



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Tenti Fanfani, Emilio

Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 20, junio, 2010, pp. 57-79

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539802005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación

Keynotes of structure and dynamic of educational
research field in Argentina

*Emilio Tenti Fanfani**

Introducción

Por lo general, los que investigamos la educación no reflexionamos en forma sistemática y colectiva las condiciones de nuestra propia producción. Sin embargo, al igual que todos los “intelectuales”, “especialistas” y “expertos” trabajamos en un espacio social más o menos delimitado y conformado por un sistema de instituciones específicas que proveen reglas y recursos y que, en cierta medida, estructuran nuestras propias prácticas de investigación. En verdad, nuestros productos (informes, libros, artículos, etc.) llevan las huellas de sus propias condiciones de producción. Nadie es “productor libre”, en el sentido radical de la expresión. Todos estamos insertos en una red de interdependencias. Por lo general trabajamos en instituciones, donde cada uno tiene una posición determinada. A su vez, cada institución tiene una posición determinada en relación con otras y se caracteriza por una historia, un sistema de reglas y la disponibilidad de ciertos recursos que tienen un volumen, una dinámica y un origen determinados. Las notas que siguen pretenden ofrecer una serie de categorías que permitan pensar colectivamente las múltiples determinaciones objetivas que contribuyen a dar una forma y un sentido específico a nuestro trabajo como

* Profesor ordinario en la Facultad de Ciencias Sociales e investigador principal del CONICET. Consultor del IIPE/UNESCO para América Latina.
E-mail: emilio@iipe-buenosaires.org.ar

investigadores del sistema escolar. Con base a este esquema interpretativo propondremos un conjunto de proposiciones descriptivas del estado y dinámica del campo de la investigación educativa en la Argentina. Por último pondremos en tela de juicio diversos modos de entender la “teoría” y sus articulaciones con la “metodología de la investigación” como recursos estratégicos de la investigación educativa.

1. La investigación educativa argentina como “campo o espacio social”

En trabajos anteriores (Tenti Fanfani, 1984, 1988, 2008) hemos sintetizado algunos elementos mínimos de un enfoque de sociología del conocimiento derivada de la teoría de los campos sociales elaborada y utilizada como herramienta analítica por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En esta ocasión sólo ofrecemos algunos elementos básicos de este modo de ver las cosas.

El término “campo” hace referencia a un espacio estructurado constituido por un conjunto de instancias y agentes implicados en un juego particular, que persigue objetivos específicos. Es un campo estructurado en el sentido de que está constituido por instituciones, organizaciones entendidas como sistemas de reglas y recursos que facilitan y estructuran las prácticas de determinados agentes protagonistas de prácticas específicas. En los campos intelectuales, las instituciones están ordenadas en forma jerárquica, es decir, que no están simplemente una al lado de la otra, sino que se sitúan en un espacio que va desde un polo dominante hasta un polo dominado. Las que ocupan una posición dominante en el campo son las que concentran más recursos (financieros, intelectuales, simbólicos, etc.). Lo que hacen y producen estas instituciones tiende a ser más valorado en el “mercado” donde se determinan los premios y recompensas (prestigio intelectual, dinero, etc.). Por último, cabe recordar que cada campo intelectual tiene su historia y su dinámica de desarrollo. Así, por ejemplo, es posible identificar en cada momento de su desarrollo determinadas tendencias teóricas y metodológicas, la preferencia por ciertas temáticas y lengua-

jes, etc. Este abanico de posibles teóricos no es infinito, sino que evoluciona y cambia con el tiempo. De este modo pueden distinguirse lenguajes o enfoques tradicionales u ortodoxos y lenguajes heterodoxos o que cuestionan el orden teórico establecido.

Pero además de instituciones cuyas características pueden ser analizadas independientemente de quienes las habitan y le dan vida (sólo analíticamente existen sin los agentes), están los agentes sociales, los investigadores educativos. Éstos también tienen características propias. Tienen capitales culturales diferentes, en los tres sentidos de la expresión, es decir, certificaciones, competencias incorporadas y tecnologías objetivadas (acceso a libros, computadoras y otras tecnologías de producción intelectual). Además del capital cultural, los investigadores educativos también tienen un determinado capital social, es decir, pueden recurrir a otros agentes (en el interior del campo, por ejemplo colegas más distinguidos y reconocidos, o bien en otros campos sociales como el de la política, por ejemplo) y utilizarlos para el logro de sus fines propios. No hay que olvidar que existe una especie de constante en todos los campos sociales: todo individuo busca mantener o mejorar su posición en el campo (mejorando así los premios y recompensas materiales y simbólicas asociados a la posición).

Cada investigador es portador de un *habitus* específico que se manifiesta y pone en juego en los asuntos relativos al campo de la investigación educativa. Este *habitus* de investigador es el resultado de su formación previa y de su experiencia y trayectoria en el campo. Muchos “gajes del oficio” de investigador se aprenden haciendo investigación. Dado el bajo grado de formalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la investigación educativa (en las licenciaturas y postgrados), la mayor parte del conocimiento y las disposiciones que usan los agentes en su producción intelectual son aprendidas en la propia práctica.

El *habitus* (complemento necesario de la noción de campo en la sociología de Bourdieu) está compuesto por una serie de categorías de entendimiento y percepción (de lo que es la investigación educativa, de los objetos y estrategias analíticas legítimos, etc.) de valoración y de acción y

junto con la posición que se ocupa en el campo (trabajar en una institución fuerte o más bien débil, ser investigador principiante o investigador *senior*, contratado o permanente, *full-time* o de planta, etc.) sirven para comprender por qué se eligen determinados temas de investigación, se emplean ciertas estrategias metodológicas y no otras, etc.

Por último cabe señalar que el campo de la investigación educativa, al igual que otros espacios sociales, no es un campo “pacífico”. En otras palabras, no es una “comunidad” donde prima casi en forma exclusiva un interés común (la búsqueda de la verdad). Aunque para participar del campo es preciso que los agentes compartan un conjunto de reglas comunes (como en cualquier juego o competencia regulada), este común denominador no debe ocultar el hecho de que lo que mueve a los campos sociales es la lucha o la competencia (más o menos pacífica, más o menos regulada y/o autorregulada) por la conquista del máximo reconocimiento intelectual (la autoridad científica) y todas las ventajas (materiales y simbólicas) que se asocian a la misma. La lucha o la competencia pueden ser más o menos manifiestas y es también una lucha social y no simplemente “epistemológica” o teórica. Se lucha por posiciones, cargos, subsidios, premios, distinciones y también por determinados modos de entender la investigación, el conocimiento, por imponer determinados criterios de verdad, etc. Esta doble lucha (epistemológico/teórica y social) es el principio dinámico del campo de la investigación educativa.

2. Tendencias en el campo de la investigación educativa de la Argentina

Hace siete años, Mariano Palamidessi afirmaba que se podían observar algunas tendencias en el desarrollo del campo de la investigación educativa de la Argentina durante los últimos diez años (el artículo fue escrito en el año 2003). A pesar del tiempo transcurrido, algunas de ellas siguen siendo útiles para una descripción somera del campo¹. Esas tendencias, algunas de ellas reagrupadas y/o redefinidas por nosotros, se pueden enunciar como sigue:

1. *Crecimiento en el número de investigadores e investigaciones.* Como no existe una definición formalizada y “oficializada” de lo que es un investigador o una investigación en educación es difícil aportar evidencias, pero cualquier observador experimentado podrá constatar la plausibilidad de esta afirmación. Cada vez hay más eventos (congresos, simposios, seminarios, coloquios, talleres, etc.), publicaciones (informes, libros, artículos, compilaciones, etc.) sobre educación. Lo anterior muestra que se trata de un campo de producción en crecimiento sostenido, al menos durante los últimos 20 años. El crecimiento del campo se debe a diversos factores: entre ellos pueden citarse la demanda creciente de los ministerios de educación, las reformas educativas, la expansión de los postgrados, los incentivos a la investigación, los sistemas de evaluación del desempeño docente en las universidades, etc.

2. *Diversificación institucional.* La mayor parte de la investigación educativa se realiza en el marco de espacios institucionales. Son las instituciones (universidades, centros de investigación, consultoras, áreas de la administración del sistema educativo a nivel nacional o provincial, etc.) las que proveen los recursos materiales y simbólicos y las regulaciones necesarias para la producción intelectual. Las instituciones donde se investiga son cada vez más diversificadas por tamaño, ámbito (público o privado), tipo (académicas, de consultoría, etc.), recursos disponibles y sus fuentes, prestigio y reconocimiento social, etc. Cabe subrayar que, al igual que en cualquier otro campo social, el espacio de las instituciones de investigación es un campo jerarquizado donde unos pocos espacios ocupan una posición privilegiada y dominante en términos de recursos y reconocimiento social. En este sentido se puede hipotetizar la existencia de una tendencia al fortalecimiento de instituciones y centros no universitarios. En efecto, durante los últimos años han aparecido y/o se han fortalecido una serie de instituciones extrauniversitaria (consultoras independientes, fundaciones, organismos internacionales, etc.) financiados por empresas que están modificando el equilibrio de poder con los clásicos centros o institutos de investigación que operan en las universidades públicas y privadas del país.

3. *Convivencia de tradiciones disciplinarias.* Este campo intelectual, a diferencia de otros campos científicos, se caracteriza por la existencia de productores procedentes de disciplinas muy diversas. El pluralismo disciplinario es una característica distintiva de este campo que por una parte es una ventaja y por la otra la fuente de una serie de obstáculos. En efecto, son muchos los lenguajes con que se habla de “las cosas de la educación”. No sólo están presentes aquellas disciplinas clásicas como la psicología y la sociología (según la temprana observación de Emilio Durkheim). Además de la pedagogía (que según el sociólogo francés no era una disciplina, sino una profesión) hay que mencionar el derecho, la ciencia política, la economía, la filosofía, la antropología, la historia y otras ciencias y profesiones humanas y sociales. Esta variedad es una riqueza, pues la diversidad de lenguajes permite ver más dimensiones y matices del hecho educativo. En verdad, podríamos decir que lo que unifica a los “investigadores educativos” no es un objeto teórico, sino un objeto empírico común: las instituciones (reglas y recursos), agentes, procesos y productos educativos. No es raro que esta ausencia de un lenguaje común dificulte el diálogo y el control recíproco entre los productores.

4. *Proliferación de ámbitos de intercambio.* Durante los últimos años se han multiplicado los espacios para el intercambio entre investigadores y la circulación de productos de la investigación educativa (Congresos, simposios, talleres, etc.). Estos espacios constituyen formas de reconocimiento recíproco de los actores y protagonistas del campo. Este tipo de eventos tienen un efecto externo (le dan visibilidad al campo y lo diferencian frente a otros campos intelectuales) y al mismo tiempo refuerzan la identidad y la pertenencia de los productores a un espacio común. Los ámbitos de debate e intercambio en condiciones de co-presencia son una manifestación y al mismo tiempo una estrategia de construcción del campo de la investigación educativa. Sin embargo, pese a la proliferación de estos espacios de encuentro, hay que reconocer que los mismos, la mayoría de las veces, proveen una ocasión para el encuentro entre los productores y un público ampliado (docentes, funcionarios de la administración educativa, directores, supervisores,

etc.). Sólo en ocasiones excepcionales, los encuentros congregan exclusivamente a productores para que sometan su producción a la discusión y control de sus colegas.

5. *Concentración de recursos* (financieros, simbólicos, humanos) en ciertas áreas metropolitanas (Buenos Aires y Gran Buenos Aires, Rosario, Córdoba, etc.). En efecto, tanto las instituciones como los investigadores, las instancias de difusión (revistas, editoriales, etc.) y las de consagración e intercambio (congresos, encuentros, etc.) están situadas en la Capital y áreas urbanas metropolitanas.

6. *Diversidad y desequilibrio temático*. Los estudios empíricos realizados muestran una concentración de la investigación educativa en temas como la didáctica, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la universidad, la formación y la capacitación docente, la tecnología educativa, la historia de la educación, etc. Palamidessi (2003) señalaba las siguientes áreas de vacancia: la economía de la educación, las políticas de evaluación, la morfología y evolución estructural de los distintos niveles del sistema educativo, el fracaso escolar y sus factores, la sociología de las organizaciones e instituciones educativas, entre otros temas ausentes.

7. *Escasa presencia en el campo internacional de las ciencias de la educación*. Las evidencias disponibles muestran que son raros los trabajos producidos en la Argentina publicados en revistas internacionales o bien del extranjero. En otras palabras, el campo de las ciencias de la educación del país tiene pocos contactos con los debates que se desarrollan en los países con más desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, durante los últimos años puede observarse que muchos investigadores argentinos mantienen relaciones sistemáticas con colegas e instituciones académicas de otros países, en especial de España, México, Brasil y Francia. Poco a poco, el campo de la investigación educativa argentino se va integrando en redes y circuitos de producción y difusión que trasciende las fronteras nacionales. El contenido, extensión, modalidades, sentidos e impactos de esta transnacionalización del campo debería constituirse en objeto de análisis y discusión.

8. *Bajo nivel de autoreflexividad.* Hasta hace poco tiempo no existía una especie de meta campo de la investigación educativa. En otras palabras, pocos eran los investigadores interesados en objetivar las condiciones en que realizan su actividad. Durante los últimos años varios investigadores han tomado a los agentes, instituciones y prácticas de investigación como objeto de análisis. Esta temática, que en México se formaliza en la década de los años 80 bajo la denominación de “investigación sobre la investigación educativa”, en la Argentina es todavía muy reciente y esporádica.

Dadas estas y otras características del campo, éste se caracteriza por no constituir un campo o mercado unificado. La diversidad de intereses y lenguajes utilizados hace que este espacio sea más formal que real. En verdad es una especie de federación de grupos de productores e instituciones con afinidades ideológicas, teóricas o con intereses comunes, con poco diálogo y mucho discurso paralelo. Más que una disputa entre modos de ver la educación, lo que muchas veces predomina es una competencia por seducir o conquistar un público de no colegas. En el caso del campo de la investigación educativa este público está constituido por los políticos y funcionarios que contratan y usan los productos de la investigación y el ancho conjunto de docentes, directores de establecimientos escolares, supervisores que son “lectores o consumidores” de discursos acerca de la educación. De allí la importancia de tener en cuenta la relaciones de autonomía/dependencia de los productores respecto de los agentes del campo político y el campo educativo en general.

Los públicos de la investigación educativa

Los productos de la investigación educativa se dirigen a públicos diversos. En la sociología del conocimiento y la investigación es casi un lugar común diferenciar por lo menos tres tipos de públicos:

a. *El público restringido de los colegas del campo.* Este es el público dominante de la producción científica en las disciplinas más estructuradas: los físicos escriben y son evaluados por sus colegas, los físicos, etc. En verdad, en estos campos existe una clara distinción entre los

públicos. Los productores saben cuando escriben para sus colegas y cuando lo hacen para un público más amplio. Incluso existen instancias de difusión claramente diferenciadas: las revistas científicas (para los colegas), las de vulgarización (para el público más amplio interesado por las consecuencias sociales y/o humanas de los descubrimientos científicos).

b. El ciudadano medianamente informado. Según el sociólogo alemán Alfred Schutz (1973), más allá de los “iniciados” en una disciplina particular existe un público más amplio que por su posición o función social, por sus competencias e intereses específicos se interesa por los avances de determinada disciplina. En el campo de la investigación educativa, a diferencia de otros campos de la investigación social, el peso de este público ampliado que se interesa por los resultados de la investigación educativa es particularmente significativo. Nos referimos al conjunto de maestros, profesores, directores de establecimientos educativos, supervisores y funcionarios y gestores de la educación en todos sus niveles. Este público amplio es un “usuario” y lector de la producción de los investigadores educativos. En muchas ocasiones, éstos buscan llegar a este público masivo de lectores y al mismo tiempo a sus colegas y especialistas del campo de la investigación.

c. La opinión pública. En las sociedades modernas “a todo el mundo”, en principio, le interesa la educación. Toda la población adulta ha tenido o tiene una experiencia escolar. Todos, o la gran mayoría, envían a sus hijos a la escuela como una estrategia para mantener y/o mejorar la posición que ocupan y ocuparán en la estructura social. Por lo tanto, la escuela es un “lugar común” que, de alguna manera, “interesa a todos”. Por lo tanto existe una demanda potencial de conocimiento educativo que tiene a la opinión pública como lector. Muchos investigadores educativos escriben o hablan para el público amplio (en los medios masivos de comunicación de todo tipo). Llegar a la opinión pública (ser un intelectual *massmediático*) no es fácil, pero existe una demanda de los medios masivos que muchos investigadores satisfacen del mejor modo que pueden. Sin embargo, hablar o escribir para la opi-

nión pública tiene sus bemoles y para que el mensaje llegue a destino sea medianamente comprendido muchas veces se corre el riesgo de recurrir a simplificaciones y esquematismos que muchas veces terminan por cambiar radicalmente el mensaje que se quiere transmitir.

En las disciplinas más estructuradas y legitimadas de las ciencias naturales, por ejemplo, los “mercados” están claramente delimitados. En muchos casos existe una división del trabajo, de modo que existen agentes especializados para cada uno de los mercados típicos de los productos intelectuales. Además de los que escriben para los colegas del campo y que protagonizan el desarrollo de la disciplina, existe la figura de los vulgarizadores y/o periodistas especializados que se ocupan de “traducir” los hallazgos y desarrollos científico/tecnológicos a los públicos ampliados (ciudadanos bien informados o “interesados”, opinión pública en general, etc.).

Es obvio que la vulgarización (una clásica actividad reconocida en las universidades como “función de extensión”) y la investigación son dos roles que pueden ser desempeñados por los propios investigadores. En cambio se puede ser vulgarizador (por ejemplo, periodista especializado o vulgarizador científico), sin ser necesariamente investigador o productor de conocimiento. En el campo de la investigación educativa son pocos los que desempeñan la función de vulgarización en forma exclusiva. Solo puede citarse la excepción constituida por los pocos periodistas especializados en educación que operan básicamente en la prensa escrita de ciertos diarios nacionales. La no conciencia de la distinción entre los usuarios del producto intelectual, la pretensión de “llegar a todos por igual” está en el origen de una serie de ambigüedades y efectos perversos en la comunicación de los resultados de la investigación educativa.

Podría afirmarse que esta demanda genérica de productos intelectuales (presente en el campo de las ciencias sociales) está en la base del “diletantismo”. Como aseveró Max Weber (1998:23) en la Introducción a *Ensayos sobre sociología de la religión*, “casi todas las ciencias deben algo a los diletantes, muchas veces valiosos puntos de vista. Pero el diletantismo como principio de la ciencia sería su fin. Quien

quiera ver ‘panoramas’ que vaya al cine: la oferta en ese campo de problemas es hoy masiva, incluso en forma literaria. Pero nada está más lejos que esta mentalidad de las por demás sobrias exposiciones de estos estudios, de intención rigurosamente empírica, y quisiera añadir que quien desee sermones que vaya a la iglesia”.

Los ministros y funcionarios como usuarios dominantes de la investigación educativa aplicada

Pero en el mundo de la educación existen otro tipo de productos y otro tipo de “consumidores” o usuarios. La educación es una política pública socialmente relevante. Los políticos y gestores de la educación demandan cada vez más “investigación” y constituyen una fuente generadora de proyectos de investigación denominada “aplicada” u “orientada a la toma de decisiones políticas”. En muchos de estos casos, esta “investigación” no es realizada por intelectuales académicos clásicos, sino por una nueva figura o categoría de productores denominados “expertos” o “especialistas”, que por lo general operan fuera de los ámbitos académicos clásicos (las universidades, centros de investigación, etc.). En muchos casos, los expertos producen en el propio ámbito burocrático del Estado (los ministerios de educación, las secretarías, las direcciones de investigación y/o planeamiento educativo, etc.). En otros casos pertenecen a instituciones privadas de “consultoría” (incluso en universidades públicas), pero son contratados por el Estado.

Dos factores contribuyeron a generar un cuarto conjunto de destinatarios de la investigación educativa: los políticos que dirigen y gestionan los sistemas escolares públicos. En efecto, los ministerios de educación y la administración educativa en general se han constituido en usuarios privilegiados de gran parte de los resultados de la investigación educativa. Esta demanda creciente de análisis y/o información más o menos sistematizada se basa en dos factores fundamentales. Por una parte es preciso conocer para orientar el desarrollo cuantitativo y cualitativo de los sistemas educativos. En efecto, la mayoría de los Estados capitalistas financiaron grandes programas de investigación educativa luego de la Segunda Guerra Mundial. Para orientar y pla-

nificar el desarrollo del sistema los políticos y gestores de la educación necesitaban contar con estudios que permitieran orientar y dar respuesta a la demanda de educación. El auge del planeamiento educativo coincide con la implementación de programas ambiciosos de producción de estadísticas y análisis acerca de las diversas dimensiones del desarrollo educativo. Había que conocer para orientar y prever el planeamiento de la oferta educativa. De esta manera, la investigación educativa proveía insumos para racionalizar y legitimar decisiones de política educativa.

Por otra parte, la necesidad de mejorar la calidad de la educación, aumentar la eficiencia interna del sistema generó una demanda de investigación acerca de los factores sociales y pedagógicos que determinaban el éxito y/o el fracaso escolar (el abandono, la repetición etc.). La institucionalización de sistemas nacionales de medición de la calidad de la educación no sólo multiplicó los indicadores y las estadísticas oficiales con medidas de rendimiento escolar, sino que también generó mucha demanda de investigación para evidenciar relaciones y explicaciones plausibles del rendimiento escolar en áreas básicas (lengua, matemáticas, etc.) que permitieran identificar áreas de intervención para mejorar los aprendizajes logrados por los alumnos al cabo de determinados años de experiencia escolar.

Las reformas (o “transformaciones”, “cambios” o “revoluciones”, etc.) educativas como conjunto de políticas que buscan mayores niveles de eficiencia y de eficacia en el logro de los sistemas escolares por lo general están acompañadas de programas de investigación educativa aplicada de los que se pretende derivar recomendaciones y orientaciones de política educativa. Cuando las reformas se traducen en programas que se proponen objetivos específicos (disminuir el abandono escolar en el nivel medio, mejorar la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria, gestionar la conflictividad escolar, etc.) van acompañadas de proyectos de evaluación de procesos y de impacto que son una forma emergente y dinámica de investigación educativa aplicada cuyos demandantes y usuarios son los Ministerios y otras agencias responsables de la formulación y ejecución de políticas educativas.

En el caso de la investigación, que en el mundo sajón se denomina “policy oriented”, tiene ciertas particularidades. La primera es que “el objeto” de investigación no es estrictamente tal, sino que es un “problema”: el problema social de la educación (la deserción, la repetición, la violencia en las escuelas, el costo y el financiamiento de la educación, etc.). Aunque los manuales de metodología de la investigación usan el mismo término para denotar el objeto de la investigación (“la definición del problema” como “primera etapa” de la lógica de la investigación...) cuando se trata de investigación aplicada adquiere un sentido distinto. Un político se ocupa de un “problema” social para, teóricamente, resolverlo. En cambio, un problema/objeto de investigación es una pregunta (¿cuál es el peso de la estructura y dinámica de la familia en el rendimiento escolar de los adolescentes de sectores populares urbanos? ¿Quiénes son los actores, intereses y las relaciones de fuerza que explican la sanción de una ley de educación?, etc.), es un interrogante, que se resuelve con una respuesta, es decir, con una interpretación, una comprensión o bien una explicación (dependiendo del tipo de estrategia analítica empleada) teóricamente coherente y empíricamente fundada (al menos en el campo de la sociología de la educación).

En la investigación aplicada a la formulación de política son los políticos (los que demandan y financian la investigación) quienes tienen la capacidad de definir el problema y muchas veces hasta las estrategias de investigación. Son ellos quienes evalúan el producto y por lo general lo hacen en función del criterio de utilidad. Esta última puede ser instrumental (la investigación le sugiere qué hacer para resolver el problema) o bien una utilidad ideológica (legítimas decisiones tomadas).

Al igual que en el caso de la producción y la vulgarización o “extensión”, la distinción entre investigación básica e investigación aplicada es analítica. Ambas actividades pueden comprometer a las mismas personas e instituciones. Es interesante estudiar cómo los productores “viven” y gestionan ambos roles en su propia experiencia. Qué tipo de negociaciones establecen, cómo redefinen las demandas, cómo se

las arreglan para satisfacer a varios mercados al mismo tiempo, con todas las ambigüedades y mediaciones que ello supone, etc. Sería útil hacer una especie de sociología etnográfica o una antropología de la producción intelectual para identificar las distintas estrategias y argumentaciones que se emplean para resolver los conflictos, contradicciones y dilemas que se presentan cuando se ejercen roles diferentes y asociados.

La teoría y la metodología de la investigación

El diálogo entre políticos, maestros e investigadores educativos encuentra un obstáculo muchas veces insuperable en la eterna discusión entre teoría y práctica. Los investigadores hablarían el lenguaje de “la teoría” (genéricamente definida), mientras que los maestros en las aulas y los políticos y funcionarios en los Ministerios de educación son los protagonistas de la “práctica” (también genéricamente definida). Mientras no se expliciten los sentidos de estos dos términos, las discusiones serán estériles y no permitirán arribar a ningún acuerdo. En las notas que siguen nos proponemos tomar posición acerca de esta cuestión y también acerca de las relaciones que en el campo académico tiene la “teoría” y la “metodología de la investigación”.

a. La tensión teoría vs. práctica:

Esta es una disputa que parece no tener fin y que siempre está presente en cualquier discusión académica acerca del estatuto de la “teoría” y sus relaciones con la “práctica”. Esta parecería ser una polémica no sólo infinita, sino reiterativa, que no conduce a ninguna parte, que se despliega siempre con los mismos argumentos y termina en los mismos callejones sin salida. Aquí optamos por otro modo de entender la teoría y por otra manera de integrarla al proceso de producción de conocimientos.

De acuerdo con un esquema tradicional existirían por una parte los “teóricos” y por la otra los “prácticos”. Estos últimos son los que “producen” la educación (alumnos, maestros, directivos, supervisores, gestores, políticos, etc.). Para los teóricos, el mundo de la escuela es un “objeto de investigación”, para los otros es un lugar de trabajo. Unos

“van a la escuela” para estudiarla, explicarla, interpretar lo que allí sucede. Los otros van allí con otro interés (los alumnos va a aprender, los maestros a enseñar, el director a cumplir con su función de dirección, etc.). Esta distinta relación con el fenómeno educativo produce distintas visiones. El que mira la escuela como objeto, podría decirse que la mira “de lejos”. Mientras que el que está allí todo el día “la ve de cerca”. Ambos tienen miradas distintas, porque hay cosas que sólo se pueden ver “de lejos” y otras que sólo se pueden ver “de cerca”, es decir, “estando allí”. En vez de las estériles disputas entre los “teóricos” y “la práctica”, habría que reconocer el valor y la legitimidad del conocimiento que se genera a partir de las distintas posiciones. Si uno es consciente de su punto de vista (es decir, del lugar desde donde ve las cosas de la educación), debe reconocer que existe una diversidad de posiciones desde donde se pueden mirar los fenómenos de la educación. Si se quiere tener una visión más integral y certera del mundo de la educación, lo mejor es el diálogo y el intercambio de miradas, sin pretender monopolios, exclusividades o puntos de vista hegemónicos y “soberanos”.

Por lo general, en las discusiones se manipulan definiciones muy esquemáticas acerca de lo que es la teoría. En efecto, una especie de sentido común que nos invita a pensar que la teoría es una suma de definiciones o conceptos que funcionan como conocimiento hecho, y hecho para ser enseñado o aprendido. Desde esta perspectiva (dominante en el discurso habitual, incluso académico) la teoría es algo producido por “los teóricos”, por lo general especialistas universitarios en las diversas ciencias humanas que se ocupan de la educación (licenciados en ciencias de la educación, ciencias de la comunicación, sociólogos, antropólogos, politólogos, filósofos, etc.).

b) La teoría (como lenguaje) y la metodología de la investigación:

Muchas veces la teoría llega a constituir una especie de glosario o listado de definiciones de conceptos. Por lo general, la teoría funciona como “marco”, es el famoso “marco teórico” de los manuales de metodología de la educación que no debe faltar en ningún proyecto o informe de investigación (o memoria, o tesis académica). Como tal

vendría a ser algo “exterior” (como un marco, justamente) al objeto que se analiza. En la división del trabajo académico predomina una división del trabajo que ya es clásica y de sentido común (por eso hay que sospechar y poner en discusión lo que muchas veces aparece como obvio...): por una parte están los cursos teóricos y por la otra los metodológicos (con los cursos de epistemología, estadística, metodología de la investigación, etc.).

En el caso de la sociología de la educación, por ejemplo, los cursos de teoría por lo general se organizan por corrientes o autores: primero los más antiguos (los “clásicos”, tales como Carlos Marx, Max Weber y Emilio Durkheim) y luego los contemporáneos. En ellos se supone que los profesores enseñan y los alumnos aprenden una serie de conceptos, definiciones, discursos, etc. que “luego” (no se sabe exactamente cuándo ni cómo) aplicarán en “la investigación” o “el ejercicio de la profesión de sociólogo”. En cambio, el arte de la producción de conocimiento, los alumnos deberán aprenderlo en los cursos de metodología de la investigación que se dictan en forma paralela (y, en general, poco o nada coordinada) a los cursos de teoría. Este es el esquema pedagógico que domina la mayoría de los programas de formación de profesionales en el campo de las ciencias sociales. Es obvio que el problema de la articulación entre la teoría como “conocimiento hecho” y la metodología de la investigación como “conocimiento para producir conocimiento” es un problema que le compete al estudiante. Sobran los ejemplos acerca de las dificultades e impedimentos que genera este tipo de esquema pedagógico tradicional.

Aquí preferimos pensar la teoría como otra cosa. La teoría no es más ni menos que el lenguaje con el que hablamos de las cosas sociales. En un sentido lato, todo el mundo tiene una teoría del mundo social. Todos saben qué es el poder o qué es el conflicto o qué son los intereses. Todo agente social sabe distinguir en una relación social quién tiene más poder. Todos saben cuál es la función de la escuela y qué es un maestro y qué es la autoridad pedagógica. Pero se trata de un saber, la mayoría de las veces aproximado. Este saber es útil y eficiente sin necesidad de ser sistemático y coherente. Sobre todo, no precisa ser formu-

lado verbalmente. Todos sabemos lo que es el amor, pero si nos piden una definición, la mayoría de nosotros no sabría dar una definición y menos ofrecer una clasificación ordenada de los tipos de amor que predominan en nuestra cultura y en otras, ni de sus orígenes históricos, de acerca de las relaciones entre un tipo determinado de relación amorosa y determinadas condiciones históricas y/o sociales. Lo mismo pasa con las cosas de la educación y de la escuela. Todos fuimos a la escuela. La absoluta mayoría de nosotros vive o vivió intensas experiencias escolares en forma directa, es decir, como alumno o bien como padre o madre de niños escolarizados. Por lo tanto, todos sabemos acerca de esta importante cuestión. Sin embargo, el saber del experto (del sociólogo de la educación, o del profesor o el pedagogo) es distinto del saber o de la teoría del hombre común. ¿Y cuál es la principal diferencia entre estas teorías? La respuesta es relativamente simple: el hombre común no necesita dar una respuesta formal y coherente cuando se le pregunta por “la definición” o el concepto que está detrás de las palabras que usa para ubicarse en el mundo en que vive. El experto, en cambio, debe tener un lenguaje responsable, es decir, tiene el deber de dar una respuesta coherente si se le pregunta: “¿en qué sentido usa usted el concepto de institución?”. Esta es toda la diferencia entre el saber social del no experto y el saber sociológico del experto.

Lo fundamental a retener aquí es que la teoría no es más ni menos que el lenguaje que hablamos. Este puede ser más o menos rico o más o menos sistemático. Y es esta riqueza y/o sistematicidad del lenguaje lo que nos permite ver o no ver ciertas cosas sociales. La realidad social no es evidente para todos. Sólo podemos ver aquello que nuestras categorías de percepción y valoración (otra definición del lenguaje) nos permite ver. Si la teoría es el lenguaje que usamos para hablar de lo social, en nuestro caso de la escuela, no puede ser un marco, un elemento exterior al objeto o problema de investigación (que en los manuales viene después del marco teórico, como algo independiente).

En esta perspectiva, la relación entre teoría y metodología de la investigación se vuelve más compleja. La teoría no es sólo el conocimiento acumulado en la historia de una disciplina, sino también el ins-

trumento para hacernos nuevas preguntas e incluso para cuestionar el conocimiento heredado. La teoría no ha sido hecha para ser enseñada y aprendida, sino para ser usada para formular y responder preguntas acerca de los fenómenos socioeducativos. Podríamos decir que no es un bien de consumo, sino un medio de producción, un instrumento para producir más y mejor conocimiento.

Este razonamiento lleva a cuestionar la clásica división del trabajo entre “los cursos de teoría” y los “cursos y seminarios de metodología de la investigación”. Los problemas que tienen los jóvenes (y no tan jóvenes) investigadores que se han formado bajo este esquema sólo pueden ser resueltos si se redefinen los términos de la relación.

El diálogo entre tipos de investigación

Decía Max Weber: “una ciencia empírica no le puede enseñar a nadie qué es lo que *debe* hacer, sino solamente lo que *puede* y –llegado el caso– *quiere* hacer”². Estos límites a la eficacia de los productos científicos, más aún en el caso de las ciencias sociales, pueden parecer desmovilizadores para algunos. Muchos intelectuales todavía sueñan con jugar un papel profético. Quieren anunciar y, en muchos casos, construir un nuevo mundo. Comparado con esta ambición, una investigación educativa que sólo se propone ayudar a definir las condiciones de la acción política (qué es lo que se puede o no hacer) puede parecer mezquina y limitada.

Dijimos que en casi todas partes la investigación aplicada (cuyo valor se mide por el criterio de utilidad, tal como la definen sus demandantes y usuarios, es decir, los que hacen política educativa) tiende a predominar sobre la investigación básica o fundamental (aquella donde rige el criterio de verdad). Pero la investigación aplicada también se opone a lo que se denomina “investigación crítica”. Esta no busca mejorar la productividad de un determinado sistema, sino develar su carácter injusto. Más que una investigación que produce insumos para maximizar el rendimiento de un sistema escolar, la investigación crítica pretende cuestionar el sentido y la función de reproducción social de un sistema educativo que contribuye a la reproducción de las

desigualdades y/o de la dominación social. La investigación crítica tiene una demanda social difusa. Los que están objetivamente interesados en sus productos no están en condiciones materiales ni culturales de hacer uso de sus resultados. Como tal, muchas veces es una demanda “teórica”³ que no se expresa en recursos y condiciones materiales para hacer posible la producción de auténticos conocimientos críticos acerca de la educación.

Más allá de las tipologías, que necesariamente deben ser “puras”, inclusivas, coherentes y excluyentes, la realidad indica que investigación pura e investigación aplicada en muchos casos es producida por los mismos agentes. Por lo tanto existen transacciones y transferencias entre ambos tipos que de alguna manera se expresan en los productos que se elaboran. Incluso existen roles de intermediación (los “go between”, según la jerga sajona), es decir, agentes que cuya función consiste justamente en hacer dialogar a productores (intelectuales, expertos) con usuarios de la investigación educativa (en especial, los que toman decisiones de política). Pero en este campo también hay que mencionar a los “gestores” del saber (decanos, directores de programas de investigación, directores de institutos y centros de investigación académica, etc.) que no son productores directos sino administradores de recursos y “facilitadores” del trabajo de producción (consiguen y administran recursos, regulan y evalúan la investigación, etc.).

En síntesis, el diálogo y los intercambios entre tipos de investigación existen y es preciso “racionalizarlos”, es decir, ser conscientes de sus límites, posibilidades y posibles consecuencias. En verdad, los políticos que “usan” la investigación educativa en sus estrategias de legitimación de las decisiones que toman en última instancia también se interesan “por el valor de verdad” de los productos intelectuales que encargan. A su vez, los investigadores académicos, cuando tienen que justificar sus proyectos de investigación por lo general se ven obligados a explicitar cuál es “la utilidad” social y política de lo que se proponen producir cuando tienen que competir por el financiamiento de sus investigaciones. Por lo tanto podría decirse que no existe ni “investigación pura”, que se justifica por sí misma, sin recurrir a ningún argu-

mento de utilidad social, ni investigación “utilitaria” que no recurra a un criterio de “validez científica”.

La investigación “crítica” que muestra lo que por lo general no se quiere ver y que muchas veces se convierte en una denuncia que genera indignación moral, puede ser también la plataforma para el diseño de una reforma, es decir, de una intervención que tiende a orientar prácticas y productos educativos hacia objetivos socialmente legítimos (una educación emancipadora, por ejemplo). También es preciso recordar que la eficacia de la crítica es mayor en la medida en que los investigadores dominan el “arte” del científico, lo cual supone un dominio del saber formalizado y del uso de instrumentos o técnicas (que no es nunca una mera “aplicación” mecánica de procedimientos, sino un acto siempre creativo). Entre todas las condiciones sociales que facilitan la emergencia de un auténtico conocimiento crítico, creativo y, por lo tanto, científico tiene un lugar privilegiado la autonomía del campo intelectual. Es ésta la que permite que los productores “tiendan a tener como clientes únicamente a sus competidores más rigurosos y más vigorosos, los más competentes y los más críticos, por lo tanto los más proclives y los más aptos para dar una máxima fuerza a su crítica” (Bourdieu, 2001:108).

Como bien escribe Passeron (2003), al menos en las ciencias sociales, los políticos y los investigadores negocian muchas veces en formas sutiles e indirectas: “el sentido de sus intercambios requeridos por los reglamentos de las instituciones y en el lenguaje diplomático de las negociaciones sobre los programas, cada uno se las ingenia en llevar agua para su molino definiendo los servicios mutuos que se pueden prestar la investigación fundamental y la investigación aplicada, discusión clave en el reparto de los fondos y los créditos de investigación”. Pero muchas veces estas negociaciones no permiten llegar a ningún acuerdo y el conflicto paraliza la relación. Cuando sociólogos y políticos no llegan a un acuerdo, ni sobre los fines ni sobre los medios de ninguna acción, la polémica del sociólogo tiende a especializarse en la descripción de los daños sociales que engendra la incompetencia del político, mientras que el político se complace en denunciar las inten-

ciones supuestamente políticas y pérfidas del sociólogo, a quien acusa de servir, sin querer confesarlo, una afiliación partidaria: en este caso el uno y el otro convergen en acusaciones recíprocas de traición a la “Causa del Saber”.

De más está decir que es mejor negociar y acordar espacios de autonomía intelectual (y también recursos, porque la autonomía sin recursos es estéril) para la producción de verdades críticas que en la medida en que sean teórica y empíricamente fundadas pueden orientar políticas e intervenciones educativas orientadas por valores tales como la justicia, la igualdad y la construcción de una sociedad justa.

Para terminar, puede resultar útil recordar que cuando se habla de las funciones típicas de los intelectuales y del sentido o efectos que tienen sus productos en distintos ámbitos de la vida social estamos hablando de roles que pueden ser desempeñados en forma contemporánea o sucesiva por los mismos sujetos. Parafraseando a Humberto Eco (2009) todos podemos ser Ulises (un intelectual orgánico y *policy oriented*, cuyo caballo es una invención útil para la conquista de Troya por parte de Agamenón); o bien Platón (que creía que los filósofos podían enseñar a gobernar); o bien Aristóteles (que no aconsejó, pero sí educó al soberano Alejandro); o bien Sócrates (el intelectual como “conciencia crítica” de su sociedad). Debería resultar obvio que estos son roles analíticos y que la realidad por lo general mezcla los papeles. Las distinciones analíticas nos deben servir para tomar conciencia de la especificidad y la racionalidad de ciertas prácticas, pero no deben impedir el diálogo racional entre las mismas, pues éste puede enriquecerlas y potenciarlas recíprocamente.

Resumen

Este trabajo describe las contingencias del campo de la investigación educativa en la Argentina. Lo aborda a través de distintos tópicos: la lucha epistemológica, teórica y social que se gesta en su propia dinámica. También analiza los públicos y las demandas a dicho quehacer, el uso de la investigación educativa y la relación entre la teoría y la práctica en la propia investigación, como la relación de ésta con los diferentes tipos de investigación.

Palabras clave: Campo; Investigación educativa; Demandas; Público.

Abstract

This paper describes the contingencies of the field of educational research in Argentina. This is addressed through various topics including the epistemological fight, both theoretical and social, that is happening in its own dynamic. It also examines the public and the demands of that task, the use of educational research, and the relationship between theory and practice in the research itself and its relationship with different types of research.

Keywords: Field; Educational research; Social demand; Public.

Notas

¹ Un análisis más completo y desarrollado se puede encontrar en un libro posterior sobre el campo de la investigación educativa en la Argentina (Palamidessi M.; Galarza, D.; y Suasnabar C., 2007).

² Max Weber, «Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis» (1904), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr, 1922 (posth.); traducción par J. Freund: «L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales», pp. 117-213 in Max Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965, p. 126. Citado por J. C. Passeron (2003).

³ Podríamos parafrasear a Marx cuando distinguía el “hambre” de la demanda de alimentos por parte de una determinada población. La segunda es efectiva y se expresa en determinado poder de compra. La primera es una necesidad concreta, pero “virtual” desde la lógica del mercado capitalista.

Bibliografía

- BOURDIEU P. (2001); **Science de la science et réflexivité**. Raisons d'agir, París.
- ECO, U. (2009); **¿Deben los intelectuales meterse en política?** <http://songadas.blogspot.com/2009/05/deben-los-intelectuales-meterse-en.html>

- PALAMIDESSI M. (2003); "Tendencias del campo de la investigación educativa en la Argentina 1990-2000". En: **Estado de la investigación educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa**. REDUC, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.
- PALAMIDESSI M. GALARZA, D. Y SUASNABAR C. (2007); **Educación, conocimiento y Política**. Manantial, Buenos Aires.
- PASSERON J.C. (2003) **Le sociologue en politique et vice-versa: les enquêtes sociologiques et la réforme pédagogique dans les années 60**. Collège de France, Paris.
- SCHUTZ A. (1973) **Estudios sobre teoría social**. Amorrortu.
- TENTI FANFANI E. (1984) "El campo de las ciencias de la educación. Elementos de teoría e hipótesis para el análisis". En: **Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México**. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro 1984. Artículo reeditado en Alicia de Alba recopilación y presentación, *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, 1987.
- TENTI FANFANI E. (1988) "El proceso de investigación en educación. El campo de la investigación educativa en la Argentina". En: **Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales**. IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación), CONICET/UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. Rosario.
- TENTI FANFANI E. (2007) **La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- WEBER M (1998) **Ensayos sobre sociología de la religión**, Tomo I, Taurus, Madrid.

