



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Serrano Castañeda, José Antonio, Pasillas Valdez, Miguel Ángel (1993)
“TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN”
en Perfiles Educativos, No. 61 pp. 3-12.**

TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN

José Antonio SERRANO CASTAÑEDA *
Miguel Ángel PASILLAS VALDÉS **

El problema de la incorporación de la investigación a la práctica educativa es analizado en la propuesta de Stenhouse, quien señala que el maestro sea un investigador, pero que desarrolle dicha actividad sobre los contenidos y maneras de enseñarlo.

Respecto a la articulación de funciones, se revisan cuestiones relativas a la formación de maestros, la organización académica administrativa y la organización curricular, como elementos que se orientan bajo su propia lógica de ordenación y funcionamiento y no siempre favorecen la articulación de docencia e investigación.

Finalmente, se revisan las argumentaciones de carácter epistemológico sobre la relación teoría-práctica en la investigación educativa.



TRADITIONS IN EDUCATION RESEARCH. *Stenhouse's proposal analyzes the problem of incorporating research with the practice of education and states that the teacher should be a researcher as well, developing such task on the contents and the ways to teach it. Regarding the articulation of tasks, matters relative to the training of teachers, academic and administrative organization and curricular organization are reviewed as elements that have their own logic, order and functioning and not always favour the link between teaching and research. Finally the epistemological arguments on the relation of theory and practice in educational research is reviewed.*

PRESENTACIÓN

Racionalizar el vínculo entre investigación y docencia en la formación de profesionales de la educación se ha convertido en un tema casi predilecto de las instituciones de educación superior. Sectores de burócratas y académicos han participado en la elaboración de discursos sobre modernización en el nivel de educación superior para propiciar su integración, bajo el supuesto de que los dos ámbitos se benefician. El tratamiento del tema es de larga data, inclusive encontramos una serie de referencias bibliográficas en donde se explícita la toma de posición de los diferentes sectores que se encuentran en el interior del continente educativo. Se han organizado eventos donde se solicita a los participantes exponer sus planteamientos. Se han constituido grupos de autores y lectores que están a favor o en contra de determinadas posiciones.

* Profesor de la Universidad Pedagógica nacional.

** Profesor de UIICSE, ENEP-IZTACALA, UNAM.

La capacidad de convocatoria de estas problemáticas, y su pretendida articulación, es tan grande que ha producido argumentaciones de distinta naturaleza, que algunas veces son sólo una simplificación absurda, por desconocimiento, y otras se da por hecho la vinculación a partir del momento en que se realizan decisiones o reorganizaciones institucionales. También interviene la lucha intencionada por hacer pasar producciones varias (estudios, ensayos, evaluaciones, propuestas organizativas) como investigaciones, dado el estatus y reconocimiento social e institucional que tienen. Adicionalmente encontramos planteamientos que reflexionan el problema desde concepciones epistemológicas y/o sociológicas, y en este sentido se tratan de producciones técnicas que se traducen en propuestas de acción y que conforman escuelas de pensamiento nucleares en torno a una visión que resuelve pedagógicamente la relación entre teoría y práctica, entre docencia e investigación.

Sin embargo, dada la elaboración conceptual y los niveles de rigor que hasta el momento se han alcanzado y difundido, no deja de ser preponderantemente dominio de la doxa plantear como punto de llegada en una discusión académica la articulación entre investigación y docencia. Para transitar el camino de la doxa hacia una reflexión más argumentativa, proponemos desentrañar la serie de significaciones que se encuentran en las ideas de "incorporación", "articulación", "relación", que regularmente se utilizan para enlazar ambos terrenos. Esta actividad no debe percibirse como ejercicio especulativo, ya que determinados tipos de conceptualizaciones sobre el tema tienen consecuencias prácticas para muchos de los que trabajamos en el campo de la educación, expone: el deber ser, las aspiraciones de transformación de una acción, y proyectan formas de analizar, estudiar e investigar el hecho educativo. Elaborados, los referentes conceptuales funcionan como lazos sociales entre los autores y los lectores, los autores y su público (diversas sensaciones se producen al término de la relación conceptual, admiración, reservas, rechazo). Se socializan las metodologías y se objetiva con ello la realidad social, se resalta una modalidad de presentación del objeto educación y se oscurecen, invariablemente, otros ángulos.

Producción, distribución y consumo de los referentes conceptuales tienden a consolidar modos de lectura de la realidad, y a identificar sectores de profesionales que acuerdan con el tratamiento del objeto. En sentido amplio, el intercambio de bienes simbólicos (Bourdieu) produce sujetos con intereses comunes. La comunidad de estudiosos existe en tanto conservan elementos de unidad que permiten la comunicación de ideas y de modos de intervenir en las acciones de conformación, formación, transformación en el campo educativo. Es necesario un proceso de incorporación a ritos, ordalías, debates, para la constitución de los campos de producción simbólica. Es también un proceso "natural" de la constitución de espacios específicos de distintas prácticas sociales. Historizar una práctica nos lleva a reconocer las modalidades que, en la puesta en marcha de un hacer social específico, los grupos instituyen para indicar lo que es valioso, legítimo y necesario, sin que necesariamente sea valioso, legítimo y necesario para otros.

En esta ocasión, al reflexionar sobre la problemática docencia-investigación tomaremos como elemento las ideas de "incorporación", "articulación" y "relación". Cabe indicar que en cada una de ellas existen diferentes significaciones, que no serán abordadas en su totalidad -ya que exigiría un tratamiento más amplio del que efectivamente realizáremos-, sólo retomaremos algunas posturas para presentar el punto de tensión existente en las propuestas de vinculación de ambas funciones. Como ya señalamos, la temática ha tenido diversos niveles de tratamiento; en la exposición seguiremos esta lógica, sin pretender agotar la discusión.

Incorporación

Investigar la práctica de educar

Llevar la investigación a la docencia con el afán de que ésta se modernice o mejore ha sido una preocupación de aquellos sectores educativos que se han dedicado a propagar el vínculo entre docencia e investigación.

Una de las fuentes, no siempre reconocida pero en todo momento presente, que fincó la propuesta de que el "docente puede ser investigador de su propia práctica", es la propuesta elaborada por Stenhouse,¹ quien percibió al "docente como investigador". Función que en él aparece orgánicamente articulada a una concepción y propuesta de funcionamiento curricular, y además, ligada a un proyecto de formación y profesionalización de los maestros; propuesta que en la armonización de todos estos elementos logra su mayor riqueza y se constituye como una visión que trata coherentemente distintos aspectos de la organización educativa. La cercanía de ideas sobre la acción ideal a realizar por el docente permitiría, en un primer momento, equiparar la propuesta de Stenhouse con otros autores y concluir que se encuentran al mismo nivel, ya que se comparte la perspectiva de modificar la práctica docente, es decir, estos autores se ubican del lado de los formadores, del lado de la prescripción del hacer, que tiene la intención de educar a otros que realizarán a futuro una acción semejante.

Dado que en otros momentos hemos dedicado ² un espacio de análisis a la idea de "el docente puede ser investigador de su propia práctica", nos detendremos en esta ocasión sobre el planteamiento "el profesor como investigador", sostenido por Stenhouse, como pretexto para pensar la relación docencia-investigación.

Consideramos a Stenhouse como pionero de una línea de trabajo curricular que percibe al maestro en continua formación. Propone articular la investigación con la actividad de enseñanza, con el fin de que el docente la perfeccione. Al decir del autor:

*El ideal es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste *aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza* [...] No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: *necesitan estudiarlas ellos mismos*.³*

Además, propone que los agentes que desarrollen esta perspectiva "estarán basados en el estudio realizado en clases escolares".⁴

La postura que asevera que el docente investigue su propia práctica, en donde el objeto a investigar es ambiguo ⁵ (ya que se incluyen aspectos como la ideología del maestro, la relación maestro-alumno, el poder de la institución, las condiciones laborales y salariales, diversas tareas a realizar, acciones de maestros y alumnos, recursos materiales, etc., la mayoría de las veces todos ellos tratados de un modo indiferenciado, sin reconocer su especificidad, ni de la escala de abordaje y las categorías pertinentes a su tratamiento), contrasta con la idea que presenta Stenhouse para su mayor precisión: la investigación es el mecanismo a partir del cual el docente puede perfeccionar la enseñanza. En este sentido, el objeto propuesto no cae en la ambigüedad, se *circunscribe a la acción que el docente desarrolla para transmitir el conocimiento legitimado por la institución*. El sentido de investigación propuesto se emparenta con el estudio de los mecanismos que favorezcan la intervención de manera exitosa para el docente y el alumno.

Para concretar la idea de investigación como mejoramiento de la enseñanza, Stenhouse percibe al docente desde una posición profesional amplia, la cual es caracterizada como:

...una capacidad para un auto desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático auto análisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula.⁶

La propuesta del autor se sostiene a partir de diferentes tipos de estudios: éstos tienen la particularidad de distinguir entre el que observa y el observado, para estudiar la actividad de enseñanza. Por un lado, se refiere a la técnica de análisis de la interacción cuyo mejor representante es Flanders: concluye que su "uso es muy limitado para el profesor que investiga su aula".⁷ Más adelante analiza los trabajos que toman como objeto de estudio la lógica de la enseñanza, sin embargo, Stenhouse asevera que aún cuando su papel es limitado, no debe, al igual que el análisis de la interacción, dejarse de lado:

...sigue siendo cierto que hemos de buscar otros enfoques más aptos para abordar la complejidad del aula.⁸

Posteriormente presenta el enfoque que denomina social antropológico, al que caracteriza como complejo, teórica y metodológicamente, y como discutible en cuanto a su generalización.

Stenhouse señala que los estudios sobre innovación educativa son de vital "importancia si hemos de considerar al maestro como investigador de su propio trabajo".⁹ El autor asienta en esta perspectiva su propuesta: "profesores que trabajan por parejas enseñando y observando por turno".¹⁰ Anhela con ello que el docente esté, en condiciones de adoptar "una *actitud investigadora* con respecto a su propio modo de enseñar".¹¹

Stenhouse es prudente y consciente de los límites de este planteamiento; continuamente afirma que es "un ideal", "*parece probable* que un profesor pueda asumir el papel de investigador".¹² Utiliza la metáfora del jugador de tenis como supuesto central que posibilitaría la reflexión sobre la enseñanza, al igual que el maestro, "el buen jugador perfecciona su rendimiento volviéndose autoconsciente".¹³ Afirma que la reflexión sobre la acción de educar es posible siguiendo la tradición de investigación del observador participante; sugiere, además, que el docente no sea colaborador, sino que participe en todo momento. Con base en la metáfora planteada señala:

...frecuentemente un jugador utiliza un entrenador, el cual es, de hecho, un observador consultor. De modo similar, y como he señalado, un profesor puede invitar a un observador a estar presente en el aula.¹⁴

Se percibe en Stenhouse que no hay renuncia a la docencia, a la actividad de transmisión, su planteamiento no confunde roles: cuando el profesor enseña, actúa en tanto profesor, cuando observa, está en condiciones de adquirir cierta actitud de investigación en la que requiere entrenamiento. Además, sostiene su propuesta en tanto búsqueda de mejoramiento del rol docente, susceptible de incorporarse a los programas de formación de docentes.¹⁵ En este sentido propone el desarrollo de experiencias que promuevan el ideal que plantea, del cual podemos destacar los siguientes rasgos: Busca perfeccionar al docente por la vía de la actualización permanente;

- busca profesionalizar al docente por la vía de la adopción de una actitud investigadora;
- es una propuesta articulada a su concepción de currículo, centrada en el proceso más que en la planeación;
- focaliza el objeto de la investigación y señala en qué puntos se incorpora a la docencia;
- reconoce la especificidad de los roles de profesor e investigador;
- diferencia los papeles de observador y observado;
- promueve una actitud investigadora para superar la rutina en la enseñanza.

Cabe señalar que para Stenhouse ésta es una opción que requiere ser experimentada. En este sentido resulta interesante observar que, para analizar la viabilidad de la propuesta, pone como ejemplo tres casos; los relatos que expone son experiencias conflictivas del profesor como investigador.

Revisemos brevemente los relatos.¹⁶ El primero se refiere al problema de observar al docente a través de instrumentos de investigación inadecuados. El segundo señala los problemas de cooperación entre docentes e investigadores, donde a pesar de la disposición de cooperar por parte de investigadores y maestros, el resultado es que los primeros tienden a actuar como expertos, con voz de autoridad ante los maestros. El tercero plantea el problema de la falta de dirección en el proceso, lo que origina falta de profundidad en las discusiones y bajo nivel de participación. Reconoce los problemas y, en forma optimista, concluye:

...hay que crear una base de investigación que resulte accesible a éstos [los profesores] y estimule a la enseñanza, si queremos que la educación mejore significativamente.¹⁷

Hemos recorrido literalmente la propuesta de Stenhouse, ya que resulta ilustrativa de un autor sensible a las propuestas educativas y sus avatares. Agrega un aspecto novedoso al papel del maestro dentro de la tarea que le es familiar y no sugiere el abandono de la docencia. Distingue claramente los roles que tendrá que cumplir el docente que asuma la opción que él presenta, en este sentido se inscribe en una óptica de reflexión de la acción de educar planteada por Dewey, quien afirma que sólo es posible la reflexión de la práctica si nos ubicamos como Otro que la analiza;

...la experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse fuera de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros, para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido.¹⁸

Además, Stenhouse le indica al lector los obstáculos a los que se enfrentará al asumir la propuesta. No puede darse la articulación docencia e investigación sin una especificación clara de cada ámbito y sin señalar cuáles serían los obstáculos de la relación y formas posibles de solución.

Stenhouse no propone un nuevo mito,¹⁹ en todo caso se muestra sensible al problema de la formación docente, al reconocer que la acción de educar es conflictiva. Con su propuesta nos remite al mito de Sísifo, esfuerzo reiterado desarrollado en una cuesta llena de tropiezos, característica central del proceso que tiene la intención de educar.

Articulación de funciones

La acción de la institución

Se afirma en muchos lados y en muchos frentes las benevolencias de la articulación de la docencia y de la investigación. Sin embargo, cuando se habla de las funciones que tiene que cumplir una universidad, el problema de la articulación surge de la definición que la institución establece para cada una de ellas, y aumenta cuando se toma a las funciones como inmutables, intemporales. Al no historizar a la universidad, se pierde de vista que lo que hoy se denomina funciones sustantivas no siempre se conjuntaron de tal manera;²⁰ aún cuando en el presente se plantee su integración, se tendrá que especificar: qué es lo que se articula; cómo organizar académica y administrativamente lo que se articula, y qué función, de las articuladas, toma la rienda en el proceso o cómo funciona respecto de las otras.

En nuestro contexto, las definiciones de las funciones son relativamente estables para el conjunto de las instituciones de educación superior; generalmente la definición de una institución la retoma otra sin hacer muchas variantes. Pasemos a analizar las definiciones de docencia e investigación. La definición que las instituciones plantean de la docencia es abarcativa, incluye diferentes niveles, que no siempre tienen el mismo carácter; se percibe a la docencia con los siguientes sentidos:

- Formación de recursos humanos, formación profesional. La idea de docencia en las instituciones de educación superior retoma esta vertiente en sus discursos cuando se plantea el tema de la relación entre universidad y sociedad, por ejemplo, cuando se afirma que la universidad debe formar a los recursos necesarios para satisfacer las necesidades sociales, o cuando se valora la eficiencia terminal de las instituciones.
- Organización académico administrativa. Para diferenciar las acciones que realizan algunos académicos de otros miembros de la universidad, encontramos áreas de docencia, investigación, extensión, a las que se les delega tareas relativamente específicas, que se concretan en programas institucionales de promoción del personal académico, actualización.
- Organización curricular, acción de aprendizaje y enseñanza en el aula. El discurso sobre docencia en el ámbito de educación superior también suele referirse a los procesos que se organizan intencionalmente con el fin de educar. Es frecuente que los discursos universitarios toquen este nivel y establezcan equivalencias de la docencia con procesos pedagógico-didácticos. Son variados los objetos a los que se hace referencia, incluyen la problemática del diseño, el análisis, la evaluación o innovación de las propuestas curriculares, o toman como objetos los procesos que se efectúan en el espacio a único: enseñanza, aprendizaje.²¹

Por otro lado, a la idea de investigación generalmente se la identifica con la producción o innovación de conocimientos dependiente del área o disciplina(s) que la institución seleccionó. Cabe señalar que la idea de investigación en el interior de las instituciones recorre diferentes significaciones que tienden a generar acciones y productos igualmente diversos y que la doxa reúne bajo el mismo significante. En la actualidad casi a todo lo que se relaciona con la sistematización, recopilación, recuento de información, se le denomina investigación. Se suele denominar resultados de investigación a

...trabajos que sirven para el apoyo del proceso enseñanza-aprendizaje de las profesiones o de los posgrados, pero no realmente a resultados de investigación. Mucho de lo que pasa como investigación no es más que material de preparación de docencia, independientemente de que éste sea más o menos bueno.²²

A su vez, en el ámbito educativo se confunde constantemente

...investigación, estudio y cuestionamiento. El cuestionamiento no basta para constituir una investigación. Estar en busca de "algo", en el sentido filosófico o pedagógico del término, no significa para nada lo mismo que "hacer una investigación". Del mismo modo, la mayoría de los institutos pedagógicos nacionales y grandes organizaciones internacionales tales como la UNESCO no llevan a cabo investigaciones sino más bien estudios, los cuales responden a unos "encargos", y apuntan más hacia una "optimización de la acción" y "la ayuda para decisiones" que hacia la "producción de conocimiento". Es precisamente esta última ambición la que mejor caracteriza la investigación, cuando se realiza con el rigor a partir de una relación satisfactoria entre contradictorias exigencias de implicación y distanciamiento. El estudio es más bien praxiológico y siempre más o menos atento a la justificación de las políticas de que se trata.²³

Es necesario reconocer la especificidad de los procesos para, posteriormente, proponer en dónde se enlazan y con qué sentido para los sujetos. Cabe señalar que la articulación de las funciones necesariamente corresponde a la estructura organizativa de la institución; las políticas institucionales requieren mostrar este anhelo. La articulación de las funciones no es, exclusivamente, labor de los sujetos. éstos están en condiciones de demandar los satisfactores necesarios para la realización efectiva de sus acciones y equilibrarlas cuando se comprometen en diferentes proyectos dentro de la institución.

Cabe señalar que también es posible encontrar que en una institución, eventualmente y por el hecho de un manejo flexible de la división entre las funciones institucionales, existan posibilidades que generen o no impidan la realización de dos o más funciones. Pero se tiende -en virtud de los actuales mecanismos de planificación y evaluación- a diferenciar y controlar con rigidez las funciones. Asimismo, debemos señalar (aunque parezca obvio) que el hecho de organizar y diferenciar institucionalmente las funciones no garantiza ni la realización ni el logro de las mismas, es necesario construir las condiciones académicas que favorezcan, propicien las actuaciones pertinentes. Entre tales condiciones podemos citar la formación específica, los recursos necesarios, los criterios de evaluación pertinentes a cada tarea, criterios específicos de productividad para cada una de ellas; en lo que se refiere a la investigación, se requiere valoraciones según el campo de conocimiento y modalidades metodológicas de indagación, etcétera.

Solicitar que el maestro realice la articulación de las funciones de investigación, docencia y difusión no es sino revivir el planteamiento de la "trinidad", a partir del cual él debe valorar su hacer, el cual es vivido y percibo como caótico en el interior de las instituciones, dado que constantemente se pierde la articulación prevista en favor de aquella en la que el docente (el investigador o el difusor) se encuentra más preparado. En este sentido, cuando los docentes, los alumnos o la institución plantean que las funciones de docencia e investigación son articulables, se debería tener en cuenta los objetos, momentos y modos específicos de articulación. El crear un lenguaje nuevo no es condición de la creación de nuevas instituciones, no es más que simulación o encubrimiento querer "decir con palabras nuevas cosas antiguas".²⁴

Otro de los planteamientos que se esgrimen en la posible articulación, se desprende de la idea de que la epistemología, por sí misma, resultaría ser la llave mágica de la unión entre investigación y docencia. Es usual en la discusión sobre el tema encontrar propuestas que conciben a la teoría como causa de lo real, del hacer social, o de la acción institucional, encubiertas bajo la ideología de lo alternativo. En este sentido se ha pensado que la epistemología puede ser organizadora de la dinámica institucional. Por ejemplo, al plantear a las funciones universitarias desprendidas de una posición epistemológica, suele argumentarse que éstas

...deberían nacer de un proceso tridimensional en una perspectiva epistemológica y socio-cultural, de confrontación dialéctica unitaria. Si bien, son tareas con objeto formal propio y métodos particulares, son procesos que se implican, se complementan mutuamente y se consolidan en una relación totalizadora.²⁵

Esta serie de planteamientos son frecuentes en el discurso universitario, conjugan una posición prescriptiva propia del idealismo (la teoría funda, señala cómo debe ser lo real), con una perspectiva holística-romántica, típica de la teoría del amor de occidente (conjunción y acoplamiento mutuo), para proponer la articulación entre las funciones. Centrar la discusión exclusivamente desde el ángulo epistemológico, sobre la forma en que debiera organizarse la vida universitaria, es poner un velo al tratamiento y explicación de la dinámica institucional.

Relación

Discursos sobre la relación teoría-práctica

Cuando se argumenta en torno a la relación docencia-investigación, se suelen esgrimir razones que provienen de problemáticas diferentes: institucionales, organizativas, gremiales, laborales, pedagógicas. Cada una de esas perspectivas destaca el aspecto particular que impide o favorece el despliegue de la investigación, pero de un modo unilateral. Por ejemplo, si se analiza el asunto de las condiciones laborales, normalmente las discusiones transcurren por la cantidad de horas dedicadas a la enseñanza y otras actividades que impiden la dedicación que requiere la investigación; la solución a ello serían las descargas académicas.

Efectivamente, sobre la investigación educativa confluyen muchas condiciones determinantes. Condiciones que configuran de manera particular esta práctica y ante las que resulta inadecuado tratar de separar lo que es efectivamente la tarea de investigar y las condiciones requeridas para ello. Quizá algo que presiona a diferenciar entre la práctica específica de investigación y las condiciones favorables para lograrlo, es la disparidad de situaciones institucionales, culturales, científicas, de recursos. Los ambientes más favorecidos tienden a presentarse ante los más precarios como ideal a lograr. El reconocimiento de carencias aparece, permanentemente, como la causa que no permite la realización y los logros de investigación. Se anhelan, en ocasiones, recursos, instalaciones, equipos, que tal vez para otros campos disciplinarios sean fundamentales; tendríamos que analizar si las modalidades y proyectos específicos de investigación educativa requieren una reproducción de aquellas condiciones ideales.

En todo caso, las diferencias en cuanto al desarrollo de condiciones adecuadas para la investigación ocupan un lugar central entre las preocupaciones de los involucrados en esta tarea. Se depositan allí múltiples razones que impiden una relación adecuada entre lo ideal y lo real en la investigación educativa. Desde este punto de vista, lo que puede impedir o favorecer una relación pertinente entre teoría y práctica son "exclusivamente" las condiciones donde se despliega tal actividad.

Sin embargo, el reconocimiento de mínimos necesarios, y su hipotético cumplimiento, no exime el tratamiento de cuestiones varias, entre otras, las de índole conceptual, específicamente epistemológicas, en torno a las relaciones entre teoría y práctica en la investigación educativa. A continuación revisaremos algunos de los argumentos que tienen más amplia difusión en el campo de la investigación educativa y que suelen citarse como referentes de autoridad en el momento de plantear esta relación, tanto en investigación educativa como en la acción de la enseñanza.

Normalmente se trata de encontrar, de afirmar una "naturaleza diferente" de la investigación educativa, y entre sus rasgos se incluiría un tipo específico de articulación entre teoría y práctica.

Una posición que con frecuencia se adopta, es la referida a la proximidad-lejanía del abordaje de los problemas de investigación. Al respecto, Dendaluze afirma:

...ha habido un sano esfuerzo por acercar la investigación educativa a los distintos niveles de la acción educativa, plasmados en tipos de investigación como la investigación-acción, investigación participante, investigación evaluativa, investigación en el aula [...] Cuanto más cerca se está de la acción concreta en un contexto concreto, con unos condicionantes concretos, más ajenas pueden parecer las búsquedas de leyes y teorías generales, y los formalismos de las metodologías de investigación más tradicionales.²⁶

Las concepciones sobre lo educativo que animan este tipo de argumentos parten del reconocimiento de que la acción educativa está sujeta a condiciones y situaciones particulares, que son las que permiten entender el sentido de lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo educativo adquiere rasgos diferentes en cada caso, de ahí resulta inadecuado tratar de estudiar desde perspectivas amplias, globales. Lo que asegura un conocimiento sólido es aproximarse al caso particular. Para esta concepción la relación entre teoría y práctica deberá ser del tipo de una teorización específica, que dé cuenta de los problemas concretos de una situación particular.

Un supuesto adicional en este tipo de afirmaciones es que el fenómeno educativo es tan diferente, tan variable (por las circunstancias y condiciones cambiantes) que no comparte ningún proceso, mecanismo o situación que permita abordarlo desde una perspectiva general. Se esgrime el argumento de la diferencia, de lo irreplicable, contra algún intento de aproximación separada del caso particular. Con ello se niega el interés de algunos planteamientos científicos por acceder a un conocimiento generalizable, a un saber que dé cuenta de fenómenos de magnitud amplia.

Dicha concepción es un obstáculo para reconocer que en la educación acontecen muchas cosas reiteradas, participan sujetos con condiciones iguales en instituciones que comparten finalidades y condiciones semejantes. Volver absolutas las diferencias obstaculiza el reconocimiento de lo común en educación; abogar por conocimientos específicos de situaciones concretas, como la única vía acertada para investigar en educación, es despreocuparse por mecanismos compartidos que pueden reconocer las teorías centradas en aspectos amplios, generales de la educación.

Otra argumentación relacionada con la anterior es la que se refiere a las finalidades últimas de la investigación educativa, es decir, si es una actividad que trata de obtener leyes o una comprensión del fenómeno. Dicen Carr y Kemmis:

Dos tareas incumben a la teoría educativa y a la investigación, si nos guiamos por la analogía médica, la primera, descubrir las leyes científicas que intervienen y actúan en las situaciones educativas, a fin de llegar a conocer los límites de lo realizable [...] la segunda tarea se deduce del hecho de que la medida en que unas leyes científicas actúen eficazmente en cualquier situación educativa dependerá de la medida en que se cumplan ciertas condiciones en la misma.²⁷

A esta perspectiva se le denomina nomológico-deductiva; nomológica, porque la intención de la investigación científica es encontrar las leyes que gobiernan el funcionamiento de los fenómenos estudiados, y deductiva, porque las leyes "universales" son el marco de análisis que permite investigar y entender los casos particulares cobijados por ellas. El tipo de relación teoría-práctica que se desprende de las concepciones nomológico-deductivas es de aplicación y predicción, es decir, se trataría de aplicar las leyes científicas a la tarea educativa, y ello garantizaría que, si se dan las condiciones establecidas por las leyes, se obtendrían los mismos resultados en todos los casos.

La crítica a esta concepción naturalista, aunada al señalamiento de que es necesario el estudio de lo particular, crea el efecto de asignarle a todo abordaje global, amplio, el carácter de nomológico-deductivo, al mismo tiempo que el estudio de lo concreto escaparía a esta visión positivista de la investigación.

Nuevamente, la absolutización de las diferencias y la consagración de lo concreto lleva a descalificar los estudios que no tratan los casos particulares, pero ahora asignándoles el carácter de nomológico-deductivo, propio de las ciencias naturales. Se mezclan dos confusiones para descalificar a las investigaciones que desatiendan lo inmediato, "lo concreto". Alejarse del aula o de la acción educacional es -desde esta perspectiva- aspirar a encontrar y aplicar leyes abstractas, de validez universal.

Además de los argumentos referidos a lejanía-proximidad de la acción educativa y búsqueda de leyes o comprensión del fenómeno, está otro planteamiento que podemos caracterizar como una falsa oposición entre: libre de valores e interés del conocimiento.

Respecto a la problemática de la valoración, suele señalarse que los planteamientos positivistas ocultan y desconocen los intereses y consecuencias sociales del conocimiento y la actividad de investigación; asumen su actividad como algo neutral respecto a valores y sólo aceptan el compromiso por el conocimiento objetivo.

De lo anterior se desprende una caracterización de la relación teoría-práctica que separa medios de fines. Dicen Carr y Kemmis:

...por desgracia la idea de que las decisiones en materia de educación pueden dividirse limpiamente en cuestiones instrumentales o relativas a los medios, y cuestiones de valor, o concernientes a los fines es incoherente. Más aún, por lo que respecta a la educación, todo intento de relacionar lo teórico y lo práctico con una división simplista entre hechos y valoraciones significa en cierto modo una apelación a consideraciones cargadas de juicios de valor.²⁸

La superación de esta visión positivista que separa medios y fines la "realizan" Kemmis y Carr apelando a la teoría de Jurgen Habermas sobre los *intereses constitutivos del conocimiento*.²⁹ Sin embargo, apelar a uno de los estudiosos que en la actualidad aborda los problemas filosófico-sociales con mayor rigor y profundidad, no garantiza que se "superen" o "resuelvan" los problemas atendidos (neutralidad e interés del conocimiento), por el hecho de realizar una traspolación apresurada que, desde los mismos planteamientos de Habermas, no se encuentra, necesariamente, en el mismo nivel de los asuntos que ellos analizan. Una teoría, por muy sugerente que sea, no se aplica mecánicamente al tratamiento de discusiones que se despliegan en ámbitos con modos de funcionamiento distinto. Carr y Kemmis, contradictoriamente con sus planteamientos antipositivistas, en el sentido de *no aplicar* los conocimientos científicos a la práctica educativa, *aplican* la teoría de Habermas al asunto de la educación mecánicamente.

En este caso esa utilización conduce a una serie de contradicciones que brevemente pretendemos mostrar: según Habermas

...en el ejercicio de las ciencias empírico-analíticas interviene un interés técnico del conocimiento, en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas, interviene un interés práctico del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene el interés emancipatorio del conocimiento.³⁰

Según Carr y Kemmis, lo que supera la idea de una investigación libre de valores, que contiene una visión de la relación teoría-práctica que diferencia y separa a los mismos (los valores son abordados desde consideraciones teórico-filosóficas) de los medios o instrumentos (que son el ámbito de la práctica), es el interés crítico, emancipatorio del conocimiento, del que habla Habermas. De ahí el título de su libro *Teoría crítica de la enseñanza*.

Pero a pesar de lo cautivante del planteamiento, es necesario reconocer que este afán por resolver la distancia entre teoría y práctica por medio de la crítica contiene y promueve confusiones, al menos en dos aspectos.

Por una parte, Habermas no invalida o rechaza el interés técnico del conocimiento; señala que es un interés constitutivo de las ciencias empírico-analíticas. Si relacionamos esto con el carácter ambivalente de la pedagogía y la didáctica, en el sentido de que son disciplinas normativas y prescriptivas, no podemos desconocer que allí necesariamente están en juego conocimientos técnicos, instrumentales que se encargan de prever, conducir, mejorar y transformar la práctica educativa; entonces el abandono o rechazo por el interés técnico del conocimiento en pedagogía es,

al mismo tiempo, un rechazo por el conocimiento acerca de los medios utilizados en la tarea educativa. Se ataca de este modo uno de los aspectos medulares de la teoría y la práctica didáctico-pedagógica, con el supuesto de que "la crítica" supera el ubicarse en el terreno de los medios separados de los fines.

Por otra parte, Habermas caracteriza a las ciencias histórico-hermeneúicas como la investigación que:

...abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión *orientadora de la acción*. La comprensión de sentido dirige su estructura hacia el posible consenso de los actuantes en el marco de una autocomprensión transmitida.³¹

Si la teoría y la práctica educativa abandonan el interés por comprender y orientar la acción educativa, pierden el núcleo, el sentido que las anima. Es en la acción donde se despliega el drama educativo de sujeción-liberación, conformación-transformación del individuo, del alumno. Si por la vía de tratar de encontrar una salida a la no satisfactoria relación teoría-práctica en la investigación educativa, se opta irreflexivamente por una visión cautivamente crítica, al mismo tiempo se desentiende de los fundamentos de la práctica. Según Habermas, la realización de una práctica implica la adhesión a unos valores que se consideran deseables, esa adhesión dogmatiza la interpretación de las concepciones de la realidad, y a la vez resulta el motor que anima la actividad social. Criticar los fundamentos de la práctica educativa es desdogmatizar sus condiciones de posibilidad.

Nuevamente traemos a Habermas para ver cómo plantea el asunto de la crítica y su vínculo con el problema de la relación teoría-práctica:

...si puedo entender la reflexión teórica como el proceder de una reconstrucción racional, entonces, a ese respecto, sólo deseo aceptar una *relación indirecta, mediada por la autorreflexión*, con el interés cognoscitivo emancipatorio [...] no deseo tener en cuenta un compromiso determinado dependiente de la situación, sino afirmar una motivación -no fijada a las condiciones de reproducción de la cultura, sino a la institucionalización del dominio- que está tan generalizada como los otros dos intereses cognoscitivos que, en cualquier caso, están anclados [más profundamente] desde un punto de vista antropológico.³²

Si leemos cuidadosamente a Habermas para extraer sus consecuencias sobre el tipo de relación entre teoría y práctica en la investigación educativa (simultáneamente la relación docencia-investigación), se puede percibir que se trata de una *relación indirecta, mediada por la reflexión y sin un compromiso determinado, dependiente de la situación*.

NOTAS

Incorporación

Investigar la práctica de educar

1. Nos detendremos en el Capítulo X, "El profesor como investigador", pp. 194- 221, del libro de L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata. 1985, 319 pp. Para ubicar a Stenhouse en relación con otras perspectivas de formación de profesores confrontar: Ángel I. Pérez G., "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", pp 398-429, en J. Gimeno y A. Pérez, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, , 1992, 421 pp. Además, el texto de Kenneth Zeichner, "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos", pp. 110-127, en A. Villa (coord.), Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, 1988, 351 pp.
2. M.A. Pasillas, y J.A. Serrano, "Docencia-investigación: propuestas y dificultades de integración", pp. 31-49, en revista Colección Pedagógica Universitaria, núm.16, julio-dic. 1987. Instituto de Investigaciones Humanísticas. Universidad Veracruzana. También se puede confrontar el texto: M.A Pasillas, y J.A. Serrano, "La formación docente: categorías y temas de análisis", pp. 42-53, en revista Pedagogía UPN. 1 (8)Nueva época,1992.
3. Stenhouse, op. cit. p. 195. (El subrayado es nuestro.)
4. *Idem*.
5. Cfr. Antonio Rivilla y Ma. Concepción Domínguez, La formación del profesorado en una sociedad tecnológica. Madrid, Edit. Cincel, 1989, 215p. (Educación y futuro. Monografías para la reforma, núm. 14)
6. *Ibidem*, p. 197. (El subrayado es nuestro.)
7. *Ibidem*, p. 201.
8. *Ibidem*, p. 203.
9. *Ibidem*, p. 209.
10. *Ibidem*, p. 210.
11. *Ibidem*, p. 211. (El subrayado es nuestro.)
12. *Ibidem*, pp. 195 y 209. (El subrayado es nuestro.)
13. *Ibidem*, p. 213.
14. *Idem*. (El subrayado es nuestro.)
15. En México se han desarrollado algunas experiencias que han retomado el espíritu indicado, cfr. Weiss et al., "Informe del Programa Especializado en Formación Docente", realizado en algunos institutos tecnológicos. DIE-UPN, 1990; por otro lado, cfr. Especialidad en docencia. Instituto de Investigaciones Humanísticas, Universidad Veracruzana.
16. Cfr, Stenhouse, op. cit., pp. 214-218.
17. *Ibidem*, p. 221.
18. John Dewey, Democracia y educación. Buenos Aires, Losada, p. 14.
19. Tal y como se plantea en el texto "La investigación-acción en los currícula de formación docente", pp. 91-101, en revista Colección Pedagógica Universitaria, loc. cit. Asimismo, se pueden confrontar en la misma revista otra serie de textos que se encuentran en la misma vertiente.

Articulación de funciones

La acción de la institución

20. Pedro Ferrer Pi, en "Concepciones de la Universidad", Cuadernos de Formación Docente. México, UNAM-ENEP-Acatlán, núm. 24, enero de 1988, señala "estableceremos siete concepciones distintas sobre la Universidad, que son la concepción napoleónica, la concepción alemana, la concepción inglesa, la concepción norteamericana, la concepción rusa, la concepción sudamericana, y la concepción maoísta" (p. 6).
21. Cfr. Los indicadores planteados en el documento Cuadernos de Modernización Educativa. Educación Superior. Evaluación de la Educación Superior, núm. 5. México, SEP (CONPES, CONAEVA), 1991, 157 pp.

Cabe señalar que casi los mismos elementos se encuentran en la declaración de principios de todas las universidades.

22. Francisco Paoli Bolio, *El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*. México, UAM-Xochimilco, 136 pp. (p. 115).
23. Jacques Ardoino, "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad", pp. 209-210, en P. Ducoing y A. Rodríguez (comp.), *Formación de profesionales de la educación*. México, UNAM, UNESCO, ANUIES, 1990. (El subrayado es del autor.)
24. Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. Barcelona, Tusquets, 1983 (p. 210).
25. L. Figueroa, "La acción tridimensional de la universidad: reflexiones a partir de una experiencia, p. 157, en revista *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 16, julio-dic. 1987. Instituto de Investigaciones Humanísticas. Universidad Veracruzana. Para un detallado seguimiento de la problemática de la epistemología en el campo educativo cfr. M. Bartomeu et al., "Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía", *Los Cuadernos del Acordeón*, año 3, vol. 4, julio 1992 (UPN).

Relación

Discursos sobre la relación teoría-práctica

26. Dendaluce Iñaki, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, 1988, p. 17.
27. Carr y Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca, 1988, p. 74.
28. *Ibidem*, p. 91.
29. Cfr. Junger Habermas, *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, Técnos. (Especialmente el capítulo: "Conocimiento e interés".)
30. *Ibidem*, p. 168.
31. *Ibidem*, p. 171. (El subrayado es nuestro.)
32. J. Habermas, *Teoría y praxis*. Madrid, Tecnos, 1987, p. 35. (El subrayado es nuestro.)