

Desde dónde pensamos la investigación en educación

Renée Albornoz y Julia Leymoní Sáenz

Nuestro contexto y su legado

«Si la educación tiene lugar en un contexto histórico real, es preciso que su historicidad sea crítica, que educadores y educandos puedan tender más a interpretar y crear su verdadera historia que a someterse a una historia calcada, uniforme y ajena».

Miguel Soler (2009)

El Centro Latinoamericano de Economía Humana fue fundado en 1957 como una organización de la sociedad civil, plural, sin fines de lucro, con fuerte vocación de bien público y regional, con una impronta humanista que lo caracteriza hasta el presente. Como docentes del CLAEH nuestro hábitat se inspira en las ideas de la corriente Economía y Humanismo, que en el campo del desarrollo planteó Louis-Joseph Le Bret (1897-1966) de forma pionera hacia mediados del siglo xx.

Las propuestas de desarrollo basadas meramente en el crecimiento económico invierten la relación hombre-economía y atentan contra una vida plenamente humana. Las personas y los pueblos permanecen rehenes de los intereses económicos del mercado, atrapados en el consumo y sometidos a los grandes capitales financieros. La prioridad económica dispone de la naturaleza y de las personas según sus intereses y deja a grandes sectores de la población mundial en condiciones

de pobreza e ignorancia, dejando en evidencia la ausencia de reconocimiento de sus derechos, más allá de la retórica. Estas propuestas ponen en riesgo al planeta y entienden a la naturaleza como capital al servicio de un consumismo exacerbado: consumismo de unos pocos en detrimento de muchos (Albornoz, 2015).

Desde esta perspectiva resulta central la forma en que se visualiza el desarrollo económico y la justa distribución de los recursos para atender las necesidades materiales, personales, sociales y culturales de todos los seres humanos. Esta idea, atravesada por un eje ético teñido de la responsabilidad de cada persona, la necesaria solidaridad y el trabajo de todos, permite resignificar el pensamiento humanista como guía de la acción conjunta transformadora de la realidad.

Lo que denominamos economía humana no es una teoría construida a partir de conceptos, sino una visión del mundo que se desprende de la acción llevada a cabo por personas y por grupos que se han indignado con situaciones que ven en su entorno o que se movilizan para hacer este mundo más humano. Comparten la voluntad de orientar su vida según valores humanistas comunes a diferentes culturas. En lo fundamental afirman la igual dignidad de todos los seres humanos y la responsabilidad compartida de la humanidad para vivir juntos con justicia y armonía en el respeto de los equilibrios del planeta. (Arokiasamy et. al., 2016, p. 19)

La visión de esta economía al servicio de las necesidades del hombre, pasible de ser construida mediante la participación genuina, responsable y solidaria de personas y colectivos, marca el perfil de nuestra institución a lo largo de su trayectoria histórica. Hoy, la Universidad CLAEH busca articular el nivel académico con la intervención social desde un abordaje complejo e interdisciplinario de la realidad. Esto supone reconocer la necesidad de transformación del sistema pero también apostar a la generación de condiciones para el cambio promoviendo acciones concretas de los protagonistas en forma de revoluciones tranquilas.

Pensar la investigación desde el Programa Educación del CLAEH nos remite en primer término a pensar el desarrollo y la educación; y,

en este marco, la investigación y la investigación educativa. Desde esta ética del desarrollo se sitúa nuestro punto de partida.

¿Por qué desarrollo y educación?

La idea de desarrollo se vincula directamente con qué hombre y qué sociedad percibimos como deseables. Estas cuestiones constituyen, a su vez, la base sobre la que se piensan los fines de la educación. La educación supone la apuesta a seres humanos plenos desde la perspectiva personal y colectiva y se derrama en una práctica educativa entendida como acción transformadora de la realidad con intencionalidad perfecta.

El valor de la educación como empresa humana parece evidente. Tal como sostiene Jackson (2015, p. 124) al indagar sobre el sentido de la educación, «su verdad más elevada solo puede ser la perfección. Sin embargo, aunque obvia, esta verdad rara vez se ubica en el centro de nuestra reflexión cuando actuamos e interactuamos con otros».

La educación es un andamio indiscutible para asegurar la concreción de los valores esenciales que demandan nuestro entorno, la región y la humanidad en su conjunto:

Para que el cambio se concrete de forma sustentable, la educación es factor esencial. Una educación que va más allá del ámbito formal, centrada en promover los valores que sustentan esta alternativa en la que el desarrollo económico es instrumento y no finalidad. Y esto, de manera simple y sin ir más lejos, porque es cada hombre, en definitiva, el que participa junto con los otros en la toma de decisiones que nos afectan a todos, por lo tanto su formación es esencial. (Albornoz, 2015, p. 8)

Por demasiado tiempo, más allá de las declaraciones sobre la necesidad de cambio, en la práctica y desde la propia elaboración y concreción de las líneas de política, el ámbito educativo y sus actores se distraen concentrándose en un sujeto meramente cognitivo, en qué enseñar (léase contenidos) y en cómo, mientras conceptos e ideas de un mundo signado por la indiferencia al otro se integran al campo subrepticamente afianzando, casi sin conciencia, valores que promue-

ven, por ejemplo, la formación para el mercado y jerarquizan el tener antes que el ser.

Si la esencia de la educación es la persona humana plena y su participación en la recreación de la cultura, debemos pensar el qué y el cómo desde la conciencia ética que suponen el por qué y el para qué.

La educación en la perspectiva de la economía humana propone aprender a desaprender, a desarmar las pseudoevidencias, a cuestionar las costumbres. No para encerrarse en la duda y la indecisión, sino por el contrario para incrementar las posibilidades de elegir de forma inteligente, de la forma en que se estime conveniente y de acuerdo con la propia conciencia. (Arokiasamy et.al., 2016, p. 204)

Necesitamos una educación que despierte conciencias, que forme en valores tanto como en contenidos y que coloque a la persona en situación de participar y construir colaborativamente la cultura de su espacio y tiempo, en el marco de condiciones de vida dignificantes para todos.

Y en consecuencia, la investigación...

Este particular recorrido del pensamiento sobre el desarrollo y la educación impregna el paradigma desde el cual hemos elegido pensar y hacer investigación asignando un sentido específico a la generación de conocimiento entendido como bien común, y exigiendo actitud individual y acción colectiva.

La perfección puede ser la meta última; concedido. Puede establecer inequívocamente la dirección a la que siempre se encamina la educación, pero ¿cómo se manifiesta ese destino indiscutible en la vida real? ¿Qué requiere que hagan los educadores? ¿Cuáles son sus implicaciones curriculares? (Jackson, 2015, p. 101)

En este sentido, la investigación en el campo educativo está impregnada del deber ser que supone la concepción de la educación y sus formas concretas de manifestarse en políticas, currículo y prácticas. De ahí su importancia. No obstante, como señalan Palamidessi et al. (2014, p. 60), los niveles de desarrollo alcanzados son insuficientes:

Con importantes diferencias de magnitud entre sí, los casos de Argentina y Uruguay presentan campos de investigación educativa aún poco articulados, con escasas instancias regulares de difusión e intercambio de la producción científica, lo cual dificulta hablar de comunidades académicas consolidadas en cada uno de los países.

A nuestro entender la situación expuesta se debe, entre otras cosas, a la complejidad de la realidad a estudiar como difícilmente abaricable desde una perspectiva predecible y controlable, y otorgamos a los actores un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos, su interpretación y transformación, para lo cual es imprescindible la formación en el campo.

Todos y cada uno de los protagonistas que desde distintos lugares y niveles del sistema hacemos educación cumplimos un papel fundamental en la generación de conocimiento capaz de producir cambios que se construyan desde la acción colectiva. Ya desde la década de los sesenta Caillot planteaba el papel fundamental de la participación para la investigación social —y la educativa lo es— cuando sostenía que «la investigación no sea meramente un instrumento de conocimiento para una elite política o intelectual, sino un instrumento de cultura para todos» (Caillot, 1963, s. p.).

En consecuencia, entendemos especialmente relevante el rol que los docentes juegan en las transformaciones del sistema educativo. Así, la formación en el campo de la investigación es vital como instrumento de reflexión colectiva y mejoramiento compartido de las prácticas mediante el desarrollo de espacios de participación y acción.

Estos espacios suponen formación, mirada crítica, comprensión, acción y colaboración. Conocer, participar y transformar en un ciclo permanente que no reconoce un único inicio, que propicia, con nuestra apuesta al cambio, otros cambios que vendrán... Al decir de Viglietti, en su Milonga de andar lejos, «una gota con ser poco, con otra se hace aguacero».

La educación como práctica social: la cuestión de en y sobre

Las prácticas educativas concebidas como prácticas sociales se caracterizan por su multidimensionalidad, pluralidad y complejidad, por lo cual aquellos que las pretendemos analizar, intervenir y transformar debemos ser conscientes de la necesidad de abrirnos a todas las posibilidades de acceso a su conocimiento. Desde las implicaciones paradigmáticas que supone nuestra particular forma de concebir el desarrollo y la educación, resulta especialmente importante para esta apertura la comprensión de la responsabilidad del rol clave que nos compete a todos los actores en la construcción y reconstrucción de la realidad, en el marco del colectivo de pertenencia.

Si entendemos por paradigma el conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que produce problemas y soluciones significativas para una cierta comunidad de practicantes de una cierta ciencia, incluyendo las creencias, los valores y los ejemplos compartidos (Kuhn, 1971), es claro que el abordaje de la realidad educativa puede ser realizado desde diversos paradigmas. La forma como se conciben la naturaleza de la realidad, las relaciones entre aquella y el investigador y los métodos se relacionan entre sí brindando coherencia a los enfoques investigativos. De ahí que resulte imprescindible hacer explícito el paradigma desde el cual se construye la propuesta de investigación.

Para clarificar los distintos posicionamientos no necesariamente opuestos sino complementarios, elegimos el planteo de Stenhouse (1987), quien describe dos perspectivas paradigmáticas desde las cuales se han realizado tradicionalmente, y aún se realizan, los estudios científicos de las realidades educativas. Por un lado, las modalidades investigativas que abordan el estudio de los fenómenos educativos desde un enfoque de ciencia social experimental y analítica; por otro, los enfoques que se realizan desde la ciencia social observacional y naturalista.

Sin embargo, el autor señala también la posibilidad de su complementariedad: «No hay, en definitiva, nada contradictorio en morder esta cinta por sus dos cabos» (Stenhouse, 1987, p. 33), aunque

ambas perspectivas se sustentan en supuestos epistemológicos y metodológicos diferentes. En acuerdo con lo anterior, desde la perspectiva de la investigación social centrada en la Economía Humana, Caillot enfatiza el papel de los actores en la investigación social: «la investigación participación debe permitir a aquellos que viven los problemas salir para dominarlos, y a los que los dominan, entrar para vivirlos» (Caillot, 1963, s. p.).

Las investigaciones desarrolladas desde el paradigma experimental analítico, basadas fundamentalmente en metodologías de corte cuantitativo, permiten comprender el fenómeno educativo desde su estructura, la identificación de sus componentes y las relaciones entre ellos, sus cambios, haciendo énfasis en la deducción y en la búsqueda de leyes generales.

Las predicciones basadas en niveles estadísticos de confianza son aplicables a la acción solo cuando es posible aplicar el mismo tratamiento a toda la población. Esta condición no sirve en educación. Al profesor le incumbe diferenciar los tratamientos. (Stenhouse, 1987, p. 34)

Las finalidades específicas de esta perspectiva dan cuenta de la necesidad de otras búsquedas: las complejas características de los fenómenos a estudiar exigen transitar caminos investigativos que se entrelazan con recorridos ya realizados y que generan nuevas formas de conocer. Se trata de concretar trayectorias que acepten los desafíos y acompañen los vertiginosos cambios sociales que diariamente modifican la vida cotidiana y las formas de transformar la sociedad y la cultura.

Los enfoques alternativos al paradigma experimental pueden englobarse bajo la denominación de investigación cualitativa para identificar una diversidad de tradiciones, enfoques y perspectivas de investigación que intentan conocer, comprender, interpretar o transformar la realidad a partir de su complejidad. Flick (2015) señala que dicha terminología se acuñó en el contexto de las duras críticas a los enfoques cuantitativos, particularmente durante su predominio en las décadas de los sesenta y setenta.

Frente a las dificultades de definir la investigación cualitativa atendiendo a la diversidad de enfoques y tradiciones que engloba, al-

gunos autores como Flick y Vasilachis optan por caracterizarla sobre la base de sus rasgos fundamentales. En este sentido, Flick menciona el uso del texto como material empírico, el interés central en la perspectiva de los actores y en las prácticas y conocimientos cotidianos y los supuestos epistemológicos basados en la noción de construcción social de la realidad estudiada.

Vasilachis (2006, p. 25), refiriéndose a Mason, sostiene que para este:

[...] la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas. Así, entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Los investigadores, desde este enfoque, «estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas» (Denzin y Lincoln, 2012, p. 48). Una de las objeciones más clásicas a esta perspectiva es la cuestión de la objetividad, aduciendo que el investigador permite la intrusión de sus valores en sus investigaciones. Se argumenta que no hay un control de la subjetividad del investigador, el cual observa la realidad a través de sus propios lentes. En relación con este aspecto, Stenhouse (1987) prefiere hablar de interés. Se refiere al interés del investigador desde dos aspectos: interés como sinónimo de preocupación por algo que lo afecta de alguna manera; o interés como curiosidad por un fenómeno, persona o cosa. Ambas acepciones de la palabra interés se vinculan directamente con el concepto mismo de investigar, entendiendo por tal la indagación sistemática y auto-crítica que se apoya en la curiosidad propia del investigador y en su deseo de comprender algo que le importa, algo que le interesa, con el respaldo de una determinada estrategia metodológica.

En la investigación cualitativa el investigador se constituye en el instrumento esencial. Denzin y Lincoln (2012, p. 49) hablan del investigador cualitativo como un bricoleur, en analogía con la tarea de aquella persona que en el cine une las imágenes en el montaje. Alude aquí a su capacidad de recurrir a una amplia variedad de herramientas conceptuales y procedimentales de corte interdisciplinario que le permiten desplegar toda clase de materiales empíricos, estrategias y métodos que encuentre disponibles a los efectos de investigar la realidad que le interesa.

Frente a la idea de que el investigador podría sentirse tentado por intereses personales que podrían desviarlo de los legítimos intereses de la problemática a investigar, se concibe la investigación como un esfuerzo comunitario: el proceso es científico en la medida que sea sistemático y público. Así, el control está dado por la fuerza del proceso crítico, esencialmente social y metodológico, de la comunidad de pares.

Hablar en general de la metodología de la investigación social, dando por sentado la existencia de una única lógica de producción del conocimiento científico neutral y objetivo, excluye la posibilidad de ahondar en la comprensión de la realidad situada desde una perspectiva social y humana.

En la epistemología contemporánea, el científicismo positivista ya no se sostiene. La ciencia no puede negar la credibilidad de otras formas de conocimiento. La verdad no es propiedad de modo de conocimiento alguno. La epistemología reconoce que todas las formas de conocimiento humano no solo son válidas, sino que se complementan y se enriquecen. (Capocasale, 2015, p. 33)

¿Qué implica, entonces, la investigación educativa? Adherimos a una doble respuesta, ubicando al investigador inmerso en el proyecto educativo que enriquece la práctica y se nutre de ella, pero la aborda desde diferentes miradas. Investigar sobre educación exige conceptualizar desde una perspectiva externa a la acción y desarrollar teoría a partir de conceptos operacionales con el fin de generalizar. Los actores educativos (estudiantes, profesores, comunidad) son objeto de estudio, no participan en la creación de la teoría. A su vez, investigar

en educación implica conceptualizar las acciones desde la perspectiva de los que participan en ellas, desarrollando conceptos que captan las particularidades de las situaciones educativas, y son los propios actores educativos (estudiantes, profesores, comunidad) quienes participan en las investigaciones. Esto supone diferencias metodológicas: la investigación en educación utiliza metodologías esencialmente cualitativas, mientras que la investigación sobre educación se nutre de las técnicas cuantitativas y estadísticas (Elliott, 1990).

En palabras de Stenhouse (1987, p. 42), la investigación en educación es aquella «realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa». Y añade que la investigación sobre educación desde la psicología, la sociología o la filosofía realizan «contribuciones a la empresa educativa», marcando claramente los propósitos implícitos en cada uno de ambos enfoques.

Nos preocupa el escaso desarrollo en materia de investigación en educación en nuestro medio. No albergamos ninguna duda acerca de los valiosos aportes que la investigación de corte estadístico ha realizado a la visualización de los problemas de nuestros sistemas educativos. Esta ha contado con buenos espacios de formación y aporte, en tanto que la investigación que requiere la mirada profunda, rigurosa, sistemática y transformadora de los actores, especialmente de los docentes, no ha alcanzado los niveles de formación y concreción necesarios. En esta dirección se enfocan nuestros esfuerzos.

La cuestión teoría y práctica

¿Es legítimo y confiable estudiar los fenómenos educativos apelando a una teoría directamente relacionada con la práctica educativa?

La respuesta a esta pregunta exige una mirada sobre la investigación en educación que rompa las distancias consolidadas y aún permanentes entre el mundo de la investigación y el mundo de la práctica y que otorgue un lugar indispensable en la generación de conocimientos a quienes pensamos y hacemos educación, porque la práctica solo puede comprenderse en su dimensión real desde la perspectiva de los actores.

Como sostiene Carr (1996), las prácticas adquieren significado cuando se teoriza sobre ellas y las teorías se dotan de sentido desde la perspectiva histórica y material cuando se practican: ambas son mutuamente constitutivas e implican procesos abiertos al juicio de los demás, porque están embebidas en valores, ideales y tradiciones.

Durante largo tiempo «la concepción de lo que significa investigar y de quién puede hacerlo ha privilegiado aquella que se conjuga en tercera persona» (quien investiga, habla sobre otras personas), o como mucho, «en segunda persona» (quien investiga, habla con las personas implicadas) (Nieves Blanco, 2010, p. 577).

Vale pues conjugar la primera persona. Nieves Blanco (2010, p. 583) recoge a Elliott cuando manifiesta que «la idea de los profesores como investigadores en el aula aparece ligada a la construcción de una teoría de la educación» y sostiene que «la tarea de los profesores investigadores es elaborar un cuerpo de conocimiento sobre cómo generar cambios educativos a partir de las acciones probadas en los contextos particulares de las prácticas».

Nadie mejor que Stenhouse para describir el rol del profesor como protagonista de la investigación educativa:

El argumento básico para situar a los profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y en las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar. (Stenhouse, 1987, p. 38)

Hacia el final

«A quienes hoy están estudiando me permito decirles: no se conformen con aprobar sus personales exámenes ni con conquistar sus codiciados y merecidos títulos. No ahoguen sus dudas en cual-

quiera de las formas del éxito; movílicense en busca de respuestas, piensen en cómo poner los saberes adquiridos a disposición de un país que los necesita, desesperadamente, para brindar sus frutos a esa tercera parte de nuestra población a la que hemos dejado a mitad de camino. No se culpabilicen; pero eviten caer en las tentaciones de una sociedad planetaria que nos necesita enajenados, competitivos, egoístas, buenos consumidores y, sobre todo, distraídos.»

Miguel Soler (2006)¹

Hemos heredado de la economía humana una concepción de la investigación como instrumento de cultura para la cual la participación de los docentes, colectivos y actores del contexto es condición indispensable. Resulta fundamental empoderar a los prácticos de la educación de los distintos niveles del sistema y de las distintas áreas, para producir conocimiento genuino desde su propia realidad, ya que ponerse en el lugar no es lo mismo que estar en el lugar asumiendo la responsabilidad compartida que aporta a la transformación.

Desde nuestro lugar como docentes promovemos la generación de espacios fermentales de formación, espacios colaborativos capaces de producir teoría y acción participativa que se sumen a otros esfuerzos de cambio. Cuando nuestros alumnos estudian críticamente sus prácticas, recogen las impresiones de su contexto con rigurosidad, propician las voces de los actores y participan activamente de una acción críticamente informada revelan tal entusiasmo y compromiso que, si bien no aseguran la modificación del sistema, facilitan el ambiente necesario para que otros cambios sobrevengan.

En suma, pretendemos colaborar en la construcción de una realidad que ponga a las personas y su desarrollo pleno en el centro de la cuestión, como sujetos de educación, participantes sociales activos y solidarios en la resolución de sus problemas, reconociendo el valor central del conocimiento en dicha construcción.

1. Palabras del maestro Soler en el Paraninfo, el 14 de julio de 2006, en ocasión de recibir el título de *honoris causa* de la Universidad de la República.