención, que, desde nuestro punto de vista, constituye el núcleo de la justificación histórica de la pedagogía académica. De las características de estos nexos se infieren consecuencias respecto de las posibles relaciones entre docencia e investigación en las carreras universitarias de pedagogía.

Hemos optado por situar el tema que nos ocupa en el ámbito de la enseñanza de la pedagogía, dado que es un área de la enseñanza superior que vive en forma particular el impacto de la crisis de la educación: afecta tanto a la carrera, como posible profesión, como al contenido que la conforma, que supuestamente debería considerar los rasgos y derivaciones de la misma crisis. Por

* Profesores adscritos al Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEP Iztacala, UNAM.

otra parte, porque ambos autores somos pedagogos e impartimos clases en carreras de pedagogía y en postgrados en educación. Se trata, pues, de estudiar el problema de los vínculos en nuestro propio territorio. Sin esto, resultaría muy difícil dictaminar y/o sugerir ideas para provecho de otras áreas profesionales. O tal vez al contrario, menos riesgoso porque evitaríamos ser nosotros el objeto de análisis.

En primer término, haremos un breve panorama de la historia reciente del campo en nuestro medio, pues representa la plataforma desde la cual actuamos y pensamos la pedagogía, y, necesariamente, desde donde se establecen los nexos entre sus tareas académicas y profesionales. En segundo término, presentaremos un conjunto de puntos de vista relativos a la constitución, identidad y desarrollo de la educación y la pedagogía. Incluimos después una reflexión sobre los tipos de investigación que creemos posibles respecto a la educación, y planteamos, por último, diversas observaciones acerca de la relación docencia-investigación en las carreras de pedagogía y en los postgrados en educación.

Bosquejo impresionista de los años recientes

Creemos que la pedagogía académica es una profesión que aspira a intervenir en el mejoramiento de la educación. Por ello, escribir sobre cualesquiera de sus problemáticas requiere una explicitación del momento histórico en que se participa, y, preferentemente, de una puntualización de los hilos que tejen la percepción de los autores. Con tal propósito presentamos este bosquejo impresionista, que refleja precisamente nuestras cavilaciones al respecto. El objeto principal de referencia es la investigación educativa en las últimas décadas.

A. Los setenta

Durante los setenta, la incipiente tarea investigativa comenzó a desplegarse alrededor de numerosos proyectos de reforma, creación de nuevas instituciones y expansión del sistema educativo en todos los niveles y modalidades, destacando especialmente las de educación superior. En esta etapa había recursos financieros y un marcado optimismo respecto del futuro. Fue un momento de búsquedas plurales en las prácticas y las teorías. Como se pudo apreciar en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, en 1981, la mayor parte de la producción existente consistía en diagnósticos y evaluaciones, ensayos y artículos polémicos, propósitos y proyectos de investigación, concentrados, estos últimos, en los escasos centros de investigación y en las maestrías que se estaban constituyendo. Había pocos cuadros formados y pocos espacios dispuestos a permitir el desarrollo de programas sistemáticos de investigación. El mismo Congreso se efectuó con el fin de promocionar la investigación, a través de la demostración de las amplias expectativas existentes y de una destacable capacidad de movilización y trabajo. En ese momento, algunos sostuvimos que había que manejar un criterio amplio para dar cabida a los diversos intereses y variados niveles de problematización. Sin la apertura de los actores a la reflexión problematizadora y a la reflexión polémica, no se contaría con el humus necesario para nutrir el esfuerzo formativo y el desarrollo argumentativo de los que optaran hacia el camino de la investigación.

B. La crisis

Sin embargo, la década siguiente modificó el rumbo de los setenta. La crisis económica sonó especialmente fuerte para la promesa educativa y afectó duramente a sus agentes e instituciones. Se produjo una fuerte contracción presupuestaria que, junto al pesimismo político prevaleciente, devastó los proyectos innovadores de los años precedentes e inauguró la estrategia del estrechamiento.

Las comunidades académicas compactadas alrededor de los proyectos se fueron disgregando. Los proyectos se alejaron de las prácticas; las autoridades se enquistaron en su propia supervivencia burocrática, incrementándose la desconfianza recíproca entre éstas y el profesorado. Los profesores resintieron el efecto combinado de la baja de sus salarios, la solución forzada del "multichambismo", y el cada vez más evidente impacto de la presencia en las aulas de estudiantes de escaso capital cultural, que chocaban con un dispositivo institucional inadecuado para apoyarlos. La docencia y la evaluación adquirieron el perfil del simulacro; los mejores académicos se fueron a los posgrados o a otras labores; se marcó la escisión entre docencia e investigación, promoviéndose el encono entre las partes.

Como efecto (entre otras razones) del manejo selectivo de los fondos, se expandieron las maestrías y principalmente los programas promovidos desde "arriba", encaminados a formar formadores, formar investigadores, tejer redes institucionales, aplicar estímulos contra producción, diseñar formas "modernas" de gestión.

Estos esmeros promovieron parte importante de la actividad en el campo. Paralelamente se fue consolidando otro tipo de producción intelectual: se fortalecieron los ensayos críticos y comenzaron a aparecer investigaciones con encuadramientos disciplinarios más pulidos, con mayores cuidados metodológicos y sin subordinación a proyectos prácticos. La crisis, en este sentido, ayudó a que los procesos de selección se extremasen, y subsistieron en la investigación solamente los que tenían "vocación" y/o los medios para realizarla.

C. Tiempos compartidos

Sin embargo, no se puede pasar por alto que el espacio simbólico de la investigación también fue afectado por el simulacro. Los programas de "maquilación" de investigadores y otros mecanismos corporativos ampliaron la población del gremio. Contribuyó fuertemente a este "crecimiento" la mágica ascensión, en una noche borrascosa, de las Normales al grado de licenciatura. Los complejos caminos de la formación y de la conquista fueron eliminados por la maquinaria burocrática. Acto seguido los profesores "elevados" fueron re bautizados "profesores-investigadores" y premiados con una irrisoria descarga de horas frente a grupo. La simulación burocrática encontró sus profetas e ideólogos en la academia, que rápidamente aportaron discursos y fórmulas. Parafraseando un artículo reciente: apareció el sistema de ser investigador de "tiempo compartido" (una semana al año). Por cierto, esto favoreció también a los amonestadores, porque aumentó la cotización de los sermones para un público culpígeno. Lamentablemente, también se manifestó el usufructo del desconcierto de los actores frente a la carencia de metas orientadoras. En lugar de exigírselas a los líderes políticos o espirituales, o de impulsar la autogestión de los proyectos asumidos por los protagonistas, se les demandó a quienes estaban abandonando el discurso de batalla para ajustar el foco teórico y metodológico de la investigación. Algunos "intelectuales" sustrajeron tajadas de público haciendo la apología del lenguaje sencillo, frente a los balbuceos de la comprensión de la complejidad.

D. Proyecto modernizador

Si bien no es nuestro propósito describir y analizar en toda su complejidad el desarrollo de las políticas que tratan actualmente de reconstituir la capacidad de dirección de las prácticas educativas, estimamos necesario señalar algunos de los rasgos que percibimos en la situación actual. No estamos hoy en un momento anímico. El final de los ochenta y el comienzo de los noventa trajo consigo el afianzamiento de tendencias que se habían perfilado anteriormente. Se reconstituyó la hegemonía de un proyecto modernizador a gran escala, al que se busca definir sus claves en el

terreno educacional. Si bien se han producido ya diversos ensayos sucesivamente promocionados y abandonados, como resultado de los conflictos en el interior del bloque dominante, o por la resistencia del magisterio o de los estudiantes, hay ciertas constantes que definen el núcleo duro del proyecto a configurar: Una mayor liberalización de la presencia estatal sobre el mercado educativo, a través de la promoción de las instituciones privadas y del debilitamiento de las públicas; introducción de formas empresariales de gestión en los establecimientos públicos (obsesión por la eficiencia, evaluación sistemática, premiación selectiva de la productividad, comercialización de los servicios, buscando autofinanciamiento) hasta el momento sin decremento del tamaño y peso de los cuerpos burocráticos (esto significa importar algunas restricciones del modelo empresarial pero no sus virtudes principales: entre otras, la responsabilidad de los gerentes y el impulso expansivo); acción desarticuladora de la oposición a través de una "modernización" de las organizaciones sindicales; audaces ofertas de cooptación a los intelectuales "críticos" destacados; premiación y represión selectiva.

Más allá de que sea posible y necesario estudiar los argumentos que los sucesivos funcionarios han ido formulando para justificar el sentido de estas políticas, como la verdadera vía para alcanzar logros democratizadores, sus consecuencias hasta ahora nos interpelan crudamente. Han erosionado, además de los salarios, el significado de los viejos pilares que sustentaban el prestigio de la academia, y por lo tanto, el deseo de pertenecer o permanecer en ella. Hay una "perspectiva" en marcha de gran fuerza, que tensa las actividades prácticas institucionales y condiciona la reflexión pedagógica.

E. ¿Nuevo auge de la investigación?

Durante los últimos meses se han comenzado a abrir algunas ventanas en el duro proyecto modernizador, especialmente en lo que se refiere a la educación básica. El acceso de connotados intelectuales a puestos de mayor responsabilidad en la política educativa ha dado lugar a algunas decisiones basadas en una mayor sensibilidad frente a la índole de los problemas del nivel. La carrera docente, el procedimiento de concurso para los nuevos textos y la reactivación de los consejos escolares, a pesar de que son medidas tomadas con la misma lógica vertical y superacelerada por los tiempos políticos, sin duda reflejan una comprensión menos subordinada a las exigencias de la política espectáculo. Existe en torno a estos ejes una suerte de convocatoria tácita a los que se dedican a la educación, para que efectúen aportes a través de diversos mecanismos. De hecho, a un grupo relativamente importante de investigadores les tocó involucrarse, particularmente en el concurso por los libros.

Paralelamente se está avanzando en la organización de un II Congreso Nacional de Investigación Educativa, que ha movilizó a gran parte de los personajes del campo, y cuyos frutos se verificarán en los próximos meses. éstos pueden ser indicio de un nuevo auge de la investigación educativa, que podrá consolidarse si fluyen los recursos necesarios. Pero por el momento esta tendencia no encuentra apoyo en las políticas relativas al sector de la educación superior. En este sector, a pesar de algunos resquicios aislados, sigue prevaleciendo el modelo de modernización descrito en los puntos precedentes. Mientras que se agudiza la asfixia presupuestaria, el punto de debate que impulsan ciertos núcleos gubernamentales es la instauración de exámenes nacionales, cuyo alcance todavía es incierto. Esto seguramente significará para algunos "tomar el toro por las astas". Sin duda la tarea se facilita por el impresionante régimen de adelgazamiento a que fue sometido el toro en la última década. Hubiera sido preferible reafirmar el terreno donde se encuentra el toro y propiciarle el alimento suficiente, así como el tiempo requerido para que la lidia sea pareja.

F. Autocrítica

Es importante no perder de vista lo siguiente: En primer lugar, el espesor de la crisis es mucho mayor de lo que hemos estado señalando. Estamos frente a una crisis histórica de las ideas e instituciones educativas que trasciende por mucho las fronteras, y que sería imprudente no mencionar, aunque haya que remitir a otras lecturas,¹ dada la imposibilidad de discutirla en este texto. En segundo lugar, no se pueden esperar cambios sustanciales en los sistemas escolares si no se van definiendo satisfactoriamente salidas a las respectivas crisis de la economía, la sociedad, la política y la cultura.

Discutir hoy el papel y el estatus de la pedagogía y sus nexos posibles con la tarea investigativa, implica encarar el análisis de nuestro espacio institucional sin declinar responsabilidades autocríticas. Defender razonablemente la necesidad de la teoría y la investigación, y hacerlo sin recaídas apologéticas, sin promesas venturosas y sin amnesia en cuanto a las dificultades y riesgos, es salir a una arena en la que ha vuelto a cotizarse alto un pragmatismo tecnocrático, que a diferencia del pragmatismo democrático de Dewey, negocia valores en un mercado en realidad poco libre.

Queremos que se lea lo que argumentaremos como una invitación a un debate acerca de nuestro campo, y como un estímulo polémico a investigar. Y que se acepte este modo de introducir el tema, aunque se difiera con lo hasta aquí expresado, aunque sea evidente el tono "implicado" que hemos utilizado, porque es una forma de compartir las desgarraduras de esta crisis de la educación y de sus instituciones, en cuyo seno tenemos que protagonizar tal vez interminables desenlaces.

Campo pedagógico. Rostros y tensiones

A. La unidad de lo educativo

A pesar de que hay valiosos intentos, aún no contamos con un estudio suficiente de la genealogía de la educación como idea, institución y práctica. Carecemos, en consecuencia, de una adecuada percepción del carácter histórico de esta invención de los hombres, y del impacto de su permanencia nacional. Consideramos habitualmente natural que se unifique, en tanto educación, una indeterminada diversidad de procesos y efectos, sin detenernos lo necesario a preguntar ¿de dónde proviene, qué vigencia tiene, y cuál es el destino probable de esa unidad?

De acuerdo con la sugerencia clásica de Durkheim, la unidad de la educación se constituye a la par que el cristianismo, plantea la noción unitaria del alma y del camino de su salvación, identificado este último con las enseñanzas garantizadas por la Iglesia.

La institución de la unidad a partir de la religión sigue actuando aún en el modo singular con que pensamos la educación. El programa iluminista que presidió gran parte del desarrollo de los sistemas de educación pública en los países europeos, no abandonó esta forma de concebir lo educativo. Trató de volverlo laico, sobre todo en los países de mayorías católicas, sustituyendo la Iglesia por el Estado y la doctrina por la ciencia. Pero el interés de dominio del proyecto burgués requería también una homogenización en torno a un conjunto de valores y pautas de comprensión de la realidad. No es superfluo recordar que en esa época cobró fuerza el postulado kantiano de la universalidad de lo humano como sustento de la razón práctica. La igualdad ante la ley fue uno de los motores éticos y políticos del programa de la modernidad occidental, y esto reforzó la demanda de la unidad de la formación.

La escuela, organización diseñada por la Iglesia para intensificar la enseñanza del único camino, sirvió posteriormente para transmitir la cultura legítima que permitió a cada Estado asegurar la identidad común para los grupos humanos que representaban.

La arcaica deuda con el origen religioso se expresa también en la elevada carga valorativa con la que se cobijan bajo el mismo signo educación. De hecho, aunque existan modos de transmisión y sostenimiento cultural que impactan más evidentemente el comportamiento social que la acción escolar, como en muchos sentidos ocurre con los medios de comunicación, es típico observar que quienes tratan de deslindarlos no aceptan los segmentos culturales propios de los medios como suficientemente valiosos para ser educativos. O bien, quienes tratan de anexar espacios ajenos al magisterio pedagógico elaboran recetas para educar a los medios, es decir, cooptarlos para la empresa educativa. En ambos casos no se atiende demasiado al costado técnico de la transmisión, sino lo válido y valioso que resulte el contenido asociado al estatus simbólico del comunicador. La investidura magisterial, cuando no es conferida por la institución escolar, se adquiere por portar un mensaje edificante, siempre y cuando se muestre eficacia respecto a grupos de receptores. Tal vez se pueda argüir que éstas son actitudes características de legos. Sin embargo, tenemos la impresión de que no es diferente en los discursos expertos.

B. Unidad y diversidad

Hay muchas vías para despejar las especificidades de los procesos y prácticas que unificamos bajo el signo educación. Por ejemplo, podríamos analizar hasta dónde llega la identidad "educativa" de un postgrado, y compararla con la de un preescolar. Más allá de la constante escolar común, tal vez se pueda encontrar un importante número de diferencias, que al menos deberían perturbar la homologación. Otra línea se desprende de las reparticiones clásicas "mental", "moral" y "física". ¿Hasta dónde son equivalentes los modos de transmisión, de recepción, de desarrollo que se reconocen en cada esfera? ¿Son educación las tres por las mismas razones? Si se tensaran las cuerdas de la noción "educación" frente a cada tipo de eventos y procesos que engloba la actividad escolar, tal vez surgieran interesantes derivaciones. Esta misma interrogación se justifica en mayor grado cuando abarcamos zonas y procesos "no formales", "informales" o "inconscientes".

Para complementar esta idea, citaremos brevemente algunas respuestas de Serge Moscovici a su entrevistador, Jaques Ardoino, en 1990:

Veo la educación como un cierto número de perspectivas. No como una noción unitaria o única. Es, ante todo, una institución de transmisión de saberes, la reproducción de los modelos sociales.

En esto es una institución. Esta función social se verifica en todas las formas de sociedad.

Además, la educación es un valor, o un conjunto de valores. Valor de reivindicación, valor en nombre del cual se puede organizar grupos. Es una parte del programa político de toda democracia [...] Hay una relación muy estrecha entre la noción de cosa pública y la noción de educación...

Luego, hay otro aspecto de la educación que hace del hombre un ser civilizado, más próximo aquí de la perspectiva psicoanalítica que de la perspectiva antropológica en el sentido amplio del término. Es una operación cruel, una operación violenta que no es hecha necesariamente con odio; puede haber mucho amor en la educación [...] consiste en arrancar al niño a la madre, a la familia; en limitar sus posibilidades para desarrollar solamente un cierto número, en domesticar si se puede decir [...]

Una cuarta perspectiva propia de la modernidad es la profesionalización de la educación.

Uno de los aspectos de la educación es que en tanto que sistema, supone la división del trabajo. Una especialización en tanto que dominio de expertos, en tanto que oficio.²

Posteriormente, Moscovici sugiere que estos procesos remiten a ámbitos y temporalidades diferentes.

Esta larga y a la vez recortada cita, muestra otras perspectivas desde las que se puede abrir la noción de educación. En suma, el campo de la educación siempre se plantea en términos relativos al alcance que determine su señalamiento. Si hay algo que permanece, como se señaló antes, es la preñez del trabajo de valoración. Un evento es educativo si se lo valora como tal. éste es un ingrediente central de nuestro espacio conceptual, y por ello creemos ineludible abordarlo. De alguna forma investigar en educación no puede pensarse sin justificar la empresa clarificando cómo se la valora. La verdad es que, la mayor parte de las veces, lo que Mialaret y Ardoino llaman "investigar sobre educación", desde miradas externas, no se sustrae tampoco de esta implicación, aunque se busque diferenciar de "investigar en educación".³

C. Educación, influencias

Una consecuencia del amplio espectro de acciones y mecanismos que han sido cobijados por la noción "educación" es el estallido de las maneras y ópticas de tratar o concebir lo educativo. Bajo la aparente uniformidad y coexistencia armónica de múltiples prácticas "educativas", se despliega una diversidad de actividades, concepciones y procesos que pueden inclusive estar unos contra otros. Es decir -influencia única, concentrada, no contradictoria y que abarca todas las esferas del hombre-, no da cuenta, más aún, disimula la multiplicidad y contradictoriedad de "educaciones" que se ejercen en los individuos.

La institución de lo educativo como actividad privilegiada y legítima de socialización ha tenido como consecuencia que otras prácticas de influencia sobre los individuos sean percibidas como educativas; inclusive en muchos casos se maneja prácticamente como sinónimos los procesos de influencia y educación, revistiéndose los primeros de la valoración social del segundo.

Este señalamiento nos impone una doble necesidad: por una parte, un esfuerzo por distinguir aquellas acciones, mecanismos, sujetos e instituciones que, por su legitimidad, valoración, reconocimiento social y especificidad permitan efectivamente ser considerados como propiamente educativos, diferenciándolos de otros tipos de influencia o modos de transmisión que, a pesar de su eficacia, no se comprometen con las coordenadas y, por lo tanto, con el filtro legitimante de lo "educativo".

Por otra parte, entre los que si funcionan como educativos, reconocer las diferencias respecto a procedimientos, mecanismos, finalidades, tipos de actuación. Satisfacer esta doble necesidad nos conducirá a reconocer las distintas texturas, la variedad de relieves, "la naturaleza" cambiante de aquello que la idea de educación ha sugerido como plano, uniforme, del mismo tipo. Y nos conducirá, complementariamente, a tratar de reconocer las claves de la eficacia de otros tipos de influencia, en su disparidad, a veces en el rechazo, del modo educativo.

La singular promesa de la educación de abarcar todas las esferas humanas -morales, culturales, artísticas, sexuales, prácticas, físicas, etc.- y los distintos ámbitos de actuación social -técnicos, científicos, profesionales, de cultura general, ciudadanos, etc.- ha provocado que se reúnan indiferenciadamente bajo un mismo significante problemáticas muy diferentes. Pero sólo se trata de una uniformidad aparente. Tal apariencia puede deberse a que las educaciones son realizadas por medio de la interacción entre sujetos, orientadas por la búsqueda de finalidades reconocidas,

explicitadas, conscientes, animadas por fundamentos convincentes para la intervención de una persona que legítimamente modifica a otras.

Pero si analizamos cada una de las diferentes prácticas educativas tomando en cuenta varias de sus características, por ejemplo, finalidades, procedimientos, tipos de contenidos de aprendizaje, ámbitos de reconocimiento y/o legitimación, encontraremos que, aunque tengan validez, aunque se les considere no sólo valiosas, sino necesarias, se trata de educaciones distintas, de modalidades de influencia, de socialización educativas, es decir, legítimas, pero diferentes.

D. Educación y pedagogías

Además de tratarse de "hechos" distintos, el problema adquiere una complicación adicional cuando lo vemos desde la perspectiva de la teoría o conceptos desde donde se los atiende.

En tanto se han reunido, por una parte, modalidades diferentes bajo un mismo término que supuestamente los aglutina uniformándolos, por la otra estalla la multiplicidad debido a las distintas maneras de comprender, analizar, fundamentar y promover a esas "educaciones". Cada campo, cada esfera de lo educativo es comprendida desde preocupaciones conceptuales y prácticas distintas. Hay diferentes saberes que hablan sobre educación, destacando y opacando asuntos, según sus núcleos de intereses y su reserva de conocimientos. Hay conocimientos que resultan más pertinentes que otros -o han resultado así a lo largo del tiempo- para caracterizar un aspecto de lo educativo. Entonces estalla también lo unívoco de la educación si reconocemos las perspectivas analíticas desde donde se la aborda. Pero no se trata de perspectivas "adoptables a discreción"; se trata de tradiciones que con el tiempo se han conformado como componentes sustanciales del asunto. Son perspectivas de tratamiento, tradiciones de pensamiento que también han creado a la educación; tratamientos teóricos que constituyen al objeto educación, tanto por el modo de concebirlo como por la manera de actuar allí.

Traer aquí la idea de tradiciones de pensamiento que han constituido al objeto educación nos remite a una distinción: En primer lugar, reconocer que existen distintos fenómenos educativos, modalidades o tipos de educación que se diferencian entre sí por los mecanismos de actuación, esferas que afectan, finalidades que persiguen, y también porque tienen distintos cuerpos de conocimiento que, con el tiempo, se han convertido en aspectos tan solidarios con determinadas prácticas que resulta inadecuado separar los procedimientos de las ideas que los animan. Por ejemplo, la educación moral y los principios éticos que inculca, la educación física y los conocimientos acerca de la salud, la educación artística y la sistematización de los contenidos estéticos, etcétera.

En segundo lugar, reconocer el saber acerca de la educación: La pedagogía. éste es un campo con conocimientos y propuestas operativas que tiene el compromiso de mejorar la educación, actividad de mejoramiento que se conforma también desde distintos ángulos, con preocupaciones y procedimientos diferentes, dependiendo de la perspectiva teórica que movilice o dónde se inscriba.

E. Pedagogía y ciencias sociales

La pedagogía, entonces, es un campo dentro del que se han consolidado vertientes claramente identificadas con campos de conocimiento fundados con un interés diferente al educativo; tal vez las que tienen identidad más fuerte son la psicología y la sociología. No obstante que en principio su finalidad no era propiamente educativa, es frecuente encontrar teóricos de otra procedencia que han realizado argumentaciones y estudios en torno a cómo se incluyen estas perspectivas, qué ayudas generales y qué tipo de servicios específicos prestan a la educación y la pedagogía. Tal es el caso de Durkheim, Dilthey y otros. Así, la pedagogía ha incorporado

conocimientos y métodos -y por esa vía se ha conformado también- de distintos cuerpos del saber que la han configurado como un espacio no homogéneo, en cuyo seno conviven conocimientos, métodos, preocupaciones diferentes y difícilmente unificables.

Esta condición se ha convertido inclusive en el motor de su manera de proceder: el debate, la búsqueda de alternativas, el planteamiento de propuestas y contra propuestas. Quizá en determinada situación puede haber acuerdos respecto a un propósito educativo, pero al momento de señalar el método o el ámbito de impacto surgen las diferencias, y en gran medida esto se debe a que están en juego saberes, tradiciones de pensamiento y acción distintas.

Estos saberes son pedagógicos no tanto por su unidad temática o metodológica. Son pedagógicos por su compromiso con la educación, por el hecho de hacerse cargo de definir ideales educativos y proponer modalidades de intervención para lograrlos. Son pedagógicos porque contribuyen a racionalizar la intervención educativa.

La pedagogía usa conocimientos y métodos, y hace suyas las finalidades, que se han construido en otros ámbitos del saber, para buscar la racionalización de la educación. Usualmente se afirma que es el campo de aplicación de otras ciencias; más bien, al incorporarlas los ubica y re significa dentro de una lógica diferente, es decir, con el encargo y el compromiso de mejorar la educación. Así, otras disciplinas se "pedagogizan" en tanto adquieren el compromiso, cuando se ven involucradas en mecanismos de mejoramiento o crítica, de realce de lo educativo. Pero en este camino el saber pedagógico es impactado, se abre, anota, hace suyas preocupaciones, matices, relevancias que provienen más del campo de procedencia de los saberes utilizados que de las experiencias, la problemática, las condiciones educativas. Se trata, en suma, de la adopción de valoraciones de otros terrenos.

F. Necesidad de pedagogía

El campo pedagógico se fundó cuando aparecieron nuevas demandas sociales de sujeción de los hombres; cuando se requirieron otros tipos de socialización, de formación, que no se lograban con las anteriores modalidades; cuando viejas formas de influencia sujetadora perdieron capacidad y legitimidad frente a los requerimientos emergentes. Tomar nota de este nacimiento nos pone de cara frente a la posibilidad de que en un tiempo futuro, tal vez próximo, también decline esta forma de sujeción, este modo de intervención, para formar y decir cómo formar al hombre.

El ámbito pedagógico emergió como un saber específico y novedoso, en el momento en que confluyeron conocimientos innovadores y la decantación y sistematización de experiencias, costumbres, hábitos de varios espacios de la práctica social. Por una parte, las experiencias de la vida separada, metódica, controlada, de conventos y monasterios; por otra, la legitimidad de doctrinas morales y las prácticas de dirección espiritual que realizaban monjes y sacerdotes con los seglares. Saberes acumulados que se armonizaron y articularon con una nueva concepción acerca de la naturaleza humana. Se transitó de una concepción en la que el hombre era gobernado por decisiones divinas, con un destino predeterminado y una naturaleza intrínsecamente buena o mala, a la idea de un hombre libre, no determinado y capaz de erigirse como "arquitecto de su propio destino".

También concurrieron conocimientos acerca del procedimiento ordenado de enseñar -la didáctica se construyó como sustituto de las modalidades retóricas de la escolástica, basadas en la lógica. Aquélla se deslizó hacia la naturaleza del hombre y del orden del mundo, como sustento del arte de enseñar todo a todos. Conocimientos que se ensamblaron tanto con la nueva concepción antropológica como con la recuperación de las prácticas de dirección espiritual y convivencia en el aislamiento.

Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social. Para ello reúne los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación. La incorporación de éstos, presionada por la necesidad de lograr propuestas convincentes, deseables, realizables, ha configurado al campo pedagógico como un ámbito lleno de relieves, de discrepancias, de diferencias. Se trata de un espacio formado por distintos modos de ver, de analizar y de proponer educación.

A partir de una primera armonización se ha seguido enriqueciendo el campo a través de la incorporación y eliminación de saberes; ese proceso ha cristalizado varias vertientes de conocimiento y acción, ha consolidado sectores o áreas de lo pedagógico. Así, podemos reconocer una parcela preocupada y encargada de la organización escolar que moviliza principios administrativos y legisla acerca del tipo de estructura de las instituciones; en general, dispone, hace arreglos en torno a la educación como una acción institucional coordinada en sus distintos componentes y con respecto a otros no educativos.

La planeación educativa constituye otra posición que enfrenta lo educativo desde una visión macro con el propósito de sincronizar sus "procesos y productos" con otras esferas y procesos sociales, poniendo en juego algunos principios de la economía y tendencias de la política educativa. Encontramos entonces grupos de pedagogos que hacen estudios prospectivos y retrospectivos para fundamentar intervenciones en educación por la vía de dirigir, desviar o interrumpir recursos y crecimiento de las instituciones escolares.

También está un agrupamiento, usualmente con límites muy borrosos, que se reconoce como teoría educativa. Esta parcela es quizá la que le provee la identidad a la pedagogía, porque involucra una gama amplia de conocimientos de distinta procedencia, filosóficos, antropológicos, socio-políticos, metodológicos, y, en menor medida, técnicos. Tales teorías educativas suelen ser la condensación de ideales pedagógicos y de análisis de momentos y situaciones específicos que hacen deseable un tipo de educación.

Un sector relativamente homogéneo -por el tipo de aportes a la educación- es el de la didáctica y la instrucción. Saberes que asumen la tarea de ordenar el proceso de enseñanza con miras a favorecer el aprendizaje escolar; conocimientos que norman y dan lineamientos de actuación al profesor y a los alumnos, con miras a hacer la tarea de educar más eficaz.

Éstas y otras parcelas de la pedagogía muestran un campo con vertientes especializadas, más aún, con una especie de estallido, porque cada una está lejos de haber encontrado un conocimiento único, una manera de proceder que sea incuestionable. El saber pedagógico se ha construido inventando, sistematizando, haciendo girar diversos conocimientos hacia la educación; conocimientos que no sólo instauran distintos modos de ver lo educativo, sino que generan preocupaciones divergentes, tipos de actuación múltiples, esferas de intervención -en el sujeto-distintas, tipos de contenidos de enseñanza no agrupables fácilmente, en suma, generan educaciones. Esto tiene múltiples consecuencias, entre otras, hace que los involucrados promuevan distintas prácticas, con diferentes intereses, aun para impulsar la búsqueda de nuevos conocimientos, para estudiar e investigar.

G. Pedagogía y discursos

Mientras que la noción "educación" ha tendido a la expansión, la noción "pedagogía" ha padecido un angostamiento. De referirse ambivalentemente al saber y al hacer del maestro (lo cual persiste en diversos ámbitos), dentro del campo profesionalizado se ha impuesto (no totalmente y

menos definitivamente) la referencia más específica como "teoría de la educación". Esto último se sostiene aún considerando las diversas posiciones que traman las polémicas del campo.

Hay dos órdenes de hechos que subyacen a esta especificación. Por una parte, la primera institución de un campo discursivo racional y público sobre la educación dependió del desarrollo de los discursos filosóficos y políticos en el mundo greco-romano. Como producción discursiva se constituyó bajo el resguardo de la filosofía, y por lo tanto de la autoridad de los filósofos. No surgió de la reflexión y de la palabra del *didaskes*, del enseñante, esclavo muchas veces. En tanto la práctica de la enseñanza se asocia a la esclavitud, la posibilidad de ejercer el derecho a la palabra legítima fue un acto de libertad y de reconocimiento del estatus de ciudadano.

Por otra parte, la conformación de un proyecto de basamento científico del discurso pedagógico estuvo estrechamente vinculado al nacimiento de la modernidad y a la constitución de los sistemas educativos nacionales. La incorporación de la educación a las preocupaciones y tareas del estado moderno requirió una apoyadura conceptual que sustituyera el fundamento divino de la enseñanza por una argumentación laica, política y científica. El dispositivo racional y operacional planteado por Comenio, tal vez expresando la conciencia del sacerdote acerca de la pérdida de eficacia de las garantías de la fe en el siglo XVII, fue incautado por el movimiento emancipador, y poco a poco se fue des teologizando. Con este proceso fue configurándose el discurso pedagógico moderno. Como en la antigüedad, la reconstrucción conceptual estuvo en manos de pensadores formados en la filosofía, el derecho y las nascentes ciencias de base experimental. Los maestros prácticos, salvo algunos casos excepcionales de maestros dotados para las letras, no intervinieron. Su papel, particularmente después de que se establecieron las escuelas formadoras de estos profesionales, fue de consumidores de los discursos provenientes de la academia. Se agregaron en cambio los nuevos funcionarios multiplicados por la expansión de los sistemas escolares y las escuelas de formación. Poco a poco, particularmente en los países en los que la intervención estatal era muy fuerte, los verdaderos interlocutores de los discursos académicos sobre educación eran estos funcionarios. Ellos los recibían y transmitían, bajo la correspondiente adaptación a sus códigos institucionales. Los maestros no sólo no gestaban la reflexión, sino que tampoco la conocían de primera mano. Si los maestros de las escuelas cristianas eran, generalmente, sacerdotes, y por lo tanto, portadores y practicantes de la doctrina que justificaba su acción educativa, la secularización y posterior estatización fue escindiendo y distanciando discurso y práctica. Se fue estableciendo una marcada separación entre el discurso de los actores (maestros, y especialmente directivos) y el de los productores de teoría.

H. Pedagogía y academia

La acotación de la noción de pedagogía como teoría de la educación fue impulsada por aquellos procesos. Pero recibió su consagración cuando se constituyó como carrera universitaria, sin que hubiese algún tipo de nexo garantizado con el campo ocupacional típico del sistema. Un director que aspirase a inspector podría beneficiarse cursando la carrera universitaria de pedagogía, pero un egresado de pedagogía sin título habilitante de maestro normal no entra al sistema escalafonario de la escuela. El público de estas carreras, en la mayoría de los casos, se conforma en la falta de garantías de inserción. Si le agregamos la complejización creciente de demandas académicas de fundamentación filosófica o científica, requeridas por la pertenencia a instituciones que se identificaban con estos campos, fácilmente se percibe otra fuente de distanciamiento respecto de los discursos y prácticas de los sistemas escolares (a estas alturas, inmensos, ritualizados y burocratizados). De esta forma la producción de teoría pedagógica, generalmente articulada en torno a problemáticas parciales, muy escasamente visible como pretensión general, se fue realizando de acuerdo con los cánones que demandaba la academia, más que de cara a los actores. En tanto éstos, acorralados por las constricciones que la organización escolar provoca, achicando al extremo

toda posibilidad de innovación, se circunscribían principalmente a consumir el discurso de las burocracias, difundido desde las instancias de gestión o formación.

En México, dos procesos alteraron la constante señalada: Las participaciones de sectores académicos en procesos de innovación en las universidades dio lugar a una apertura de la teoría respecto a las prácticas allí implicadas (el auge del interés y de las publicaciones en torno a las cuestiones del currículo y la formación docente es un ejemplo). La expansión de las maestrías y de centros de investigación, sumada al proceso anterior, posibilitó el desarrollo de estudios empíricos, lo cual requirió la movilización de encuadres conceptuales provenientes de otras ciencias sociales y humanas. Las producciones derivadas de estos desarrollos fueron penetrando en los programas de las Normales y la U.P.N., tanto en los ciclos iniciales como en los de actualización. Éste fue el puente a través del cual ciertos sectores de las producciones académicas llegaron a los maestros y profesores del sistema escolar, aunque generalmente no fueron elaborados considerándolos como posibles receptores.

I. Pedagogía y ciencias de la educación

El recurso a conceptos de las Ciencias Sociales y Humanas abrió entre nosotros la posibilidad de que se estableciera la polémica clásica "pedagogía o ciencias de la educación" . Sin embargo, realmente pocos académicos se hicieron eco de la misma, y el vuelo de la reflexión es bastante débil.⁴ Como se sabe, una de las dimensiones de la polémica es precisamente la relación que guarda la teoría con la práctica. Los que defienden la idea de Ciencias de la Educación contemplan la posibilidad del desarrollo de investigaciones con finalidades explicativas, sin compromiso normativo. ésta es una cuestión que no ha dado lugar a una confrontación polémica de argumentos racionales. Como prácticamente todos los investigadores están comprometidos, circunstancial o constantemente, en asesorías, ha predominado el no reconocer como problemático el tránsito de un rol a otro.

Salvo casos especiales, es habitual descubrir en los escritos de investigación de nuestro medio un paso aparentemente no advertido por los autores: del discurso explicativo al discurso prescriptivo (en su versión propositiva, o, con mayor frecuencia, en lo que en otro lugar hemos llamamos "sintaxis de la crítica".⁵

Tal vez el deseo de difusión lleva a adoptar el lenguaje característico de los pedagogos, aunque no se defina la identidad por ese lado. O tal vez, y quisiéramos orientar nuestra atención hacia esa hipótesis, no es posible trabajar el campo educativo sin establecer con éste algún tipo de compromiso valorativo. Antes hablamos de la preñez del objeto educación, y de sus deudas con el pasado cristiano. Es probable que el proceso de desteologización aún no ha terminado. Y si esto es así, no se resuelve con ningún exorcismo discursivo. Se requiere, en cambio, tratar de reconocer frontalmente la encrucijada.

Reiterando esquemáticamente: el objeto educación se constituye en la valoración, y desde allí supone anexar otras prácticas de transmisión cultural. En lugar de especificarse, se expande, desdibujando su propia identidad, desde su nacimiento, contradictoria. Fuga centrífuga. La noción educación se fue poblando de significados en su atrapamiento académico, en tanto pedagogía. La pedagogía se fue instituyendo como discursos académicos en conflicto, diferenciándose del discurso de los actores, pero pretendiendo ser certera, justa y recomendable, como marco explicativo y orientador, precisamente de la práctica de los profesionistas de la docencia. Parece que la educación no soporta angostarse, y la pedagogía no reconoce su desarraigo. Este espasmo representa los signos de la crisis, pero también, creemos y queremos, una oportunidad inusitada de dar cuenta de su opacidad.

J. Pedagogía e intervención

La pedagogía, campo de refracción de las nociones populares y académicas de educación, crecida y recreada muchas veces como única y múltiple, ansiosa simultáneamente por ser aceptada en la universidad y por ser oída y seguida por los agentes del sistema escolar, balbucea las explicaciones que llegan desde zonas revestidas de cientificidad, las orientaciones que supone que los agentes le demandan, los dictados políticos que siempre la obligan a posicionarse, las ideas que provienen del debate filosófico de diversas épocas. La pedagogía academizada, desarraigada del discurso de los actores, frágil y menoscabada por las admoniciones de los científicos, historiadores y filósofos, se quiere ciencia sin atreverse a dejar de ser doctrina del magisterio. Es como si el pedagogo, esclavo él mismo en los orígenes, cuya tarea era conducir a los niños a la casa del didaskes, deseara seguir conduciendo a los actuales paidos a la escuela, actual casa en la que se ejerce la didáctica -pero ahora en nombre de las garantías de su investidura académica, sin llevarlos personalmente, ya que para eso está el transporte escolar, sino invitando a los maestros a embellecer la fachada. El pedagogo interviene entre la representación teórica del niño y su recepción práctica escolar. Interviene para recordar al maestro el perfil teórico que tienen y deben tener los niños. Interviene, por supuesto, sobre un cuadro escolar que se le resiste, desde los perfiles que desde la experiencia cotidiana allí mismo se construyen. La pedagogía, además, oscila entre cumplir con entregar el recado que le encomienda la política, y la pretensión, la tentación pedagógica, de corregir y purificar el texto del mensaje incorporándolo a su lógica. Frente a los políticos reclama la memoria de los valores modernos. Pero también se presenta con el mensaje higienizado ante la escuela, indicando el modo correcto de entender y conseguir la formación del ciudadano. Interviene en nombre de la memoriosa escuela frente a los políticos, y frente a los maestros, traduciendo el mensaje de aquéllos. Pero de la misma forma que frente a su representación académica del niño, frente a su versión pulida de lo político, la experiencia escolar de maestros y directivos se le resiste, atenta a los riesgos de la política real que implican los oficios, los inspectores, los sindicalistas y los cheques.

K. Espejos

Más preocupada por llevar y traer recados armonizados y valiosos, que por asumir la responsabilidad de su propia presencia, de su propia necesidad, la pedagogía culpabiliza a tirios y troyanos, sin mirarse a sí misma. Las pocas veces que lo hace, utiliza el espejo imposible de la filosofía (que le devuelve sus carencias reflexivas y su espurio practicismo), el espejo imposible de las ciencias (que resalta sus nexos ineludibles con la filosofía y la política), de la tecnología (que le sonroja porque no se desentiende suficientemente de los fines y porque no renuncia totalmente a dar crédito a los magnetismos insondeables de la interacción), del arte (que le reprocha su estética de simetrías), de la religión (que no le perdona su ingratitud por su falta de reconocimiento), del que hacer práctico (que le refleja sus teorizaciones desencajadas y sus maneras académicas).

En lugar de asumir su propia encrucijada de bailarina plural en los territorios sagrados, de agente reflexivo de la institución educativa, de constructora de quimeras necesarias para que existan prácticas legítimas, que más allá de sus labranzas efectivas, o mejor aún, que gracias a las impurezas de su que hacer casi todos obtienen su tajada, adopta la pose soberbia de una secular timidez. En lugar de hacerse cargo del poderío de sus confines borrosos y múltiples, que le permiten husmear en todos los feudos, leyendo en ellos lo que conviene a su intervención, oculta la cabeza frente a las asechanzas. Y la principal fuga consiste en pretender que su objeto de estudio sea "la educación", como algo ajeno a ella misma. En realidad, prefiere tomar prestado observaciones y diagnósticos de otras disciplinas, y recomponerlas a conveniencia de su discurso acusador, prometedor, de su huida al ideal.

L. El objeto

La educación, tal cual existe, es producida por la confluencia de múltiples fuerzas, entre las que se debe incluir el propio trabajo racionalizador de la pedagogía. En su dimensión simbólica, al menos, la pedagogía ocupa el discurso escolar, tensando más los códigos que las acciones. Las estructuras mismas de la institución están prevalidadas por antiguas pedagogías que hoy son más difíciles de pronunciar. Sobre ese campo preconstituido también desde la propia pedagogía (entre otras vertientes), ella sigue interviniendo para racionalizar de acuerdo con los umbrales del momento.

En su afán de armonizar saberes en torno a un proyecto de formación, no alcanza a percibir su propia heterogeneidad, sus compromisos con las "educaciones". Ella se juega en su unidad imaginaria, sin descubrir las deudas que se expresan en su vocación unificante. Para pensarse ciencia recurre a suponer que tiene un objeto compacto: la educación. En la noche de la pedagogía todos los gatos son pardos, incluidos sus segmentos contradictorios. Si la pedagogía aceptase "a conciencia" sus compromisos con el proyecto ilustrado (entendemos que puede resultar igualmente abusivo sostener la existencia de un proyecto de la ilustración), tal vez justificaría su tendencia homogeneizante. Habría en ese caso una aceptación de su propia historicidad y de su apuesta. Entre otras consecuencias, se inferiría que estaría dispuesta a aceptar su desaparición si acaeciese el eclipsamiento de la modernidad tramada por el proyecto ilustrado. Reconocer la apuesta implica abrirse a la posibilidad del fracaso, punto excluido en su programa. Por ello desplaza su objeto hacia la educación como actividad de otros, como la pista sobre la que se posa, olvidando que vuelo y pista se implican recíprocamente. La pedagogía no convierte naturaleza en cultura. Interviene sobre la intervención educativa que ya está racionalizada a través de dispositivos de estructuración y vigilancia. Interviene para potenciar, sobre legitimar, intensificar un conjunto de prácticas instituidas con su propio aval. Si algo podría asumir como su campo de interrogantes, sería el nivel de racionalización que se manifiesta en las prácticas instituidas, y las huellas sobre las prácticas de su propia presencia intensificadora, que se alimenta de diversos retazos de la academia. Desmontar las claves de sus logros racionalizasteis, así como sondear los avatares de sus fracasos y efectos perversos, contribuir autocriticamente a su propia lucidez, debería ser el cometido de sus investigaciones. Aportar iluminaciones sobre sí misma requiere aceptar las zonas oscuras de la explicación de su eficacia y los abismos que limitan sus posibilidades. La lucidez se obtiene en la merma de la omnipotencia. Colaboran en su resquebrajamiento las miradas que provienen de otras búsquedas y otros encuadres, si se es capaz de intentar comprender la perspectiva del otro, sin tratar de domesticar esas miradas externas constituyéndolas en ciencias de la educación. Y al mismo tiempo, sin subyugarse en la escucha, reconociendo la igualmente conflictiva apuesta de las otras elaboraciones.

Investigación y pedagogía

A. La anhelada lucidez

Dado que la pedagogía puede aspirar a incrementar su lucidez, es decir, incorporar a su planteamiento claves para comprender lo que conforman sus obstáculos, sus eficacias, sus límites y sus propias estructuraciones, necesita investigar. Necesita confrontar sus intervenciones con las consecuencias. En primer lugar, con un propósito y dispositivo evaluativo (es función de su responsabilidad frente a los actores). Pero en segundo lugar, no basta con contrastar intenciones y logros, o valorar el mérito axiológico de los eventos de intervención (las dos estrategias clásicas de evaluación), sino que tiene que indagar acerca de la verdad de sus teorizaciones, de los conceptos que soportan sus postulados, de lo que enarbola para su justificación como disciplina académica, del sustrato teórico de sus proyectos. Admitimos la imposibilidad en términos absolutos de deslindar pureza conceptual de pureza valorativa, por lo que toda evaluación moviliza conceptos y toda investigación está impregnada de valoraciones. No puede haber, en el campo del estudio de lo

humano, indagaciones teóricas neutrales, ni evaluaciones que no requieran alguna forma de objetivación de los objetos que elige. Es el problema de los límites difusos entre mérito y verdad (que sólo se persigue si se la valora). Pero no plantearse el problema de su distinción acarrea graves riesgos: indiferenciar los fines, objetos, dispositivos de distanciamiento, campos de interlocución. Dada la fuerte implicación de los indagadores, se impone un esfuerzo por distinguir. Aspirar a la purificación total de la diferencia corresponde a la teología científica, o a la teología de la praxis. La teoría de la verdad científica y de las intervenciones de los hombres hace bastante tiempo renunció a los absolutos, pero también a la indiferenciación.

B. Tipos de investigación

En nuestro medio se hace poca investigación en educación. A las causas generales someramente bosquejadas al inicio de este trabajo, habría que agregar otras internas del campo pedagógico.

En la medida en que la educación incumbe a las sociedades y a cada uno de sus miembros, es deseable que las decisiones respecto de su orientación se tomen del modo más democrático que se encuentre. Esto significa que si, en general, no se ha demostrado las ventajas de que la educación sea dirigida por políticos profesionales, tampoco parece conveniente que los investigadores sueñen con ocupar esa posición. Que personas surgidas de esta labor se sumen o accedan a posiciones decidentes, puede o no ser loable. Los balances llegan, de vez en cuando. Pero creemos que la necesidad de investigar es más poderosa que la de dirigir, y que las mejores cabezas deben aglutinarse en ese rumbo. Dada la estructura del poder en nuestro país, es muy poco probable que las instancias intermedias tengan autonomía efectiva. Mientras tanto persisten zonas vastísimas de saberes difusos. Basta leer las investigaciones producidas en los últimos años para percibir simultáneamente la mejoría y el tamaño de la distancia que falta recorrer todavía.

Veremos a continuación algunos rasgos del complejo propósito de investigar en educación.

- Es probable que se requiera tipificar dos grandes grupos de investigaciones en nuestro campo: la investigación pedagógica, que, como acabamos de sugerir, trata de elucidar la veracidad de las teorizaciones que soportan los proyectos optimizadores que intervienen en las prácticas educativas (el nudo múltiple de las teorías y las prácticas). El segundo tipo abarcaría el estudio de las prácticas educativas, comprometido con la preñez del objeto educación, es decir, dando por supuesto su necesidad, aceptando su identidad como investigación en educación. A diferencia de las primeras, éstas se desentienden de todo compromiso con algún proyecto de optimización, aunque sus resultados sean apropiables desde ellos. Sus propósitos consisten en elucidar el carácter social, psicológico, antropológico, político, lingüístico, histórico de las acciones de influencia socialmente legitimadas como educación. Pueden confrontar proyectos y prácticas, pero como parte constitutiva de los "hechos" que estudia. Estas investigaciones eligen como público principal los identificados con el campo de educación, y, en segundo lugar, aspiran a despertar el interés de los identificados con las perspectivas a las que se recurre para omar de ellas teorías y métodos (sociología, etnología, etc.); si logran este segundo propósito, adquieren notoriedad dentro de esas disciplinas (el hecho de que la notoriedad en sus disciplinas haya precedido al abordaje del objeto educación, no cambia sustancialmente las cosas, más bien garantiza la idoneidad y asegura un público más atento).

Este segundo tipo asume siempre el alto riesgo de transformarse en investigaciones pedagógicas, es decir, de no resistir a la tentación de polemizar con las teorías de la formación, con la promesa de aportar claves para la optimización de sus intervenciones. Es el caso de las

pretensiones pedagógicas inconfesadas, embozadas de ciertos enfoques sociológicos, psicológicos, etcétera.

Es altísimo el poder de preñez de la educación, que siempre reclama ser vista pedagógicamente. Pero también muchas veces es altísima la soberbia de los "maestros de pensamiento" de zonas prestigiosas de la academia, quienes no vacilan en dar lecciones, en hacer prescripciones, sin hacerse cargo de la complejidad de los procesos y las apuestas educativas.

Por último, hay investigaciones que iluminan diversos aspectos del que hacer educativo sin proponérselo, sin deseo alguno de hacerlo. Son investigaciones que estudian procesos sociales, culturales, psicológicos, patológicos, desde problemáticas específicas de la sociología, la antropología, etc. Para nosotros es de gran utilidad conocerlas para re pensar los asuntos en que nos comprometemos, desde otras partes.

Es poco frecuente que desde la pedagogía se atienda este último tipo de investigaciones. Las excepciones se dan en forma típica en los cursos universitarios, especialmente cuando éstos son dictados por especialistas en otras disciplinas. O bien, se repara en ellas cuando el prestigio de su autor las hace imprescindibles. Esto sucede porque es frecuente que en las disciplinas sociales y humanas se establezcan procesos que producen modificaciones en la cultura y el comportamiento de individuos o grupos, que dependen de factores estructurales o coyunturales de diversa índole, frente a los cuales aparece como insignificante el efecto de la educación intencional. Su lectura es riesgosa porque indaga más allá de las fronteras pedagógicas, o más aún, mostrando efectos perversos del que hacer escolar.

C. El investigador y el príncipe

En un momento histórico como el actual, en el que están en crisis las valoraciones, los proyectos y las instituciones que habían soportado el desarrollo, en las últimas décadas, de los discursos y las prácticas educativas, se reclaman con urgencia líneas de acción, especialmente por parte de los equipos político-administrativos, es decir, por los funcionarios del aparato escolar y universitario. Esta demanda excita a la pedagogía y en general a los intelectuales de la educación, siempre más dispuestos a compartir las faenas de las "cocinas del porvenir" que a la indagación sistemática y a la autocrítica. Es todavía más fuerte la tentación de los científicos sociales que actúan en el campo educativo como pedagogos vergonzantes, es decir, que no se reconocen como tales, por lo que tampoco se hacen cargo de las complejas y ambivalentes apuestas de la intervención. Los tiempos políticos, en la conciencia de sus protagonistas, corren más aprisa que los procesos culturales, educativos, y que la tarea de construir un sistema de investigación que dé frutos lúcidos.

Discutir la función de la investigación en el campo educativo, tomando el lugar que requiere su complejidad, tal vez sea mucho más importante que sujetarse a la demanda. Esto no quiere decir que los investigadores deban declararse de sabático colectivo para invocar a los dioses, en algún retiro espiritual, que iluminen su camino. Se trataría más bien de asumir la carga de deseo y de apuestas a las que estamos conminados en estos tiempos difusos. No retirarse de la escena, pero tampoco quedarse usufructuando el prestigio de la investigación para legitimar los proyectos político-culturales en que estamos involucrados, más allá de nuestras decisiones.

Docencia e investigación en la enseñanza universitaria de pedagogía

A. La investigación ¿presente?

Es un hecho prácticamente general que los planes de estudio de las licenciaturas en pedagogía o ciencias de la educación (en nuestro medio la etiqueta no marca diferencias sustanciales) contengan asignaturas cuyo propósito es preparar para la investigación. A veces éstas aparecen desde los primeros semestres. Habitualmente su enfoque otorga prioridad al estudio de diversas metodologías.

A pesar de que este rasgo ya ha sido cuestionado en muchas ocasiones, no queremos omitir mencionar que pensamos que se trata de un planteamiento incorrecto. La índole particular del desarrollo de la investigación depende principalmente de que se puedan formular preguntas cuya respuesta pueda y requiera ser establecida mediante alguna metodología de contrastamiento entre conceptos y hechos, sistemáticamente articulada. Esta afirmación no invalida las estrategias de investigación que no comienzan con interrogantes definidos y/o hipótesis; se produce el encuentro entre conceptos y hechos en algún momento del proceso, o no se supera el nivel de un relato. Por otra parte, no existen artefactos técnicos sin supuestos teóricos: el caso más evidente de incompreensión de esta imbricación ha sido, en los últimos años, la importación del "método etnográfico" al territorio de la didáctica. Esto expresa la creencia de que se puede hacer etnografía fuera del contexto conceptual y polémico de la etnología; como si la forma de mirar del etnógrafo (tensada en un trabajo intenso de reconocimiento de prejuicios) fuera practicable por la didáctica, disciplina normativa y militante del "mejoramiento".

Es demasiado frecuente toparse con estos traslapamientos ingenuos. Se actúa como si fuera contrapuesto el estudio profundo de un texto, donde el objeto de referencia pareciera ser el libro, a la tarea de investigar, donde el referente es "la realidad". Uno de los nudos actitudinales fundantes de nuestra profesión, el voluntarismo, arrasa, desde el supuesto sumergimiento en la práctica, con toda posibilidad de aprovechamiento de los campos de conocimiento constituidos. Se transmite la idea de que lo que permiten ver son los lentes, y no los centros neuronales que decodifican el estímulo.

La idea de que la investigación se hace practicándola, antes que contactándose con producciones antecedentes, antes que estudiando los desarrollos previos y confrontando con ellos la propia capacidad de intelección, tal vez refuerce la distancia entre la pedagogía y la construcción de nuevos conocimientos. Al mismo tiempo que atenta contra la posibilidad de tomar en serio la formación para la investigación, curiosamente es funcional al sobregiro cientificista que pretende que la investigación opaque a otros modos de producción de saberes o a otras formas de expresarlos.

Uno de los factores que contribuyen al acoplamiento entre la disposición curricular para la iniciación temprana en las "prácticas de investigación" y la abundancia de candidatos para encargarse de tal cometido, es precisamente el escaso desarrollo de investigaciones y, por tanto, la magra cantidad de investigadores formados, y con posibilidades personales e institucionales de ejercicio. Lo más común es que quienes dictan estas asignaturas no trabajan en la investigación, lo cual, como es esperable, representa un doble discurso claramente percibido por los estudiantes.

En muchas maestrías se presentan fenómenos equivalentes. Se reciben aspirantes provenientes de diversas licenciaturas, pobremente provistos de antecedentes conceptuales apropiados, y muchas veces sin hábitos de trabajo intelectual académico reconocibles, y se los trata de habilitar para la investigación desde las metodologías. Lo más frecuente es que los posgrados en educación en realidad sean una puerta de acceso a movimientos contractuales hacia responsabilidades de gestión, que representan las posibilidades reales de mejoría personal para los

egresados. Sin embargo, la necesidad de presentar las maestrías bajo parámetros de excelencia restringidos por el monopolio científico, impide actuar con claridad, reconociendo la función que las mismas cumplen de hecho. No solamente se desprecian las actividades sustantivas de los sistemas escolares y de las instituciones educativas, sino que la propia dirección hacia la intervención de la pedagogía y de los pedagogos (como expertos, consultores, asesores, evaluadores, formadores, diseñadores, mejoradores) se mantiene fuera del cuadro, no se estudia en sus particularidades, que la suponen allanada por la confluencia de la teoría y la práctica y la garantía de las buenas intenciones.

Aun las maestrías que cuentan con los dispositivos convenientes para formar investigadores, preparan preponderantemente pedagogos interventores (ése es el trabajo que les solicitan quienes contratan a los egresados), sin que este oficio se reconozca como específico y particularmente complejo. Otra vez se supone la transparencia de los procesos de intervención y la suficiencia del resguardo que otorga la habilitación para investigar.

Lejos de propugnar por un bardado poderoso entre investigación, intervención y participación en diversos roles sustantivos en las instituciones educativas, sugerimos que la no comprensión de las especificidades (y obviamente, sus rasgos y sus responsabilidades comunes) es un rasgo del subdesarrollo de nuestro campo. Aún cuando nunca se podrán purificar las regiones, la opacidad de sus vínculos también es una cuestión específica inescrutable.

Tal vez lo específico de esta opacidad proviene de la falta de claridad respecto a la relación entre pedagogía y acción educativa. Aquélla no estudia a la educación; actúa racionalizando, explicando, argumentando a favor de ella y sugiriendo formas más racionales de acción. Se trata de una intervención discursiva más basada en el deseo por mejorar que en conocimientos provenientes de investigaciones sistemáticas.

Al intervenir argumentativamente, la pedagogía colabora a que se confíe en que, existiendo buenas intenciones -afanes por mejorar-, los actores se harán cargo de llevar a cabo la relación entre teoría y práctica, entre intenciones y resultados. El paso intervención-investigación se ve como una consecuencia natural de las buenas intenciones.

La preponderancia del discurso pedagógico sobre el conocimiento pedagógico, o inclusive la subsunción de éste en aquél, produce, por lo pronto, dos cuestiones: la idea de que tanto la teoría como la práctica se puedan estudiar como temas de lo educativo y, además, al dar por sentado que la teoría educativa se relacione con la práctica, por la existencia de las buenas intenciones, se oculta, se anula la necesidad de indagar los efectos, alcances y condiciones de recepción y aplicación del mismo discurso pedagógico. Es decir, se da por hecha la relación y se desconoce el impacto del discurso como discurso.

Se trata de un modo de funcionamiento que ya señalaba Horkheimer en *Teoría crítica*, cuando dice:

En este sistema hay demanda para una enorme cantidad de productos llamados científicos; son apreciados de los más diversos modos, y una parte de los bienes que provienen realmente de un trabajo productivo es gastada en ellos, sino que esto implica nada respecto de su propia productividad también la ociosidad de ciertos sectores de la actividad universitaria, así como la ingeniosidad vacía, la formación metafísica y no metafísica de ideología tienen junto con otros requerimientos surgidos de los antagonismos de la sociedad, su importancia social sin que en el periodo actual sean realmente adecuados a los intereses de alguna mayoría notable de la sociedad. Una actividad que contribuye a la existencia de la sociedad en su forma dada no necesita, en modo alguno, ser productiva, es decir crear valores para una empresa.⁵

Lo mínimo que podemos preguntar a partir de esto es "cuál es la importancia social del discurso pedagógico?"

B. Maestría ¿en investigación, intervención o fundamentación de programas?

Las empresas formativas en el campo pedagógico -licenciaturas y maestrías- ponen a circular dos supuestos implícitos acerca del énfasis y los logros de la investigación educativa.

- Una investigación educativa que da prioridad y se concentra en los rasgos más consagrados de la tarea como una actividad rigurosa metodológicamente, que por ello garantizaría un tratamiento de lo educativo que, por sí mismo, sería capaz de enfrentar y resolver asuntos prácticos, políticos, estratégicos, etc. Se trata de un mecanismo que estima la preñez y legalidad propia de la práctica.
- Una investigación educativa que presume que lo fundamental está en la práctica, por lo que hacer investigación significa fundamentalmente que el objeto de estudio sólo puede ser la acción real, y que la manera de desarrollarla es hacer una especie de relato de acontecimientos o problemas experimentados. El mecanismo consiste en desconocer la legalidad y especificidad de la teoría.

Se da por supuesto que sobredimensionando y escatimando importancia a la investigación se logra maestría en investigación educativa, cuando en realidad la salida más común es ascender como funcionario o asumir actividades de apoyo a la docencia, como resultado del estudio de posgrado en la educación. El problema es que no se trata cuidadosamente como objeto de estudio ni lo relativo a la lógica organizativa ni lo propio de las tareas docentes o de enseñanza. La supuesta incursión en la investigación se convierte en proclividad a fundamentar "teóricamente" líneas de acción, políticas o proyectos institucionales.

La enseñanza de la pedagogía en maestrías y licenciaturas tiende a presentar una localización en investigación y a desatender las actividades que normalmente practican los egresados al reincorporarse al trabajo en las instituciones escolares. Emerge entonces como resultado afectivo la adquisición de maestría en argumentación persuasiva. Maestría que se manifiesta en soluciones al vínculo entre investigación y práctica docente del tipo de: "investigación-acción", "investigación participante", o en versiones más sutiles que argumentan sobre la manera especial, diferente de concebir teoría e investigación en educación. Vistas así las cosas, nos parecen más un síntoma que una proposición.

NOTAS

1. Véase J. F. Lyotard, *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra, 1984, y J. Habermas, "La idea de la universidad-procesos de aprendizaje", en *Sociológica*, año 2, núm. 5, otoño de 1987, pp. 25-46.
2. AFIRSE (P. Ducoing y M. Landesmann (comps.)), *Las nuevas formas de investigación en educación*. UAH (En prensa).
3. *Ibíd.*
4. Véase Bartomeu et al., *Epistemología o fantasía, el drama de la pedagogía*.
5. M. Horkheimer, *Teoría crítica*, p. 239.

BIBLIOGRAFÍA

BARTOMEU, *et al.*

1992. "Epistemología o fantasía, el drama de la pedagogía", *Los Cuadernos del Acordeón*, año 3, vol. 4.

DENDALUCE, Iñaki (coord.)

1988. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea.

DOCKRELL y HAMILTON

1983. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.

ELLIOTT

1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

GARCÍA CARRASCO

1983. *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid, Santillana.

GIMENO, J. y PÉREZ, A.

1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

HORKHEIMER, M.

1990. *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

LAENG, M.

1973. *Esquemas de pedagogía*. Barcelona, Herder.

MOORE, T. W.

1987. *Introducción a la filosofía de la educación*. México, Trillas.

1985. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Universidad.

WITTROCK, C.

1989. *La investigación como base de la enseñanza*. Tomos I, II y III. Barcelona, Paidós.