

RACIONALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PROPOSICIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN Y UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

JAIME MORELES VÁZQUEZ

Resumen:

Mi propuesta en este ensayo radica en la siguiente apuesta teórica: la forma en que concebimos nuestra actividad científica genera un sinnúmero de implicaciones respecto a la producción y comunicación del conocimiento, entre las que están la postura epistemológica, la selección de problemas y procedimientos metodológicos, la elección de medios de difusión, entre otras; sin embargo, el aspecto más relevante asociado a la *racionalidad que subyace a la práctica científica* lo representa el compromiso que asume el investigador con su trabajo, ya que está íntimamente relacionado con la producción y la utilización del conocimiento.

De acuerdo con ese propósito, en esta ponencia exploro algunas tesis acerca de la autonomía científica, para explicar sus posibilidades explicativas respecto a las racionalidades y sus implicaciones en la producción y utilización de la investigación educativa. Es importante señalar que este trabajo se desprende de mi tesis doctoral sobre la relación entre la investigación y la política.

Palabras clave: racionalidades, investigación, autonomía, utilización del conocimiento.

La racionalidad que subyace a la práctica de la investigación

Existe un consenso más o menos general respecto a que la ciencia es una actividad de beneficio social; se trata de un supuesto arraigado no sólo en el imaginario de las comunidades científicas, sino también en otros grupos y sectores sociales. Este planteamiento implica que la forma en que el investigador significa su trabajo se asocie no sólo con su compromiso personal con la actividad profesional que desempeña, sino también con las posibilidades de impacto colectivo del conocimiento.

Esta cuestión generaría posibilidades opuestas, la desestimación de cualquier tipo de responsabilidad social de la investigación educativa (significarla como un compromiso académico) y la aceptación de sus implicaciones sociales (concebirla como un compromiso colectivo); la *racionalidad que subyace a la práctica científica* se movería entre esos polos.

Las *racionalidades* representan el origen y la justificación de diferentes aspectos relacionados con la práctica científica como la postura epistemológica elegida, la selección de problemas de investigación, la elección de los medios de difusión y comunicación, entre otros; además, significan la relación entre la investigación y otros procesos sociales, e incluso encierran una noción específica acerca de lo que valoramos como ciencia.

De acuerdo con la bibliografía sobre el tema, las *racionalidades* se pueden clasificar en *racionalidad clásica o ingenieril* y *racionalidad iluminativa*; entre éstas hay un sinnúmero de gradaciones que hacen que la polarización sea sólo ilustrativa, como se observa más abajo.

La racionalidad clásica o ingenieril

Constituida a partir de nociones positivistas de la investigación, la *racionalidad ingenieril* supone que con tal de que se utilicen procedimientos apropiados, se podrá incidir y evaluar la eficacia de las prácticas sociales; de esa forma, el bien colectivo es la consecuencia de la acumulación del conocimiento.

Esta *racionalidad* implica la creencia de que es posible producir conocimiento de carácter generalizable, la preferencia por estudios que respondan a las necesidades de las prácticas sociales, el privilegio de métodos que permiten el control estadístico y la noción técnica de los procesos de investigación y de otros procesos sociales (Gewirtz, 2003).

Esta *racionalidad* supone una noción simplificada de la incidencia de la investigación en los procesos sociales, puesto que parte de un modelo de transmisión directa o de tipo informativo. Por consiguiente, al amparo de esta *racionalidad* los investigadores asumimos que sólo con apearnos a los cánones metodológicos, los resultados de nuestro trabajo incidirán en otros sectores; además, al auspicio de esta noción técnica de la investigación, nuestras perspectivas nos llevarían a los riesgos cientificistas ya denunciados por algunos autores, la tentación del profetismo, la mitificación del sabio, entre otros excesos (Mills, 1961, Bourdieu, 2000).

La racionalidad iluminativa

La *racionalidad iluminativa* es una postura opuesta a la *racionalidad ingenieril*, ya que propone que la asociación que he venido discutiendo no es directa. Desde esta *racionalidad* se asume que la investigación incide en los procesos sociales de forma sutil, ya que sólo proporciona información que ayuda a los implicados a emprender acciones informadas (Latapí, 2005).

La *racionalidad* iluminativa establece que ningún conocimiento es objetivo, ya que es un artefacto cultural, además de que sirve a los intereses de ciertos individuos y grupos y se opone a los intereses de otros, por lo que es inevitablemente político (Guinsburg y Gorostiaga, 2001); estas nociones implican una postura abierta a la incertidumbre, ya que se tiene una interpretación más amplia acerca de lo que constituye el conocimiento válido (Gewirtz, 2003).

Por tanto, más allá de la visión simple de la investigación que resuelve problemas, en esta *racionalidad* el conocimiento se ve como argumento que constituye la discusión pública sobre temas de actualidad (Maldonado-Maldonado, 2005) y que contribuye gradualmente al esclarecimiento de algunos problemas (Weiss, 1979 y Latapí, 1997 citado en Weiss, 2005).

Algunas proposiciones respecto a la autonomía científica

La autonomía de un campo científico está definida por la capacidad de refracción de las influencias externas a él (Bourdieu, 2000 y 2005); en sentido estricto, la autonomía científica se valora a partir del análisis de los criterios que regulan la investigación, sean éstos internos o externos, o incluso una combinación de ambos.

La investigación educativa frecuentemente se encuentra entre la tensión de regularse por criterios determinados interna o externamente; en ese sentido se pueden plantear algunas conjeturas: la primera consistiría en que esta actividad, en el escaparate sociopolítico actual (donde se propone a la educación como la solución para todos los males), representaría una veta importante para el esclarecimiento de los problemas educativos, e incluso para la demagogia política, por lo que la injerencia de diversos grupos sería más o menos fuerte, por ejemplo, mediante la proposición de los problemas o a través de la subvención de la investigación; la segunda conjetura radica en que la investigación buscaría la *edificación de la torre de marfil*, a razón de marginar a los legos de la comprensión de sus actividades y de sus resultados, ya por la pretensión de no comprometerse con las demandas sociales, o por la idea de que la injerencia de otros sectores sólo contamina las tareas *puramente* científicas.

La bibliografía sobre el tema observa que cuando los problemas son definidos de manera conjunta entre investigadores y *usuarios potenciales* del conocimiento, la *utilización* de los resultados es mucho más viable que cuando prevalece la autonomía y los problemas de investigación son elegidos con base en criterios disciplinarios (Estébanez, 2004).

Aunque vale la pena que señale que cuando prevalece la autonomía de la investigación, a la larga sus resultados inciden en otros procesos y le dan contenido al debate público sobre los principales problemas sociales (Bourdieu, 2005, Merton, 2002 y Latapí, 2001); esta situación es paradójica en tanto que mientras más autónoma es una comunidad de investigación respecto a injerencias externas, más sólida es su participación en el debate público (Bourdieu, 2005 y Neave, 2001), como ha ocurrido en México (Flores, 2004 y Latapí, 2005). No obstante, al desinteresarse de prebendas políticas y guiarse por criterios científicos, frecuentemente la investigación enfrenta el riesgo de enclaustrarse.

Posiciones específicas: compromiso académico o compromiso colectivo

De acuerdo con las tesis de la *autonomía científica*, las *racionalidades* se pueden ubicar entre las siguientes posiciones; por una lado, la *racionalidad de la investigación como un compromiso académico* y no pretende rebasar los límites del centro de investigación; desde esta postura, los investigadores nos regiríamos por criterios disciplinarios, situación que derivaría en las opciones de que la investigación se realizara de manera recreativa, o en la periferia de un campo de conocimiento o de la pertinencia de los problemas en el debate público, y, la otra opción, que la investigación se desarrollara de manera competitiva y que pretendiera ubicarse en el centro de los intereses del campo y del debate público.

Los trabajos ubicados en la primera opción se les ubica como *investigación científicista*, cuyo propósito es generar conocimiento y no necesariamente ligarse con otros procesos sociales (Coraggio, 1998); Holbrook et al (2000) establecen este tipo de estudios en el modelo *traditional knowledge production*, que supone que los procedimientos de la investigación son independientes a la resolución de problemas y que la difusión del conocimiento se hace a través de canales especializados y con un lenguaje denso y abstracto, que complicaría el acceso a los resultados de la investigación a los *usuarios potenciales*.

Los estudios ubicados en la segunda opción corresponden a la investigación que se identifica como *alternativista y/o hermenéutica* (Coraggio, 1998), cuyo propósito es poner a prueba la validez de las políticas oficiales o los temas de la agenda pública; asimismo, esta investigación busca generar otra comprensión de los fenómenos y elevar la calidad del debate público (Weiss, 1979), ya que se asume que la investigación gradualmente informa sobre la naturaleza de los problemas e identifica alternativas para resolverlos (Maldonado-Maldonado, 2005 y Weiss, 1979).

Por otro lado, la *racionalidad de la investigación como un compromiso colectivo*, es decir, con el propósito de incidir en ámbitos más allá del académico, e incluso con el objetivo de marcar la pauta del discurso respecto a un tema al interior del campo científico; esta *racionalidad* implicaría que los investigadores establezcamos vínculos con los *usuarios potenciales* del conocimiento, o que permitamos que otros sugieran los problemas de investigación; otra posibilidad residiría en que la investigación se constituya como guía del debate público y que ésa fuera la manera de incidir en otros procesos sociales.

En estos casos la autonomía científica se ve menguada, ya que la investigación buscaría resolver problemas atribuibles al ámbito académico o atender las demandas de las agencias gubernamentales; *investigación instrumental* e *investigación legitimante*, respectivamente; la *investigación instrumental* pretende producir conocimientos útiles para la resolución de los problemas que enfrentan los sistemas educativos y se encuadra en el modelo *investigator-controlled applied research*, desde donde se concibe a la investigación como una actividad con implicaciones prácticas (Holbrook et al, 2000); la *investigación legitimante* estriba en la sujeción de esta actividad a los intereses de la política y de los grupos en el poder, ya que su propósito fundamental es sustentar y/o justificar las iniciativas (Coraggio, 1998).

La pretensión de que la investigación represente un contrapeso respecto al discurso gubernamental, surge del supuesto respecto a que entre más independiente sea la investigación, o más autónoma, más relevantes resultan sus hallazgos para la configuración del debate.

Las tensiones y paradojas de la autonomía de la investigación educativa generarían situaciones variadas, por ejemplo, un investigador o grupo de investigadores pueden verse influidos por una moda temática del discurso oficial y generar investigación que legitime o, en el extremo opuesto, que represente un contrapeso a la inercia institucional; es decir, esos investigadores podrían ser *heterónomos* a la influencia de ciertas temáticas y dependientes en la manera de estructurar sus prácticas científicas (*heterónomo-heterónomo*) o, en sentido inverso, dejarse influenciar por el debate público, pero ser independientes en sus actividades científicas (*heterónomo-autónomo*); *accomodation* o *disruption* respecto al discurso oficial (Gewirtz, 2003).

Las intromisiones más frecuentes en la configuración de la agenda de investigación provienen principalmente de quienes proporcionan los recursos para el trabajo científico (proyectos institucionales, programas o iniciativas gubernamentales, entre otros); no obstante, aun ahí las posibilidades de la autonomía no son pocas, ya que los criterios mediante los que se regula la investigación educativa frecuentemente son flexibles.

Conclusiones

La investigación educativa es de una naturaleza distinta a la investigación en general y no sólo porque implica sujetos, sino también porque su práctica necesariamente involucra cuestionamientos acerca del sentido social y educativo de esta actividad profesional.

En ese sentido, que la investigación educativa esté arraigada en los procesos sociales implica responsabilidades y riesgos que no podríamos soslayar; como antes mencionaba, las

posibilidades de que la investigación salga del ámbito académico inicialmente se originan en el significado que le otorgamos a la tarea científica.

Estas posibilidades se inhiben cuando con nuestro trabajo agregamos más piedras a *la torre de marfil*, ya sea porque como investigadores nos sentimos bien en la periferia de la discusión científica, o porque encontramos embarazoso el compromiso con las demandas sociales o con la búsqueda del bien colectivo.

A razón de lo anterior, el riesgo principal es significar la investigación educativa desde una *racionalidad* que raye en el costumbrismo y en la devaluación de nuestro quehacer profesional; el extremo opuesto no es menos riesgoso, ya que podríamos empeñar nuestras actividades en la construcción de una ciencia servil, sometida a los designios del mejor postor.

Finalmente quiero traer a cuenta que la profesión educativa es una de las actividades más proclives al desánimo; y como esta profesión implica también a la investigación, somos sensibles también a la *reacción esquizoide*, que estriba en que los investigadores adaptemos nuestros valores personales a los de otros, o incluso que los modifiquemos radicalmente, para así convertirnos en técnicos apolíticos al servicio de cualquier grupo en el poder (Merton, 2002).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2005). *Ideología, política y poder* (4ª reimpresión). Argentina: Eudeba.
- Coraggio, J. L. (1998). Investigación Educativa y Decisión Política. El caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos* Volumen XX, Números 79-80, 43-57.
- Estébanez, M. E. (2004). Conocimiento científico y políticas públicas: Un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, Volumen 13, N° 1, 7-37.

- Flores, P. (2004). ¿Pueden las ideas influir el proceso de políticas públicas? Un análisis sobre la relación entre conocimiento y política educativa en México. *Perfiles Educativos*. Volumen 26, Número 105-106.
- Gewirtz, S. (2003). "Enlightening the research-policy relationship: issues and dilemmas for educational researchers". European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17-20 September 2003. Recuperado el 14 de noviembre de 2004 en: <http://www.kcl.ac.uk/depsta/education/papers/SGecer.pdf>
- Guinsburg, M. y Gorostiaga, J. (2001). Relationships between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners: Rethinking the Two- Cultures Thesis and the Possibility of Dialogue. *Comparative Education Review*. Volume 45, Number 2, 173-196.
- Holbrook, A., Ainley, J., Bourke, S., Owen, J., McKenzie, P., Misson, S. & Johnson, T. (2000). Mapping educational research and its impact on Australian schools. In *The Impact of Educational Research* (15-278). Australia: Department of Education, Training & Youth Affairs (DETYA).
- Latapí, P. (2005). La participación de la sociedad civil en la definición de políticas públicas de educación; el caso del Observatorio Ciudadano de la Educación. *Perfiles Educativos*, Vol. IV.
- Maldonado-Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, Volumen XXXIV (2), Número 134.
- Merton, R. (2002). Papel del intelectual en la burocracia política. En *Teoría y estructura sociales* (4ª edición). México: FCE. 287-304.
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica* (1959). México: Fondo de Cultura Económica.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Morata.
- Weiss, C. (1979). The Many Meanings of Research Utilization. *Public Administration Review*. Volume 39, Number 5.
- Weiss, E. (2005). The claim for qualitative policy research: A Mexican case. OECD-U.S. Meeting on Evidence-Based Policy Research; April 19-20, 2004, Washington D.C.