

1er Encuentro de Investigación Educativa
“El tránsito de los estudiantes rumbo al nivel superior”

Conferencia Magistral
“¿Qué investigación educativa necesitamos? Notas para una reflexión crítica”
Mtro. Orión Arturo Flores Camacho
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Secretaría de Educación Jalisco

- **Necesitamos investigación**

Las evidencias de que vivimos en un mundo rampante brotan a cada instante y circulan con buen grado de extensión a lo largo y ancho de nuestras sociedades. Cuando creemos que vamos por la pista que nos llevará a entender de una vez por todas eso que surge y que de una manera u otra nos atribula, el panorama social ya ha cambiado dejándonos, de nuevo, en la perplejidad. Así transitamos por un mundo en general desbocado, sin riendas, que a cada paso que da genera nuevo conocimiento sobre sí mismo y en donde nosotros como observadores, en cualquier lugar que estemos, nos vemos afectados. Los tiempos marchan resueltos por razones que desconocemos hacia un destino que nos parece cada vez más cercano y a la vez difícil de comprender.

Menudo panorama.

Las cosas se le complican a aquellos quienes, como nosotros, cumplen con una doble función profesional en este mundo (sin contar con los otros múltiples roles sociales dentro de la vida cotidiana): la de ser profesor y la de ser investigador. Nuestro trabajo es difícil en extremo, porque no sólo transitamos por el mundo, sino que tenemos que trabajar con él desde el aula y además de todo llegar a comprenderlo por medio de la ciencia. Y Ustedes, tal vez con justa razón, podrían agregar un extra que hace de su trabajo algo todavía más difícil: lidian con jóvenes. No con cualquier tipo de jóvenes, sino con los llamados “jóvenes de hoy”, que son todo y nada, principio y fin, acción y reacción, creación y destrucción. Cuando intentamos entenderlos o ver sus vidas a través de los ojos de la ciencia acabamos por aumentar nuestra perplejidad. Los conceptos no sirven de manera transversal, porque hoy en día “ser joven” significa un sinfín de cosas cuya principal característica es la falta de estabilidad y permanencia. La sociedad es compleja, la juventud es compleja, ¿qué más podríamos agregar a esta ecuación? Claro: la educación es compleja.

La educación es compleja en tanto su principal materia de trabajo son los seres humanos en sociedad. A veces pareciera que la educación o más bien los centros escolares están en una suerte de “paréntesis” en el cual la vida social “en general” se suspende para dar paso a la propia de la

escuela y sus significados. Pero aunque eso “pase”, los impulsos que vienen desde afuera son muy claros y acaban por converger en nuestras aulas en la forma de la vida de nuestros jóvenes pero también de nuestra propia vida. Decir que la educación es compleja es admitir, además, que nos es difícil de comprender y operar, y pondré un ejemplo para ilustrar lo anterior. La educación superior en todo el país era el nivel más desestructurado de todos dentro del sistema, había estados en donde duraba 2 años, en otros 3, los contenidos curriculares eran diferentes y se planteaban de acuerdo a ciertos lineamientos locales. Durante años así se entendió la educación superior, como una prerrogativa interna de los estados y las instituciones. Justo cuando creíamos que ya habíamos entendido “de que se trataba eso” (aunque los jóvenes siempre eran un colectivo “difícil de entender”) vienen las grandes reformas en el nivel y nos meten el hoy conocido como Bachillerato General por Competencias. Vuelta a las aulas, ahora como alumnos, para entender los principios de este modelo y saber operarlo, pero mientras tanto el modelo viejo convive con el nuevo, generando algo muy cercano a la esquizofrenia: síntomas como la confusión, desorientación, abulia, anhedonia se hacen presentes y hasta se llega al extremo de escuchar voces en la cabeza (de nuestras antologías de PICASA, de los profesores que se encargan de impartirlas, de nuestros alumnos).

El panorama, más allá de lo complejo, es complicado. No sólo implica poner analíticamente en un mismo contexto a varios grupos de actores, a instituciones mediadoras y sus respectivas prácticas, eso es lo complejo. Lo complicado reside en que hay que vivir dentro de estas relaciones y “no morir en el intento”. Sin embargo hasta ahora sólo he resaltado una de las dimensiones de nuestra práctica profesional cotidiana, la de profesores (y ni siquiera la parte más medular de ponerse frente a un grupo, sino lo que pasa antes de entrar a escena). Resulta que las claves para “no morir en el intento” en esta sociedad, en estas escuelas, con estos jóvenes y con estos profesores, reside en la segunda dimensión de nuestra práctica: la de investigar.

Para justificar lo anterior quisiera apelar a un principio antropológico básico, fundacional incluso: para conocer algo, hay que vivirlo. Los primeros antropólogos del siglo XIX así lo entendieron. Había que internarse en la selva y vivir con “los nativos” durante varios años, aprender su lenguaje y participar de sus prácticas para realmente llegarlos a conocerlo, sistematizándolo todo en notas y diarios de toda índole. Hasta nuestros días así es para ellos. El criterio podría aplicar igual (y de hecho así lo hace) en la investigación educativa: a la educación hay que vivirla si se quiere comprenderla. Es por ello que de un tiempo para acá se ha dotado a los profesores de todos los niveles con un instrumental básico de investigación, porque se reconoce que nadie mejor que ellos sabe bien donde se depositan las claves para comprender la forma que toma la educación de nuestros días. Sin embargo no es esta mera justificación instrumental la que guía la necesidad de generar más investigación. La justificación, real y única, que hay para que el profesor investigue su propia práctica y el entorno educativo que lo rodea es porque urge, porque la realidad está corriendo y los humanos vamos colgando de sus lados asiéndonos como podemos de la silla de montar. Es como esa carroza desbocada con la que Giddens (1993) compara a nuestra modernidad: corre cuesta abajo, sin rumbo ni frenos, pero no por ello abrazamos nuestro destino como inexorable, sino antes bien lo intentamos controlar. La mejor manera de hacerlo, insisto, es

conociéndolo desde adentro. Esa puede ser la pauta para una posterior transformación positiva y beneficiosa para todos.

Necesitamos investigación, nos urge, porque las evidencias son brutalmente tangibles: van desde el alumno que un día llegó peinado diferente y a la semana ya se impuso una moda hasta los grandes cambios estructurales del nivel educativo en el que estamos. Pero aquí vale una advertencia importante de hacer, pues no por el simple hecho de que “algo aparezca” o “sea problemático” ya es en automático un tema de investigación. Nada en este mundo es autoevidente. Entonces sí, necesitamos investigación, pero no cualquiera. La investigación nos tiene que ayudar, primero, a reconocer en toda su magnitud la complejidad de aquello que nos interesa, pero luego nos tiene que llevar a agregar más complejidad al asunto. Y entonces surge la pregunta que todo investigador se plantea a la hora de empezar a hacer lo propio: ¿qué investigo y cómo? Sobre lo primero no tengo, por ahora, nada que decir. Sobre lo segundo, en cambio, creo que hay mucho. ¿Cómo investigar? Esa debe ser la “pregunta del millón” que nos hacemos en el campo de las ciencias sociales y humanas, lo peor es que no es nueva y tiene tantos años como los que tienen todas estas disciplinas. Sin embargo no debemos perder la fe en nuestras ciencias de adscripción sólo por eso. El hecho de que no haya respuestas acabadas nos brinda una flexibilidad increíble, en donde el único tope es nuestra propia creatividad.

Aun con todo, aquí quisiera proponer “mis dos centavos”. ¿Qué clase de investigación necesitamos en nuestros días, para un mundo como el que tenemos? ¿Qué clase de investigación necesitamos para un completo y complejo conocimiento de nuestras escuelas, nuestros profesores, nuestros alumnos y todas las situaciones problemáticas que los rodean? Esa es la pregunta, y para responderla quisiera proponer una serie de orientaciones que al menos a mi me han funcionado. Nótese que dije “orientaciones”, y lo hice así porque aquí la única lógica que debe prevalecer es la del propio investigador y sus necesidades de explicación. Cada quien es libre de hacer de su investigación lo que quiera y de llevarla por los rumbos que quiera, pero ha de saberla orientarla por una serie de consideraciones epistemológicas, conceptuales, metodológicas y operativas. Estas son las mías, no son una receta, más que nada son actitudes y disposiciones básicas que lo único que nos exigen es llevar a cabo una ruptura epistemológica básica: pasar de la perplejidad (ampliamente descrita anteriormente) a la acción, y qué mejor acción que una racionalmente dirigida a comprender(me). Es una ruptura que duele pero que, aquí sí, es necesaria y urgente por lo que implica no hacerla: estatismo, aburrimiento, desencanto y reproducción de todo aquello que “no nos gusta”.

Van pues, diez apuestas básicas sobre la clase de investigación que creo necesitamos para comprender mejor a nuestra educación.

- **Una investigación científica**

Suena raro decirlo, pero nunca está de más. Toda investigación que se haga en nuestros días debe partir de los lineamientos de la ciencia en la que nos encontremos inscritos. Y aquí una precisión:

la investigación educativa no es por sí sola una ciencia. Es una rama aplicada de alguna ciencia que la considera problemática, sea la sociología, la antropología, la historia, el derecho, la economía o la política de la educación, por sólo mencionar algunos campos problemáticos. Entonces como tal, cada rama tiene su propia concepción de “rigor científico” y hay que atenderla. Es una lógica instrumental muy fácil de conocer: hay que leer los principales textos metodológicos de cada área y usarlos de la mejor manera posible. Así nos encontraremos que algunos antropólogos empiezan con *Etnografía* de Hammersley y Atkinson, dependiendo el sociólogo se puede comenzar con *El oficio de sociólogo* de Bourdieu y compañía o *El orden del discurso* de Foucault, los lingüistas y analistas del discurso recurren a Van Dijk, Barthes o Krippendorff y así podríamos continuar con cada área disciplinar. Lo importante es saber identificar corrientes, discursos, grandes campos paradigmáticos del pensamiento al interior de nuestras ciencias e inscribirnos en ellas, obteniendo así una serie de beneficios instrumentales básicos: reconocimiento de una comunidad científica, validación por terceros, estandarización de criterios de investigación, etc.

Aun con las muy necesarias divisiones entre las ciencias, podemos identificar tres elementos analíticos básicos que dan a toda investigación la textura científica necesaria para que sus conclusiones sean consideradas, precisamente, científicas. Esta llamada “estructura tripartita de la investigación” es compuesta por las preguntas de investigación, las hipótesis de trabajo y el modelo de prueba o diseño metodológico para falsar la hipótesis. Pero como sucede con todo, no es sólo “llenar el machote” y escribir cualquiera de estas delimitaciones analíticas sólo por cumplir con el requisito. Imponen un trabajo reflexivo importante hecho a la sombra de los significados disponibles en la ciencia en la que nos encontremos inscritos. Un importante profesor de nuestra comunidad universitaria, Fernando Leal, expone un primer error a la hora de hacer este ejercicio:

No se trata de preguntar cualquier cosa, sino sólo aquello que podamos responder. ¿De qué sirve una pregunta que no tiene respuesta? Tal vez el primer defecto que tienen la mayoría de los anteproyectos de investigación de nuestros estudiantes de posgrado es justamente que o no plantean pregunta alguna, o bien la que plantean es insoluble (Leal, 2008).

Y lo que mal empieza, mal termina, porque una pregunta así nos lleva a tener una hipótesis (en tanto respuesta anticipada a aquello que nos intriga) que poco o nada anticipa, y a un diseño de investigación improbable por la clase de malabares metodológicos que se tienen que hacer para hilvanar todo lo que desde un principio está desvinculado. La cadena causal de efectos (y de defectos) que atraviesan a una investigación con estas características se reproducen con más resonancia conforme se avanza en su desarrollo. Un mínimo de rigor científico en este apartado de construcción es necesario no sólo por las ventajas instrumentales que supone, sino por lo fácil que puede ser la operación de la investigación.

Sin embargo esas no son las únicas ventajas que vienen detrás de la apuesta por una investigación con carácter científico. El campo de las ciencias sociales y humanas es problemático no sólo por su definición interna (algo ya discutido anteriormente) sino por la forma en que se presenta hacia afuera, en la sociedad misma. Y es que resulta que muchos de los conceptos utilizados desde estas ciencias surgieron antes en el fragor de la vida cotidiana, empezando por el concepto mismo de

“vida cotidiana”. El catálogo de préstamos es extenso: roles, mercado, estigma, estructura, poder, control y así muchos más. Y entonces sobreviene una pregunta que Bauman planteó hace tiempo: ¿cuál puede ser la diferencia entre el conocimiento de las ciencias sociales y el del sentido común? (Bauman, 1993). Más aun, no sólo los conceptos, sino a veces hasta la misma forma de argumentar se parecen (en los llamados “filósofos de cantina” y sus parientes: el de la sobremesa, el café, la plaza, la sala de espera y el taxista). Elaborar sesudas conclusiones en torno a lo que nos preocupa es de lo más natural, ¿entonces cuál es esa diferencia que hace la diferencia entre la sobremesa y la investigación? Otra vez, el rigor científico, el seguir un *corpus* de teorías y prácticas para llegar a conclusiones no sólo sesudas, sino lo debidamente bien argumentadas y construidas sobre la base de una reflexión mucho más compleja que la de la cantina con los amigos.

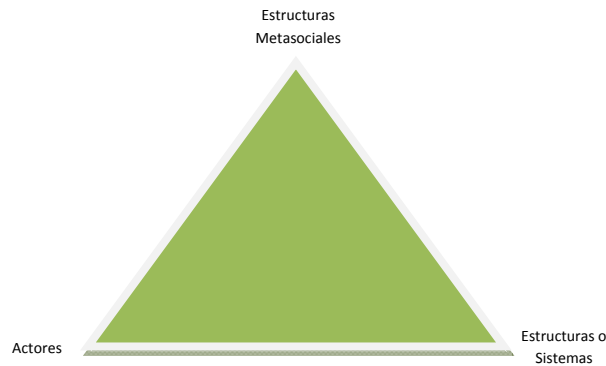
- **Compleja**

Ya se ha dicho con insistencia, pero nunca está de más volver sobre volver a decir que cualquier investigación educativa que busque ser significativa debe partir de un hecho hoy en día irrefutable: la sociedad y cada una de sus ramas son contextos complejos y multidimensionales por definición. La era en donde creíamos que la escuela era un ente integrado, unívoco y coercitivo ha quedado atrás, lo mismo las teorías que sostenían (algunas hasta la fecha, como las psicológicas) que todos los sujetos que comparten un cierto perfil etario (digamos los jóvenes) tienen un perfil psicosocial similar. La sociedad no es una suma de los determinismos, mucho menos la investigación. Como ya se dijo al principio, decir que la sociedad, la educación o nuestros alumnos son complejos significa verlos con una lente especial que se dedica a hacer evidentes las múltiples relaciones que los conectan. Ahí reside la complejidad, y lo mejor es darla por hecho desde un principio para que nuestro ejercicio analítico sea capaz de ver todas las dimensiones que están detrás de un fenómeno, estructura o grupo de sujetos.

Edgar Morin, el pensador francés detrás de este concepto, ve de manera muy clara como debe ser el conocimiento cuando se asume un punto de vista complejo y complejizante: “el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos, lo que es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que se ha esclarecido en parte” (Morin, 2004:2). Pero que más allá de ello, revela interacciones que no son tan evidentes pero que son las que sostienen a mucho de lo que pasa en nuestros días. La apuesta aquí es por generar investigaciones holistas, integradoras, capaces de dar cuenta de lo que las ocupa con un buen grado de, vaya, complejidad.

Un buen ejemplo de esta clase de análisis, aunque no esté usado en el campo de la investigación empírica, es el esquema realizado por Alain Touraine para explicar mejor a las sociedades de postindustriales en el libro *¿Podemos vivir juntos?* Ahí establece un esquema de relaciones tripartitas organizadas en un triángulo, lo que implica que cada ángulo del mismo tiene conexión directa con los otros dos. La figura 1 ilustra el ejemplo directamente retomado del texto:

Figura 1: Modelo de sistema social postindustrial (en Touraine, 2006:30)



Por supuesto que en nuestras investigaciones estará puesto el acento en algún punto de este esquema tripartito de relaciones. El problema aquí es cuando dicha decisión implica dejar de ver a las otras dimensiones. Lo que nos toca al asumir un enfoque complejo en la investigación es hacer visible esa relación existente entre cada una de estas dimensiones y los efectos que producen en aquellos que nos interesa.

- **Sistemática**

Puede sonar a perogrullada, pero hay investigaciones sin ningún orden lógico aparente en varios sentidos. En primer lugar está el orden interno del trabajo de investigación, el cual está delimitado en las reglas científicas de las que se habló antes. Por lo general hay una estructura básica sobre la cual descansan la mayoría de las investigaciones: preguntas, hipótesis y modelo de prueba. Aquí se pone una primera vara con la cual medir los alcances de nuestra investigación: si la hipótesis responde a las preguntas planteadas y si el modelo de prueba metodológica es capaz de operar a la hipótesis a través de una cierta teoría para saber si esta se cumple o no, podríamos decir que tenemos un producto sistemático, coherente y ordenado.

Hay, sin embargo, una sistematización mucho más profunda a la cual deberíamos prestar especial atención, y esa es la del mundo social que nos ocupa y todos sus elementos y dimensiones. La magia de la investigación reside en poner orden donde aparentemente no lo hay. Es decir: la realidad se nos presenta la mayoría de las veces de manera aleatoria y contingente, no lleva un orden y lo que usamos para comprenderla desde la misma calle parece no ser suficiente para conocer su mecanismo de funcionamiento. La investigación, en tanto ejercicio científico, es capaz de dar ese orden y esa sistematización necesaria a la realidad y la vida en sociedad, a través de múltiples operaciones que pueden explorar, describir, explicar y comprender aquello de lo que nos ocupamos.

- **Informada**

Aunado a todo lo anterior viene la apuesta por una investigación educativa capaz de integrar los debates teóricos más importantes del momento, las investigaciones previas y los debates que constituyen el pulso social cotidiano. El primer aspecto aquí mencionado, el de los debates

teóricos, ha quedado generalmente explicado con la primera apuesta para construir una investigación educativa sensible: desde el momento en el que nos inscribimos en una ciencia integramos sus principales teorías y conceptos a nuestro *corpus* explicativo (lo que se haga con estas teorías es otro cantar que merece ser tratado aparte). Es el segundo aspecto aquí mencionado el que más dolores de cabeza genera entre profesores de metodología de la investigación, asesores y comités evaluadores: la falta de un “estado de la cuestión” lo suficientemente significativo como para ser tomado en serio.

Esta es una acusación grave, pero sucede con mucha frecuencia. La mayoría de las investigaciones tienen que llenar el apartado de estado de la cuestión, pero para justificar algo por donde se le vea insostenible: “no hay información respecto al tema”. Dicho esto, se asume que la investigación que uno está por hacer será revolucionaria e impactará decididamente el campo de estudio. No dudo de los alcances de esas investigaciones, sino de lo que hay detrás de ese argumento: nada. Hoy en día es simplemente imposible decir con tal grado de impunidad que no existen investigaciones previas en nuestro campo o nuestro tema. Existe una disponibilidad enorme, gracias a internet, de revistas científicas, artículos y *papers* en bases de datos y sitios de referencia cuya visita es obligada antes de dar cualquier paso en la investigación.

Habrà quien diga aquí que, en efecto, se usa el internet y las bases de datos, y aun así no se encuentra nada. Pueden tener razón si en la barra de búsquedas de Google o la base de datos revisada ponen algo así como “procesos de significación intercultural promovidos por la educación impartida por el CONAFE entre los indígenas otomíes de la delegación X del municipio de Y entre 1994 y 1996”. El ejemplo es una caricatura si se quiere, pero resulta que sucede con buena frecuencia. Tal grado de especificidad pocas veces lo encontraremos en las investigaciones previas, a menos que nuestro punto de partida sea lo hecho por alguien más en el mismo contexto en el pasado. Por ello la apuesta por una investigación informada implica saber reconocer las partes que constituyen al problema que nos ocupa y hacer las búsquedas pertinentes. En el ejemplo anterior, bien se pueden buscar, en momentos diferentes, “significación intercultural”, “educación indígena”, “investigaciones sobre el CONAFE”, “educación de indígenas otomíes”, etc. E incluso podría comenzarse con una búsqueda conceptual mucho más general para reconocer diferentes tradiciones y paradigmas investigativos en los cuales podríamos incluirnos fácilmente. Hacer esta clase de búsquedas nos da por resultado un estado de la cuestión con mucha más textura analítica.

Por último está el pulso social. Nuestras investigaciones no pueden sustraerse de él. Los medios de comunicación son la principal fuente de información en este aspecto, y pueden aportar datos sobre el contexto importantes para conocer el campo social en el que nos estamos desarrollando. Sin embargo no es la única fuente de este conocimiento. En última (en realidad primera) instancia, están las personas mismas y su experiencia como fuente de conocimientos sobre los principales debates y preocupaciones en torno a nuestros temas, sea porque los conocemos directamente (cuando hablamos de nuestros alumnos, por ejemplo) o porque vivimos nosotros directamente aquello que nos ocupa. Identificar el “decir popular” y el mediático es un primer diagnóstico sobre el grado de conocimiento y visibilidad que tiene un problema en el

contexto. Así podemos darnos cuenta que en los últimos días el tema educativo que más ha sonado son los cambios en el sindicato de profesores al servicio del Estado, mientras que allá perdido en las páginas secundarias de algún diario algún noticiero televisivo apareció alguna noticia sobre algún avance técnico o algún premio obtenido por algún estudiante en alguna universidad cuya importancia parece no ser más que residual.

- **Proyectiva**

Buena parte de las investigaciones en el campo educativo, sobre todo aquellas que se proponen diagnosticar algún plan, programa o proyecto, tienen una fuerte base proyectiva, lo mismo aquellas que buscan generar un modelo de intervención educativa o profesional. El futuro también se hace presente en las investigaciones experimentales, que no son las más comunes en las ciencias sociales y humanas, pero sí en el campo de las neurociencias o las ciencias del comportamiento humano, quienes gracias a su constitución científica pueden proyectar resultados o comportamientos futuros gracias a *tests* y otras herramientas. El futuro de nuestro tema de investigación, sobre todo cuando en él están involucradas personas reales en situaciones reales, siempre es una preocupación que nos atraviesa y que de una manera u otra tomamos en cuenta.

Sin embargo una investigación educativa con capacidad de proyección es aquella que es capaz de reconocer el espacio en el que se inscribe, el campo de sus aportaciones y la trascendencia de sus resultados para el entendimiento de lo que nos interesa. Suena pretencioso, pero decir que se puede innovar en un campo de conocimiento gracias a una investigación no es gratuito cuando esta declaración va acompañada de una revisión crítica y sistemática de la sociedad en la que se inscribe, de una identificación de las principales dimensiones y manifestaciones del problema y de una lectura fina de las investigaciones que antecedieron a la propia. Puesto sobre la mesa ese plano funcional de las cosas, el investigador puede proyectar los alcances de su trabajo: profundizar en el conocimiento de un tema en específico, aplicar un modelo ya probado en un nuevo contexto o con otro grupo social, promover un cierto cambio social, proponer alguna intervención, innovar en el conocimiento de un tema a través de la aplicación de un concepto o la operación de una herramienta teórica, etc.

Muchas investigaciones adolecen la falta de esta clase de proyecciones precisamente porque de entrada no pudieron describir con buen grado de complejidad el contexto de trabajo, el problema de interés y otras delimitaciones analíticas necesarias que surgen de la revisión de la literatura teórica, metodológica y de investigación. La principal consecuencia de todo esto puesto en perspectiva es que al momento de llegar a las conclusiones del trabajo, lo que se obtiene es un ensayo en general vacío de cosas que sucedieron durante la investigación, cosas que no sucedieron y cosas que nos hubiera gustado que sucedieran, lejos de ser un espacio en donde se reconozca el potencial explicativo de los hallazgos y su posible trascendencia en los ámbitos científico y social.

- **Respetuosa**

Ocurre que muchas veces nuestros intereses de investigación surgen al observar algún fenómeno que nos indigna o al menos nos preocupa, puede ser porque lo vivamos directamente o porque vemos a un grupo humano que padece sus consecuencias adversas. No quiero juzgar con esto el origen de nuestros intereses (como demostraré posteriormente), sino lo que hacemos con esa indignación y descontento.

Pondré un ejemplo que me tocó vivir hace algunos años, dando un curso de metodología de la investigación sociológica. Resulta que por aquellos días hubo un cierto revuelo internacional porque una universidad en Brasil había prohibido a las mujeres que ahí estudiaban o trabajaban usar minifalda, so pena de expulsión o despido, después de que trascendió en YouTube un video en el que se capturó de manera furtiva a numerosas mujeres que portaban esta prenda. El problema no es el video en sí, sino la difusión que tuvo (parece ser que llegó hasta un programa de debates brasileño) y la idea que se estaba generando de la institución y sus personas, sin contar a los ya por ese tiempo miles de comentarios que en el sitio web del video se estaban generando, unos más soeces que otros. Una de mis alumnas trajo a colación el tema como un ejemplo de cómo la investigación tenía que ser un instrumento para la denuncia de tal clase de decisiones polémicas, e incluso más porque decía que la investigación debe partir de la denuncia y estar atravesada por ella.

Le dije que si, pero no. El ejemplo, aunque impresentable, no deja de ser “un tema de investigación”, y por tanto un sujeto de la ciencia, y lo que hacemos dentro de ésta no es denunciar, sino describir, explicar y comprender. La investigación, le decía entonces, es un instrumento para generar conocimiento del tema que nos preocupa por el motivo que sea, no es un panfleto o un inflamado ensayo. Por supuesto que nos podemos llenar la boca de “cambio social”, “transformación” y “denuncia”, pero esa no es la esencia del ejercicio científico. Su esencia es el conocimiento y la búsqueda afanosa del mismo. Para el observador externo y no entrenado (“el filósofo de cantina”) los que decidieron eso “están mal”. Es más: para todos está mal, y podemos dar mil razones para explicar por qué. La situación aquí es que eso a la ciencia no le toca. En este caso particular, al investigador lo que le corresponde, primero, es meterse en el problema (la universidad en cuestión) y conocer lo que hay detrás de él (la clase de relaciones de género prevalecientes entre el alumnado, el personal y la institución), lo que ha ocasionado que aparezca (en la forma de un video subido a YouTube) y las consecuencias que ha traído (el revuelo nacional e internacional). Recordemos la analogía de los primeros antropólogos dicha casi al inicio, ellos no se dedicaron a sacar muestras (entiéndase personas) de la selva para conocerlas en un ambiente aséptico, sino antes bien fueron ahí a ver que había pero en los términos en los que los lugareños lo concebían. No se puede juzgar sin antes conocer, y aun así quién sabe. Una investigación respetuosa es aquella que se pregunta por qué las cosas son como son y no intenta en su construcción denostarlas o cambiarlas. El respeto al otro, en tanto sujeto y miembro de un grupo cultural mucho mayor a él, debe ser una orientación elemental de nuestro ejercicio científico.

- **Crítica**

Sin embargo valga aquí una aclaración: si bien el fin de la ciencia no es transformar al mundo, sino conocerlo, si se puede plantear desde ahí las pautas que esta transformación podría seguir o el escenario al que quisiéramos llegar. Esa es una de las características irrenunciables de las ciencias contemporáneas y que constituye la dimensión proyectiva de la investigación de la que hablaba anteriormente. Entonces de lo que se trata es de saber canalizar la denuncia, el enojo, la frustración, y por qué no, la algarabía o esperanza, para que al final lo que se produzca sea un trabajo de investigación que no se quede con denunciar las meras consecuencias tangibles de la configuración de un problema, sino que vaya hasta el fondo mismo del asunto y nos permita conocerlo para, tal vez, poder transformarlo. Aquí lo que se impone es el desarrollo de un pensamiento crítico amplio y complejo.

El desarrollo de una investigación científica crítica implica un compromiso considerable, primero hacia quienes están atravesados por las circunstancias que se reconocen adversas y luego hacia uno mismo como el posible vehículo sobre el cual transitan esas “voces desde la realidad”. Afortunadamente para nosotros las posibilidades de hacer una investigación con estas características son muchas gracias a la existencia de aparatos teóricos que lo permiten: la sociología del conflicto y la teoría crítica neomarxista, los estudios antropológicos postestructuralistas, las múltiples teorías políticas de género, los enfoques educativos libertarios o contra la opresión, etc. Lo que debe trascender aquí es la coherencia y la congruencia de formas y fondos, estar convencidos de lo que nos preocupa y de las maneras que tenemos para criticarlo, para que sus efectos y las formas que toman sean conocidos, difundidos y por tanto evitados.

Decir a estas alturas que la investigación y por tanto la ciencia no son neutrales no nos debe sorprender, ni tampoco debemos pensar que al decirlo entramos en contradicción con lo dicho anteriormente sobre el respeto en la investigación. Sobre lo primero debemos reconocer que nuestras investigaciones parte de un cierto lugar político, social, cultural o ideológico, porque si no fuera así probablemente pocas cosas nos sorprenderían. Por otro lado nos corresponde respetar las formas de una sociedad o una cultura en tanto sean legítimas para quienes están dentro de ella. Hemos de criticarlas, sobre todo a sus efectos, a través de un estudio sistemático cuando no logran generar un espacio social digno. Porque a final de cuentas eso es lo que todos buscamos tanto como personas, como profesores y como investigadores: un espacio estable y digno en el cual vivir, y aquella investigación que permite construirlo de manera racional y dirigida, que es capaz de criticar aquello que no contribuye a su alcance, es una con sensibilidad a las circunstancias que le rodean.

- **Ética, consiente y vigilada**

Aunque los manuales de metodología insistan en hablar de “situaciones de estudio”, “casos” u “objetos”, nuestro trabajo es esencialmente con personas de carne y hueso, con todas las vicisitudes propias de una vida humana en los tiempos y las circunstancias de hoy. Es más, podríamos ir más allá y pensar en esas personas de diferentes maneras. En primer lugar, como

actores que no sólo se reducen a recitar un cierto guión y repetirlo a lo largo del tiempo, sino que le dan una textura propia, se atreven a improvisar, a mejorar sus incursiones en el escenario y a alimentarse del “aplauzo del respetable” como signo de aprobación a su representación, como se puede ver en la obra de la microsociología estadounidense de los años 1960, específicamente en la de Goffman (2004). El otro enfoque es el de los agentes, que no sólo hacen y deshacen, sino que son capaces de apropiarse del espacio social por medio de un ejercicio razonado de poder, de encontrarle sentido a sus acciones, reproducirlas en el tiempo y el espacio y seguir obteniendo recursos simbólicos de ellas en un continuo en cierta medida permanente, que al encontrar réplica en tantos otros más contribuye a la producción de conocimiento y la reproducción social, como propone Giddens en su teoría de la estructuración (1985).

Un ejercicio ético de la investigación es capaz de tener todo esto en consideración. Cuando no sucede esto, no suele ser culpa de la investigación ni de su diseño, sino del investigador mismo como operador de tal programa. A veces se ve a los actores como meras fuentes de información con las cuales hay que tener *rapport* para convencerlos de que me platiquen lo que me interesa para llegar a las conclusiones que quiero llegar. Pensar y actuar así implica que consideremos al actor como una fuente de información en general poco estructurada, al grado de decir que “ignora” lo que le pasa, por lo cual se vuelve necesario el investigador como un “intérprete autorizado” de lo que éste “verdaderamente” piensa. El actor aquí está reducido: es un “idiota cultural”, diría Garfinkel, que nos da información a cambio de una interpretación que lo esclarezca (Coulon, 1988). Pensemos en la forma en que vemos cotidianamente a nuestros estudiantes, la mayor parte del tiempo como ajenos extranjeros a los cuales poco o nada comprendemos, ni a su música, ni a su forma de vestir, de comunicarse, de ser en general. Incluso llegamos a creer que de ellos no podemos esperar nada. ¡Pero qué sorpresas nos encontramos cuando platicamos con ellos! La sorpresa más importante: que sus vidas no son tan diferentes a las nuestras, y que están llenas de las mismas preocupaciones, gozos, frustraciones y alegrías que las nuestras. Pero eso nadie lo sabe mejor que ellos mismos, y al abordarlos en la investigación ellos no nos dan nada, nos “arrendan” información, porque en esencia es de ellos y nadie más.

A nosotros como investigadores nos corresponde el deber ético de poner esos testimonios en clave teórica para la comprensión de fenómenos más amplios, de tejer con punto fino el lugar en donde convergen las más variadas experiencias con las más estables (en apariencia) estructuras. Esto, sin embargo, requiere de una actitud extra muy compleja. Requiere de vigilancia epistemológica. Descrita por Bourdieu, Chamboredon y Passeron, es la aspiración a conocer no la verdad hecha (unívoca e incontrolable), sino la que está en proceso de elaboración, es decir, polemizar La Razón del tiempo y el espacio en sus orígenes (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002:20). Dicho en palabras más llanas, es el ejercicio de pensar como pienso lo que pienso. Es un “superyó científico”, un *ethos* que dirige nuestros afanes, que parte de la duda no de lo que veo, sino de las formas en que las reconstruyo. ¿Esta actitud que puede tener de ético? Mucho en realidad, porque es por medio de la vigilancia epistemológica que hago de mí mismo como profesor e investigador que puedo darme cuenta los miedos, temores y frustraciones que hay detrás de mi acercamiento con mis sujetos de estudio o con mis alumnos. Así como echar luz

sobre actos y fenómenos que se esconden en la oscuridad de lo cotidiano es la labor de la investigación, la de la vigilancia epistemológica es exactamente lo mismo, pero de nuestro propio pensamiento como investigadores.

- **Significativa**

Con todo lo dicho hasta el momento y para ir cerrando esta exposición, puede decirse que no hay tema ni problema social o educativo poco urgente. El aprovechamiento de los estudiantes y su orientación, la elaboración de nuevas políticas educativas y planes de estudio, el *stress* de los profesores ante las exigencias de más y mejor formación, el uso de las tecnologías de la información y las exigencias en general del sistema social que se ciernen sobre el micro universo escolar parecen ser los temas más apremiantes en materia de investigación educativa, al menos por lo que se infiere de la convocatoria que nos ha reunido a trabajar el día de hoy. El problema, como ya había mencionado hacia el inicio, no son las evidencias que justifican la existencia de un trabajo, sino el que se las quiera tomar como las únicas razones por las que se debe estudiar un fenómeno en específico. Ya he insistido mucho en que se hace ciencia tanto por la ciencia como por lo que la rodea, por la enorme cantidad de vida que la rodea. Querer que nuestras investigaciones se basen únicamente en la urgencia de los tiempos implica quererlas reducir al ámbito de lo inmediato y lo más visible de sus múltiples manifestaciones. Entonces aquí diríamos que no hay temas poco urgentes, lo que hay son investigaciones imposibles de leer.

La labor de la investigación consiste en visibilizar lo que a punta de repetición se ha convertido en ley consuetudinaria, en hacer discursivo aquello que ya no precisaba de palabras porque en algún momento dejó de ser necesario tener algún tipo de explicación al respecto. Saber identificar estos aspectos hace de nuestras investigaciones algo significativo no sólo para la ciencia en la que estamos inscritos, sino para la sociedad misma, para nuestras escuelas, nuestros alumnos, nuestros compañeros profesores y nosotros mismos en tanto estamos sumergidos invariablemente en lo que investigamos. La significatividad depende muy fuertemente de la validación del otro. ¿Quién es ese “otro”? Todos los ya mencionados hace un momento y todos los demás que se nos puedan ocurrir. En la medida en que esos “otros” se puedan ver reflejados en nuestros argumentos podemos presumir significatividad, podemos decir que hemos apelado a un lado sensible de sus vidas, que hemos “dado en el clavo” y que nuestras conclusiones lo mismo valen para el grupo científico al que pertenecemos como para nuestros lectores reales y potenciales. No importa qué tanto “griten” las evidencias y materializaciones de un hecho en especial si nosotros no las hacemos hablar de manera ordenada y sistemática. El grito sirve para la consigna y el panfleto, el diálogo democrático y, vaya, significativo, para la investigación y para la vida misma.

Estas nueve actitudes se corresponden con lo que la ciencia, el mundo social, los actores y las estructuras esperan de nosotros en nuestra doble faceta de profesores de un nivel educativo e investigadores de este fenómeno. Orientan nuestro trabajo desde las trincheras epistemológicas, teóricas, metodológicas y operativas, pero también desde las más íntimas y personales. Son, insisto, actitudes que hay que asumir para que nuestros esfuerzos sean considerados “válidos”

dentro de los múltiples discursos que pueblan nuestros tiempos. Sin embargo hay un referente que en realidad poco o nada se reconoce en los libros de texto convencionales sobre investigación social, humana o educativa. Un referente al cual no renunciamos nunca, pero que a veces olvidamos en pos de abrazar tajantemente a La Ciencia y La Verdad como banderas únicas de nuestra acción.

- **Una investigación personal y propia**

“Somos lo que investigamos”, nunca hay que dejar de reconocerlo. Detrás de nuestros intereses hay un motivo personalísimo al cual nunca se renuncia pero por las exigencias de la ciencia jamás se reconoce ni se racionaliza. La intimidad, diría la socióloga argentina Leonor Arfuch, es una voz interior que sirve como “espacio de discernimiento y de autoafirmación, de una autonomía radical- la verdad se halla en nosotros y en particular en los sentimientos, espacio apto para cobijar la inquietud de la temporalidad, la angustia de la soledad, la desazón por el rechazo de los contemporáneos” (Arfuch, 2005:241-242). Es el primer lugar en el que ensayamos ideas, donde ponemos en perspectiva lo propio con lo ajeno, donde surgen las preguntas más básicas sobre aquello que legítimamente no conocemos (porque si lo conociéramos, no nos lo preguntaríamos ni mucho menos haríamos investigaciones al respecto). La intimidad, la persona, el *self* sociológico, el *yo* psicológico, convergen en un punto en donde lo único que se genera es el campo propicio para que aparezcan dudas de las más diversas índoles y la fuerza suficiente para querer responderlas.

Por ello es que somos lo que investigamos. Es un primer ejercicio necesario porque de lo dicho y hecho aquí dependerá el tenor en el que se irán desencadenando los siguientes pasos de la investigación. El referente individual del que hablo nos permite conocer cómo es que “nosotros” nos vemos reflejados en nuestros intereses de investigación. Nada es gratuito en el mundo de la academia, hay algún referente biográfico que nos mueve y nos impulsa a descubrir esas respuestas que tanto nos intrigan. Buscar la biografía personal en lo investigado es un ejercicio muy sano, porque en general ni se suele hacer ni se suele solicitar. El principal potencial que tiene esta actividad es el de poner a la investigación frente a un espejo en donde la obligamos a decir todo lo que por “rigor científico” y “objetividad” ha tenido que callar: miedos, enojos, frustraciones, emociones, picazones y comezones varias. Es explorar mi posición frente al objeto, dejarla en claro, y luego dejarla a un lado (ojo, no olvidarla) para que no estorbe pero siempre esté presente, como una guía personalísima que me ha de conducir al lugar al que quiero llegar y a las conclusiones que más me interesa desarrollar.

De aquí se desprende aquello que decía antes que no hay tema malo ni menos urgente con respecto a otros. Todos lo son en tanto surgen de las tribulaciones personales de alguien que ve las cosas con ojos de preocupación. Eso nadie nos lo va a quitar. La investigación es nuestra, esa sí. Para hacerla hemos de pedir diversos préstamos (conceptos a las teorías e información a los actores, principalmente), pero bien lo vale. La investigación es un ejercicio humano que obligatoriamente va a hablar sobre los problemas que a los humanos más afectan, ¿por qué negarlo? Antes se decía que porque la ciencia así lo exigía, la seriedad y la objetividad. Hoy creo

que hemos trascendido a todo ello. Dice Bauman (1994) que la experiencia humana en sociedad es eminentemente egocéntrica en el sentido que está basada casi exclusivamente en la experiencia sensorial directa y la construcción social que le acompaña, y puede aplicar lo mismo para la investigación: su origen es egocéntrico en la medida en la que es el investigador en la soledad de sus preocupaciones académicas y formales construye un objeto del cual poco conoce.

Si ya hemos aprendido todo esto, ahora estamos listos para desaprender.

- **Encore: una investigación anárquica**

A final de cuentas lo que espero haber transmitido con lo dicho hasta este punto es que la investigación es ante todo un ejercicio científico complejo, creativo, ingenioso, sorprendente y satisfactorio. Pero también puede llegar a ser lúdico, juguetón, travieso, sensual...anárquico incluso. Finalmente, su origen es personal y mientras “La Ciencia” no exista como un ente físico que me mortifique la vida y el cuerpo de manera directa porque no sigo sus parámetros, yo podré hacer de mis incursiones en ella lo que quiera. Una de las grandes tareas de la ciencia clásica es la de restringir la subjetividad y sustituirla por datos puros y duros. Yo creo que a estas alturas de la historia hemos trascendido a esto y hemos llegado al punto de madurez científica que nos permita hacer experimentos de la más diversa índole.

¿Por qué los invito al anarquismo científico? ¿En dónde dejamos todo lo dicho en la pasada hora? Entre paréntesis, como la ciencia bien nos ha enseñado: dudar de todo hasta que se demuestre lo contrario. La anarquía como política tal vez no ha aportado mucho al panorama social, pero como filosofía si, cantidad, pues desde ahí se reconoce el gran humanismo del que parte. Malamente hoy en día creemos que el anarquismo es pura destrucción. Esta doctrina filosófica es humanista porque pone en el centro de todo al hombre y a la mujer con sus necesidades de trascendencia. Y como parece preguntarse Paul Feyerabend al principio de su *magna opus Tratado contra el método* (1986): la vida no tiene reglas de estructuración, se vive de manera contingente, ¿por qué la ciencia, por el contrario, si las tiene y además son de las más rígidas que se han inventado en la historia de la humanidad? La ciencia se ha asumido largamente como una estructura metasocial trascendente que está antes y por encima de nosotros, cuando la verdad es uno de los miles mecanismos de control humano que existen, pero en tanto humano, no es eterno ni tiene una mayor posición que aquellos que la creamos y le damos sentido.

Apostemos por una ciencia anárquica porque nuestras escuelas son anárquicas y el hecho de trabajar en ellas nos lo demuestra todo el tiempo. Cuando convergen 50 visiones diferentes sobre lo que es ser un joven hoy en día más la del profesor, ahí hay anarquía, e incluso caos cuando la convergencia se reduce a lo espacial y la divergencia permea en las relaciones entre grupos de actores. Una ciencia anárquica va muy bien con nuestra práctica como profesores, cuando hacemos uso de herramientas didácticas que no están formalmente contempladas por los planes y programas de estudio, cuando decimos “todo sirve mientras los muchachos aprenden”. ¡Eso es anarquía! Porque en ciencia también echamos mano de artificios de orígenes muy diversos, porque lo de hoy es la multi e interdisciplinariedad que nos ayuda a agregar más complejidad a los

asuntos que intentamos explicar y comprender, porque “todo sirve”, hasta el error, para alcanzar nuestros objetivos analíticos, porque las reglas de la ciencia funcionan mejor y generan mayores cambios cuando se doblan o se rompen (y ahí están los ejemplos de gente tan disímbola como Einstein, Foucault y Watson y Crick).

En una ciencia que se precie de ser humana no tienen lugar lo maniqueísmos ni los sectarismos de clase, grupo o estamento. No valen las etiquetas ni los conceptos. Hay que salir a probarlos con afán antropológico intacto. Creo que el mensaje es claro: estas diez actitudes y el *encore* no son otra cosa que una reflexión poco sesuda pero sí muy imaginativa de lo que creo puede llegar a ser la ciencia hoy, la investigación de nuestros días y nuestra vida misma como profesores, investigadores y personas en la vida social que nos rodea. Si el mundo es violento, mi ejercicio profesional no debe serlo, ni debe estar en crisis, y si lo hace debe ser capaz de salir de ese estado porque de lo contrario corremos el riesgo de quedarnos estancados en una espiral de la cual no saldrá ningún conocimiento operativo o positivo.

La invitación, espero, es clara también: dejemos de ver a la investigación científica aplicada en la educación, pero en general a cualquiera, como un requerimiento institucional con el que hay que cumplir, un requisito escolar o un deber supremo. La investigación debe ser un ejercicio lúdico que nos permita conocernos y reconocernos en el mundo, con su gente, en nuestro contexto.

Muchas gracias.

- **Bibliografía**

ARFUCH, Leonor (2005), "Cronotopías de la intimidad" en Leonor Arfuch (coord.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós: Buenos Aires.

BAUMAN, Zygmunt (1994), *Pensando sociológicamente*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores: México.

COULON, Alain (1988), *La etnometodología*. Cátedra: Madrid.

FEYERABEND, Paul K. (1986), *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Tecnos: Madrid.

GIDDENS, Anthony (1993), *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad: Madrid.

----- (1985), *La constitución de la sociedad*. Amorrortu: Buenos Aires.

GOFFMAN, Erving (2004), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu: Buenos Aires.

LEAL CARRETERO, Fernando (2008), "La hipótesis de trabajo y el trabajo de las hipótesis", en Silvia Ayala Rubio (coord.) *Experiencias y reflexiones desde la investigación social*. Universidad de Guadalajara: Guadalajara.

MORIN, Edgar (2004), "La epistemología de la complejidad", en *Gazeta de Antropología*, no. 20, 2004, artículo 2. Universidad de Granada: Granada.

TOURAINE, Alain (2006), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica: México.