

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Hacia una teoría de *campo*

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Hacia una teoría de *campo*

Guillermo Bustamante Zamudio

Germán Carvajal Ahumada

Carolina Rodríguez

Carlos Jilmar Díaz Soler

John Diego Domínguez Acevedo

Rosy Estefanía Flores

Sonia Moreno Villamil

Jerson Dubán Vásquez Rivera

Steven Castañeda Aguilar



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Investigación y educación : hacia una teoría de campo / Guillermo Bustamante Zamudio... [et.al.]. -- 1ª. ed. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018
232 páginas. —Fotografías— (Colección Filosofía y Enseñanza de la Filosofía).

Incluye: Bibliografía

Incluye: Índice temático

ISBN: 978-958-5416-38-3 (impreso)

ISBN: 978-958-5416-39-0 (digital)

1. Investigación – Enseñanza. 2. Evaluación Académica. 3. Métodos de Enseñanza. 4. Educación - Investigaciones. 5. Orientación Estudiantil. 6. Evaluación Académica. 7. Aprendizaje. 8. Formación Profesional de Maestros. 9. Evaluación Educativa. 10. Metodología de Investigación. I. Bustamante Zamudio, Guillermo. II. Carvajal Ahumada, Germán. III. Rodríguez, Carolina. IV. Díaz Soler, Carlos Jilmar. V. Domínguez Acevedo, John Diego. VI. Flores, Rossy Estefanía. VII. Moreno Villamil, Sonia. VIII. Vásquez Rivera, Jerson Dubán. IX. Castañeda Aguilar, Steven.

371.33 cd. 21 ed.

Colección

Filosofía y enseñanza de la filosofía

Germán Vargas Guillén

Director

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Hacia una teoría de *campo*

© Universidad Pedagógica Nacional

© Guillermo Bustamante Zamudio, Germán Carvajal Ahumada, Carolina Rodríguez, Carlos Jilmar Díaz Soler, John Diego Domínguez Acevedo, Rossy Estefanía Flores, Sonia Moreno Villamil, Jerson Dubán Vásquez Rivera, Steven Castañeda Aguilar

ISBN impreso: 978-958-5416-38-3

ISBN digital: 978-958-5416-39-0

doi: <http://dx.doi.org/10.17227/fef.2018.6390>

Primera edición, 2018

Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz

Rector

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Mauricio Bautista Ballén

Vicerrector Académico

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Helberth Augusto Choachi González

Secretario General

Nydia Constanza Mendoza Romero

Subdirectora de Gestión de Proyectos

Comité Académico

Maximiliano Prada Dusán

Sonia Cristina Gamboa Sarmiento

Luz Gloria Cárdenas Mejía

Harry P. Reeder

Thomas Nenon

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Cra 16A n.º 79-08

Tel: 347 1190 y 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinadora

Maritza Ramírez Ramos

Editora

John Machado Muñoz

Corrección de estilo

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diagramación

Imagen de portada

Escuela de filósofos, de Winckelmann

Claudia Patricia Rodríguez Ávila

Diseño de carátula

Johnny Adrián Díaz Espitia

Finalización de artes

Impreso en Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Bogotá, Colombia, 2018

Fecha de evaluación: 29-03-2017 / 30-04-2016

Fecha de aprobación: 26-05-2017

Esta obra fue aprobada para publicación como “Libro resultado de investigación” en la Convocatoria para publicación de libros 2016-II.

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito.

*En el saber hay un componente que es delirio.
La única cuestión es saber si los otros comparten el delirio de uno,
y si ese delirio de saber puede ser utilizado por otros.*

Jacques-Alain Miller

CONTENIDO

NOTA EDITORIAL	9
INTRODUCCIÓN	11
INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN	21
UNA POSTURA FRENTE A LA INVESTIGACIÓN	39
CATEGORÍAS E INVESTIGACIÓN	61
NIVELES, MECANISMOS Y ESFERAS DE LA PRAXIS	75
EL CONCEPTO <i>CAMPO</i>	105
DOS DE LOS CAMPOS POSIBLES	171
BIBLIOGRAFÍA	217
AUTORES	227
ÍNDICE TEMÁTICO	229

NOTA EDITORIAL

Para la lectura y comprensión de las referencias bibliográficas a lo largo del libro, se optó por dejar el año original (o aproximado) de publicación del texto, dado el interés de los autores de confrontar los momentos de producción y circulación de los artículos y los libros, asunto que no se podría hacer citando exclusivamente la edición en español. Por esto, el lector podrá encontrar citas y referencias con años que van desde 1800 hasta nuestros días; sin embargo, en la lista de referencias se encontrarán los datos bibliográficos completos de las ediciones consultadas.

Esta decisión obedece también a la cantidad de literales que habría que añadir a un mismo año de edición y publicación. Por ejemplo, la obra de Freud va —más o menos— desde 1890 hasta 1939. Si se citara, por ejemplo, la edición en español de sus Obras completas, publicadas en 1990, todas las referencias tendrían el año de publicación en español y habría que agregar letras hasta el extremo de no disponer de las suficientes.

Finalmente, se precisa que todas las tablas y figuras fueron elaboradas por los autores de la presente obra.

INTRODUCCIÓN

La presente obra reúne una serie de artículos en los que se desarrollan las propuestas teóricas a las que nos dedicamos en las siguientes dos investigaciones: *Hacia una teoría de campo [Bourdieu] a propósito de las tesis de unos estudiantes del programa de Psicología y Pedagogía (2010-2011)* y *Cómo asumen la investigación los maestros del DC que participan en la convocatoria de IDEP (201X) para apoyar la investigación y la innovación. Estudio y comparación con los trabajos de grado de licenciados de psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional*, pertenecientes a nuestro programa investigativo Teoría de “Campo” y Procesos de Recontextualización, llevadas a cabo en convocatoria interna del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), en los años 2014 y 2015, respectivamente.

Ahora bien, a las presentes elaboraciones no las constituye en absoluto la idea de un trabajo acabado, con el que se daría “la apariencia de que en el fin o en los resultados últimos se expresa la cosa misma [...], frente a lo cual el desarrollo parece representar, propiamente, lo no esencial” (Hegel, 1807, p. 7). Por el contrario, lo aquí presentado sigue siendo objeto de constantes revisiones y reelaboraciones, conforme al estado de la formalización de nuestras categorías. Constituye, más bien, un proceso en el que —con pretensión de rigurosidad— nos interrogamos por: 1) las modalidades de relación posible¹ entre el campo (Bourdieu) y la esfera de la praxis humana (Bajtín); 2) la especificidad del campo, tomado en sí mismo; 3) la implicación de la definición del campo para la “investigación”, y 4) los modos en los que se ve comprometido el proceso formativo en la escuela, con referencia a los *géneros discursivos* (en la terminología de Bajtín).

1 Puede comprenderse diferentes momentos (lógicos) en la relación entre campo y esfera de la praxis: el primero puede ser de *subordinación* del campo a la esfera de la praxis; uno segundo de *independencia* del campo respecto de la esfera de la praxis. El primero implica un momento de constitución del campo por la esfera de la praxis; y, el segundo, incluso, uno de explicación de la esfera de la praxis por el campo, dada una cierta excentricidad entre ambos.

Entonces —tal como lo anticipan los títulos de las investigaciones y el de la obra misma—, nos interesa comprender la particularidad de la posible intersección entre “investigación” y “educación”. Decimos “posible intersección” pues, al preguntarnos por la especificidad de la investigación (bajo la especificidad de un campo) y de la educación, no nos parece que tales procesos sean susceptibles de una llana yuxtaposición que violente sus condiciones lógicas internas. Lo que, de hecho, ya sitúa este trabajo en una postura en la que una expresión como “investigación educativa” no está, por principio, justificada; pues se trataría de considerar, antes que enarbolar etiquetas llamativas, si las propiedades de asuntos tan heterogéneos admiten algún grado de relación.

Por consiguiente, se trata de dos asuntos de especificidad distinta, ante los cuales, en un primer momento, nos vimos en la necesidad de hacer cierto rodeo al considerar la oposición conceptual entre campo de producción simbólica (la ciencia, por ejemplo) y campo de recontextualización (la escuela, por ejemplo). Sin embargo, al hacer esa oposición, subordinábamos la labor de la escuela a lo hecho por el campo de producción, de una manera que nos impedía apreciar algunas cosas —no por ello es una relación que se deba abandonar, pues permite entender otros elementos en juego—. Ciertamente, la escuela tiene que ver con la especificidad del saber, pero no solamente eso la ocupa (otros discursos circulan allí), ni la relación con el saber es solamente de una vía (también el saber toma a la escuela).

De un lado, si bien la escuela parece estar nucleada por el saber (cuando intenta transmitir saberes con distinto grado de consolidación), no desencadena sus procedimientos como un campo de producción simbólica, sino como un campo que decide transformar algo (*formar a las nuevas generaciones*). Para ello, entonces, también convoca producciones culturales que no vienen de la ciencia (arte y moral, por ejemplo), aunque no pocas veces las retome en el sentido que ganan una vez los ámbitos disciplinares se ocupan de ellas (estética y ética, respectivamente).

De otro lado, la ciencia no solo es tomada por la escuela, sino que también ella toma a la escuela como objeto de conocimiento; y, lo más interesante, ese hecho termina afectando el quehacer interno de la escuela (¡o sea que —en este caso— es posible afirmar que la descripción, a largo plazo, incide sobre lo descrito!). Hasta hace poco se hablaba de ciencias de la educación: sociología de la educación, filosofía de la educación, economía de la educación, psicología de la educación, etc., serie de disciplinas que intentaban explicar lo que ocurría en el seno de la escuela. Cada disciplina teórica que ve involucrado su objeto de conocimiento en la escuela, intenta

describir lo que ocurre en su seno; pero tal conocimiento ahora entra a formar parte de las maneras de hacer dentro de la escuela misma: por ejemplo, la psicología pretende describir el proceso de aprendizaje, pero su descripción incide sobre el proceso de enseñanza cuando un maestro intenta apropiarse de sus productos para aplicarlos a su desempeño. Para el caso colombiano, el conductismo y luego el constructivismo son ejemplos descollantes. Ahora bien, esta denominación —ciencias de la educación— era una forma de expresar la pugna por el control simbólico, pero no en el sentido de la *tensión* del campo al que pertenecen dichas disciplinas, pues los objetos disciplinares son incommensurables, sino en una dimensión, más bien, política (a pesar de que persista el nombre *ciencias de la educación*, asunto que daría para pensar sobre una *dimensión política de la ciencia*).

En todo caso, la relación investigación/educación es sumamente compleja como para suponer una connaturalidad entre ambas. Si bien investigación habría en cada campo, quedando definida su modalidad por la especificidad del mismo, ¿se podría suponer dicha connaturalidad a partir de que en la escuela se han enseñado algunas cosas relativas a los enunciados procedentes de disciplinas científicas? El hecho de dedicar gran parte de la vida a la enseñanza no capacita para comprender los mecanismos del fenómeno educativo, que atraviesan incluso la labor misma, a la que, sin embargo, el maestro podría creer dominar en su totalidad. Es la distancia entre *experimentar* un fenómeno y *comprender* sus “condiciones trascendentales de posibilidad”, tal cual como una persona no podría conocer la estructura de la economía basada en el capital apoyada únicamente en el hecho de que siempre ha participado —y esto es concederle mucho protagonismo— en una dinámica de consumo o de producción de mercancías. No se puede pasar como propia del campo de la ciencia una investigación en la que, por ejemplo, un docente intenta transformar políticas curriculares, para defender la manera en que cree que sus estudiantes aprenden mejor estos o aquellos contenidos; o en la que se sistematiza una experiencia para transformar las condiciones de vida de algunos estudiantes a los que ha permitido participar de cierto tipo de experiencias. En uno y otro caso se está ante la posibilidad de tener acceso al “fenómeno”, sí; pero cada postura evidentemente conlleva una manera específica de tener acceso a aquel y, así, configurarse cada una su objeto. Entendida de este modo, la llamada *investigación educativa* no pertenecería a la dimensión de la ciencia —por la que la quieren hacer pasar, en muchos casos, quienes la llevan a cabo—, sino a aquella cuyo operador es la

decisión, esto es, a la de la política. Tal distancia que se alza entre *decidir* para transformar una situación concreta y *comprender* sus condiciones trascendentales de posibilidad es lo que queremos expresar mediante la categoría *campo*.

Evidentemente, frente al fenómeno educativo, la postura que se sostiene desde la perspectiva de un funcionario del Ministerio de Educación, a quien, por ejemplo, le podría preocupar el lugar que ocupan los colegios del país en los estándares internacionales, o la manera como se gestionarán los recursos, o el cambio de la política educativa, de manera tal que se reduzca la repitencia y la deserción, etc. —asuntos que son importantes todos—, no representa lo mismo que la postura sostenida por un sociólogo de la educación, quien se preocuparía por comprender las condiciones sociales específicas por las cuales tal fenómeno educativo se da; o la postura de un filósofo de la educación, quien se preguntaría por la razón misma de que tal cosa como la educación tenga lugar en medio de lo humano y cuál sería su especificidad (necesaria-contingente/posible-imposible). Tal distinción no introduce la oposición superior-inferior, es una distinción que especifica posturas desde las cuales se asume un objeto, dejando de lado la evidencia de un “fenómeno” (ciertamente el “fenómeno educativo” no es lo mismo para una y otra postura, pues sus objetos son distintos). La categoría *campo* permite introducir diferencias entre las modalidades estructurales desde las cuales es posible inteligir la complejidad de un fenómeno como la educación. Lo mismo sucede con respecto a fenómenos humanos como la economía, la política, el arte, la tecnología, etc.

En la medida que la categoría *campo* nos permite inteligir modalidades *estructurales*, nos permite distinguir, asimismo, a escala de quienes enuncian, entre la *interacción efectiva* y la *intención*, lo cual nos aleja de la comprensión a partir de la idea de la buena voluntad —cosa que puede estar existiendo—, y nos dirige hacia una comprensión a partir de las relaciones objetivadas por la lógica de dicho campo, en las que los enunciados quedan inscritos. Es decir, la diferencia entre los enunciados proferidos por un funcionario encargado de la política pública en educación y los de un sociólogo como Bourdieu o como Bernstein, por ejemplo, no radica en la intención de cada sujeto de hablar de cierta manera; más bien, lo que dice cada uno está fuertemente relacionado con la modalidad de producir enunciados propia de un campo, por las condiciones lógicas internas —a las que se ha condescendido al pretender producir enunciados con posibilidad de pertenecer al campo—. Además, en cada campo se van delimitando los criterios de juicio sobre los enunciados que pretenden estar hechos con arreglo a su lógica. Y esta posibilidad de

que un enunciado pertenezca a un campo específico no se sostiene en la consigna del “derecho”; se trata, más bien, del juicio sobre el posible tributo del enunciado a la consistencia de la estructura del campo. Ante lo cual, evidentemente, no da lo mismo que el enunciado sea producto de conocer la estructura del campo, a que no lo sea: un enunciado proveniente de la investigación educativa (tal como ha sido descrita), dirigido a dar cuenta de una decisión, desconoce la estructura del campo de la ciencia, cuyo *realizativo* no es decidir, sino conocer.

Así, pues, el sujeto no es el punto central para conceptualizar el campo. El sujeto ocupa, más bien, el lugar de *efecto* dentro de la estructura. Más aún: la especificidad del campo no queda subordinada a las condiciones de relación entre las personas que enuncian (¡diferenciamos, entonces, entre la dimensión subjetiva, que es efecto de la estructura, y persona!). Más bien —haciendo una concesión a Bourdieu—, la explicitación de los posibles vínculos entre las personas (que, dependiendo del campo, podemos llamar científicos, políticos, artistas, etc.) queda subordinada a la comprensión general de *otro* campo. Es esto lo que nos permite no solo interesarnos en tal o cual campo en particular, sino en la producción de una *matriz de campos* (la estructura de la estructura). Pues, si bien cada campo posee su propia lógica interna, no es menos cierto que cada campo está constituido por unos elementos que son comunes a todos. Cada campo particular sería, entonces, una concreción de la matriz general, en cuyo seno se generarían las condiciones específicas para diferentes formaciones discursivas. Por ello, no hablamos del campo de la sociología, del campo de la psicología, del campo de la filosofía, etc., sino del campo de producción simbólica relativo a la ciencia, en el que sociología, psicología, filosofía, etc., serían formaciones discursivas específicas, cada una con su objeto abstracto-formal.

¿Por qué pensamos que una expresión como “campo educativo” no se autoriza más que como metáfora espacial? De un lado, el campo no obtiene consistencia a partir de los efectos subjetivos, ni tampoco a partir de las relaciones entre las personas que pretenden enunciar conforme a cierta lógica; si así fuera, tales relaciones serían las anécdotas por excelencia que habrían de ser tenidas a más, incluso por encima de la lógica del campo mismo. Más bien, la categoría *campo* permite explicar efectos subjetivos como la exclusión, la inserción, la diferenciación y la identificación. Y, de otro lado, mientras cada campo determina de manera lógica las formaciones discursivas que lo componen, en el escenario educativo las formaciones discursivas convergen por razones político-sociales.

Así, desde nuestra perspectiva, *campo* no es una etiqueta llamativa o con voluntad de reivindicación de ciertos espacios culturales; por ejemplo, para intentar agrupar la heterogeneidad de asuntos que hallan lugar en la escuela y darles un estatuto social más relevante; con esa categoría queremos explorar la especificidad de la “cosa misma” (en este caso: campo y educación) y sus posibilidades de relación con otros asuntos, etc.

Es en este punto donde intentamos especificar lo que entendemos por *investigación*. Ciertamente, la palabra *investigación* connota la actividad de buscar o indagar... pero, a partir de una idea como esa no podría pensarse el hecho de que tal intento de buscar se hace desde una postura, al punto que la postura participa de la determinación de la especificidad del campo. Por ejemplo, se puede indagar sobre una materia cualquiera y saber sobre lo que es, pero con la postura de querer intervenir sobre ella de la mejor manera; también se puede investigar bajo la égida de “querer saber...”, no para intervenir, no para representar, sino para saber (aunque después se intervenga)... Querer saber de algo presupone una postura, pues se puede querer saber de algo a nivel de lo que piensan los demás, de la opinión que circula en la comunidad sobre alguna materia; o también se puede querer saber en un nivel de operación en el que entran a jugar elementos con una modalidad diferente (*modalidad*, no rango; diferente, no mejor o peor): las categorías. Asumimos por investigación aquella actividad en la que su operador es la *categoría*, elemento discriminador y de precisión (en la medida de lo posible). De tal forma, la postura concomitante con la investigación en el campo de la ciencia está vinculada con el intento de conocer las condiciones estructurales que hacen posible la configuración de ciertos objetos, su producción y circulación, etc., más que con la evidencia de la “certeza sensible”.

Lo anterior implica, de parte de quien pretende enunciar conforme a la lógica de un campo, dado que cada campo conlleva una manera específica de tener acceso al fenómeno, sostener una postura concomitante con dicho campo. Lo que no implica que la asunción de una postura se dé de una vez por todas y, mucho menos, de manera deliberada: no se está en la misma condición cuando se tiende hacia la elección de una disciplina, a cuando se está en la posición de intentar manejar su gramática, así como esto último no es lo mismo a cuando ya se está en condición de producir enunciados conforme a la especificidad del campo. En todo caso, los

efectos que llamamos formativos (supuestamente responsabilidad de la escuela) tienen que ver con maneras de tomar enunciados de ciertos campos y de crear con ellos unas condiciones de posibilidad.

Fenómenos tales como los “problemas de aprendizaje”; las relaciones denunciadas como problemáticas entre los estudiantes y el saber (desinterés hacia el conocimiento, negación del legado cultural, etc.); la agresión escolar, entre la que se cuenta las relaciones conflictivas entre maestros y estudiantes, etc., habrán de poder decir algo —leídos desde cierta perspectiva— sobre la postura que se ha adoptado hoy en la escuela frente a la idea de *formación*. No es lo mismo que la escuela se posicione como lugar en el que el estudiante podría hallar alternativas de elección personal, manteniendo como horizonte el saber de una disciplina científica, en cuyo caso se trataría de generar ciertas condiciones para que tal encuentro se lleve a cabo de forma que el estudiante tenga la posibilidad de acercarse al modo de producción de enunciados propio de la disciplina, a que la escuela se disponga —so pena de un abandono de la relación con el saber, con el que la escuela ha estado ligada, no sin razón— como espacio cuyo asunto sea reproducir los imaginarios y representaciones sociales con las que el estudiante cuenta, o de mantener una continuidad de los modos de satisfacción que el estudiante ya encuentra fuera de la escuela, ante lo cual la escuela no marcaría, en realidad, una diferencia o alternativa. ¿Esto no supone, entonces, interrogar por lo que sería un sujeto, antes de pasar a la condescendencia?

En la escuela convergen muchos tipos de enunciados. Pero, por lo menos hasta hace poco, esa diferencia de especificidades parecía estar regulada por una lógica más próxima a las producciones provenientes de las disciplinas científicas... que *aluden* a las producciones científicas, pues no son ellas mismas, en su especificidad, las que circulan en la escuela. Así, parece que el proceso formativo que la escuela dispensa estuviera atado al rigor del sistema categorial, independientemente de la fuente de los enunciados. Para el estudiante, esto supone atemperar los vínculos que mantiene con lo externo a la escuela: por ejemplo, conceder algo de tiempo, dejando de lado el imperativo de inmediatez que supone una satisfacción sensible, para aprender a manejar las relaciones necesarias entre las categorías de una disciplina. Esto, que a primera vista parece despótico —¿no lo es al menos en parte?—, en realidad, introduce, entre otras cosas, la oportunidad de que el estudiante traslade esa misma estructura temporal que supone disminuir sus satisfacción inmediata a otras esferas de la vida social. Algo de lo que se queja hoy la sociedad es de la incapacidad de las personas para cesar el afán de consumo inmediato; ahora bien, el que la

escuela abandone la aspiración a fundar una relación entre un estudiante y el saber es, entonces, el abandono de esta vía que introducía la posibilidad de que el sujeto dejara paulatinamente la inmediatez. Cuando admite, por ejemplo, que en su seno se privilegie el acceso a las películas en detrimento de la lectura de una obra clásica, se está perdiendo tal efecto de no-inmediatez.

No es solo este efecto el que está teniendo lugar a partir de la manera de operar hoy en el ámbito educativo: no se percibe, en los documentos que investigamos, que quienes dicen estar trabajando conforme a la gramática de una disciplina tengan la postura concomitante (desde la que se podría asumir la exigencia que se deduce —como elección— de los productos del campo mismo); es decir que, en lugar de crear condiciones de posibilidad para que un estudiante se aproxime al manejo de las reglas de juego de las disciplinas y a la producción de enunciados conforme a ellas, se está poniendo, más bien, la idea del protocolo y el ritual que habrían de seguirse en ciertos ámbitos administrativos y “académicos”, a partir de los cuales el estudiante (o maestro en ejercicio) estaría autorizado a enunciar su aparente pertenencia a una disciplina. Es el caso, muy común hoy en el ámbito educativo en general, de que el maestro se despoje de su saber —aunque habría que preguntarse si realmente tiene un saber tal— una vez instalado en el aula, y conceda a los estudiantes el lugar del saber: son los estudiantes los que tienen el saber del que, ahora, incluso el maestro beberá. Tal situación implica la imposibilidad de sostener una relación con el saber conforme a la lógica de una disciplina, por ejemplo. Si el estudiante ya sabe lo que hay que saber de las “cosas” (certeza sensible), queda impedido para sostener el lugar donde cabría la posibilidad de aprehender una gramática, una manera de hacer en el campo. Asimismo, dado que la pertenencia de los enunciados a un campo no se sustenta en la idea de que el “sujeto tiene derecho”, la idea que constituye a la “investigación educativa” (queriendo hacerse pasar como perteneciente al campo de la ciencia), la que afirma que cada sujeto debe estar ahí en cuanto tal, es decir, haciendo intervenir sus intereses personales, políticos, sus opiniones de cualquier orden, etc., no puede estar más distante de la idea de una formación concomitante con una lógica del campo, en la que, si bien el sujeto pone mucho de su energía vital y de ese modo obtiene algo, lo hace de forma tal que todo esté en función de las maneras de producción y circulación de los enunciados en el campo, todo en función de la lógica interna del mismo.

En fin, a pesar de haber caído en la tentación de interponer una introducción, antes que ir a la “cosa misma”, los artículos que siguen tratarán con mayor precisión (no importando la extensión) los asuntos que aquí hemos esbozado, solo como una consideración de nuestro punto de partida y postura frente al problema. Nos interesa desarrollar un trabajo que responda, en el más alto grado que sea posible, a la rigurosidad a la que apelamos, y que sea consecuente con el cuerpo conceptual que hemos estado construyendo. Se trata, entonces, de un trabajo que no está motivado por la intención de movilizar discusiones con posturas que no sean consecuentes con aquella a la que él mismo busca responder.

INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN

Cuando uno se autoriza a tomar las cosas de más lejos en cuanto a su fundamento de razón, suele ocurrir que se vuelve atrás, que diferentes estratos de pensamiento, sepultados bajo las urgencias de la acción viva o de la modernidad en marcha, encuentren su lugar en la construcción conceptual.

ALAIN BADIOU (2007, p. 13)

¿Por qué los maestros tendrían que investigar? De un tiempo para acá, se ha promovido la idea según la cual sin investigación no hay educación y, en consecuencia, se le asigna retroactivamente a la investigación un papel constitutivo del acto educativo. Ahora bien, basta con moverse un par de años para encontrar que esa idea no siempre ha existido.

Sobre investigación

I

La llamada *investigación educativa* es un lugar incierto. ¿Por qué habría de llevar la palabra *investigación* el calificativo de *educativa*? Parece una calificación referida al tema de la investigación. Ahora bien, ¿es la educación un tema de la investigación? Parece caerse de su peso que sí. Pero, entonces, ¿cualquier asunto puede ser objeto de la investigación? Si así fuera, habría tantas investigaciones como temas posibles... ¿o sea que hay infinitos tipos de investigación? Sabemos que algo así no sirve para nada.

En la expresión *investigación educativa*, la investigación no modifica el nombre del asunto al que se aplica (la educación), en cambio, el asunto sí afecta el nombre de la investigación (que ahora será *educativa*).

Esto nos pone ante la necesidad de precisar qué es investigación. Pues bien, dicen hacer investigación los publicistas, los agentes de la Fiscalía, los encuestadores, los sociólogos de la Escuela Práctica de Altos Estudios, los novelistas, los profesores universitarios, los astrónomos de la NASA, los estudiantes para hacer sus tesis de grado, los grupos de Colciencias... Es decir, un ramillete de temas, métodos, propósitos, implicaciones, presupuestos... muchos de ellos inconciliables.

Siendo así, la palabra *investigación* no identifica el tipo de práctica que la reclama. Se trataría de la búsqueda específica que hace cada campo (llamemos *campo*, mientras tanto, a cada elemento de ese listado caótico que hicimos: publicidad, Fiscalía, encuestas, sociología, literatura, universidad, astronomía...).

Así, al decir “investigación educativa”, nada se predica sobre el tipo de enunciados que se hacen en su nombre. Pueden ser las estadísticas del Ministerio de Hacienda sobre el sector, o el trabajo de la empresa publicitaria para promover en la televisión los exámenes de Estado, o la tesis de un estudiante para obtener su título de pregrado, o el trabajo de un docente universitario para subir su salario, o el seguimiento institucional a un estudiante acusado de plagio... Todos esos enunciados, tan diversos entre sí, pueden llevar el mismo nombre: *investigación educativa*.

Pero, además, en uno solo de esos campos, tampoco podemos saber algo de la investigación, pues si comparamos varios de sus productos, podrían distar entre sí, tanto como los productos de un campo en relación con los de otro (ejemplo: tesis de grado de los estudiantes, de una facultad a otra de la misma universidad). En cambio, cuando pasamos a hablar de las disciplinas, el asunto gana precisión: la investigación en física o en antropología ya no puede ser cualquier cosa, aunque el abanico de posibilidades sea muy grande. El nombre de las disciplinas circunscribe un objeto. Y denominar la investigación por su tema no es lo mismo que nombrarla por su objeto: mientras el tema puede ser tomado de la evidencia (la educación “está ahí”), los objetos de las disciplinas no están “tomados”, sino que son *producidos* (Bachelard, 1934), así los remitamos, de manera equivocada, a evidencias.

Entonces, ¿qué disciplina ha escogido producir un objeto de conocimiento relacionado con la educación? ¡Muchas! La psicología viene desde hace más de un siglo intentando decir algo sobre el proceso cognitivo de los estudiantes; la sociología ha hecho muchos planteamientos sobre la determinación social de los procesos educativos; de hace un tiempo para acá, la educación es un terreno para emplear la psicometría; etc. Ello ocurre porque cada disciplina recorta, en el fenómeno educativo, asuntos relativos a su propio objeto de estudio. Hasta ahí, podríamos decir que ninguna disciplina tiene la educación como objeto de estudio. Y no podría serlo, pues el procedimiento que recorta la educación como objeto (reificación del sentido común que produce certeza) no es el mismo que implementa una disciplina al recortar su objeto (reificación pasajera, hecha con categorías y que señala hacia un no-saber). Los escenarios donde la legitimidad de ambas cosas se juega son muy distintos, hacen intervenir mecanismos distintos.

De entrada, la expresión “investigación educativa” se revela construida por fuera de la lógica disciplinar. Si bien, como vimos, no solo se habla de “investigación” en las disciplinas, en la escuela sí se tiene muchas veces la pretensión de hacer investigación como la que se hace en las disciplinas. La expresión, entonces, es cómoda: no exige el trabajo propio de estar a la altura de una disciplina que investiga (pues su objeto está ahí, de él habla la prensa), pero sí extrae los beneficios sociales que se obtendrían a partir de prácticas investigativas disciplinarias.

II

En ámbitos educativos, hay quienes prescriben no llevar al terreno teorías a la hora de investigar, o extraer las categorías del objeto de investigación (o sea: no tomarlas de la teoría); incluso, circulan en la universidad las nociones de *categoría inductiva* o de *categoría emergente*, que van en esa dirección. El asunto no es reciente, ya Aristóteles decía que es necesario venir a la investigación conociendo los principios, y no aprenderlos en la investigación (*Tratados de lógica*, “Segundos analíticos”, libro 1, párr. 1. Ed. de F. Larroyo, Porrúa, 2011). Para nosotros, la idea según la cual las categorías se obtienen en el trabajo de campo es propia del ámbito educativo. En las disciplinas teóricas, es distinto:

- “Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto”, dice el ginebrino Ferdinand de Saussure (1916, p. 23).
- Werner Heisenberg relacionaba el momento de la formulación del principio de incertidumbre con la inquietud que le producían las siguientes palabras de Albert Einstein: “Es la teoría la que decide lo que podemos observar” (Watson, 2002, p. 284).
- En la filosofía, dice Umberto Eco (1985, p. 385), los objetos resultan visibles solo a partir del momento en que su discurso los establece.
- La sociología da por hecho, según Bourdieu, que “la observación está orientada por la teoría” (2000, p. 42) o que *depende* de la teoría (2000, p. 46).

Estas ideas se constituyen en criterios que guían nuestra perspectiva. El *corpus* y el *objeto de investigación* pertenecen a distintos niveles de análisis: el *corpus* es *sensible*, mientras que el objeto de investigación es *inteligible*. Así, en el caso de la

economía, el objeto de investigación no es la mercancía (sensible), sino más bien las relaciones sociales (inteligibles) que, entre otras, nos hacen creer que el objeto sería algo llamado *mercancía* (Marx, 1859). Tal “cosa”, en la medida en que usurpa el lugar del objeto de investigación, Marx la llamaba *fetiche* (o sea, el producto de una *reificación*). Entonces, la disciplina no investiga a partir de fetiches (objetos reificados por el sentido común), sino de objetos abstracto-formales; para ello, por supuesto hay que *pasar* por los objetos empíricos, pero con el fin de ir más allá e, incluso, de regresar a explicar. La investigación siempre enfrenta fetiches, pues estos se producen indefectiblemente en la vida social.

El típico objeto de las “investigaciones educativas” (al menos de las analizadas por nosotros) está constituido por objetos reificados (otorgados, por ejemplo, por la política educativa), independientemente de que al, mismo tiempo, se mencionen teorías cuya marcha, entre otras cosas, apunta justamente a des-fetichizar, a deshacer la eficacia del desconocimiento, como dice Bourdieu (1982b, p. 22).

De esta manera, la palabra *investigación* también sufre igual derivación que la palabra *mercancía*; o sea: también puede ser un fetiche, una muletilla en el espacio de la interacción educativa, una palabra que no puede faltar en ciertas prácticas, que incluso determina estructuras administrativas.² Se hace necesario, entonces, tal como hizo Marx con la mercancía, establecer el papel que cumple la palabra *investigación* (con todos sus “objetos”, fetiches o no) y, sobre todo, averiguar las relaciones sociales en las que entra, de manera que se puede convertir o no en un fetiche. “A diferencia de la ‘ciencia’, el saber se puede ‘fetichizar’ rápidamente”, decía Barthes (1966, p. 32).

En consecuencia, los trabajos de investigación analizados no son producto de la creatividad o de los buenos propósitos de alguna instancia educativa, o de algunas personas. Son frutos de una actividad —situada históricamente— que retoma enunciados de varios campos, para ejecutar ciertas prácticas, propias de ciertos mecanismos. Esto da a tales trabajos propiedades —muchas veces “invisibles” para los propios involucrados— que trascienden los propósitos que las animan. Esto no elimina los propósitos, claro está, pero tampoco los ubica como determinantes. Así, no interesa dirimir si la “investigación educativa” analizada es o no efectivamente investigación, o si son buenas o malas investigaciones, sino el tipo

2 Por ejemplo, el organigrama de la universidad referencia una vicerrectoría de investigación, comités o centros de investigación, etc.