

Los usos de la teoría en la investigación educativa

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Conferencia magistral impartida en la Facultad de Educación con motivo del XVIII aniversario de su fundación

Sinopsis

En el sentido común la teoría se opone a la práctica. Se discutirá dicha afirmación desplegando diversas formas de usar la teoría, por ejemplo, algunos usos académicos:

- *uso ingenuo: con una buena teoría podemos resolver los problemas;*
- *uso ritual o normativo: toda tesis lleva una “introducción, marco teórico, contexto, etc.”;*
- *uso teorista “como camisa de fuerza”: “la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse”;*
- *uso fatuo u ostentoso, cuando la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender, con un lenguaje que solamente los “iniciados” comprenden y que producen generalmente un efecto de rechazo entre los interlocutores;*
- *uso descalificador práctico “la teoría desvía la atención a los problemas educativos urgentes”;*
- *uso descalificador metodológico: “la investigación debe retratar la realidad libre de preconcepciones”;*
- *uso descalificador político: “la teoría es ideología”.*

En la discusión de lo anterior se plantearán algunos antecedentes del papel que se ha asignado a la teoría en la investigación educativa desde diversos marcos institucionales y se elaborará el siguiente argumento: La investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones alude un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimientos.

Términos claves: <Investigación> <investigación educativa> <teorías>

Abstract

In the common sense theory opposes to practice. This statement will be discussed, displaying diverse forms of using theory, for example, some academic uses are:

- *naive use: with a good theory we can solve the problems;*
- *ritual or normative use: Every thesis has an “introduction, theoretical frame, context, etc.”;*
- *theoretical use ‘as a strait-jacket’: Theory establishes concepts to those that the reality should be adjusted”;*

- *fatuous or ostentatious use: when the theory appears as a group of highly sophisticated and difficult concepts, in a language that only those initiate can understand and that, generally, it produces an effect of rejection among the speakers;*
- *a practical disqualifying use: "Theory focuses the attention to the urgent educational problems";*
- *a methodological disqualifying use: "Research should depict the reality free of preconceptions";*
- *political disqualifying use: "Theory is ideology".*

In the above-mentioned discussion some antecedents about the role assigned to theory in Educational research, from diverse institutional frames will be presented and the following statement will be developed: Educational research is production of knowledge inside certain standards of validity accepted by a scientific community. One of these standards alludes to a higher or lesser degree of conceptual, methodological and analytic consistency. The theoretical dimension is then constituent of the production of knowledge.

Key terms: <Research> <educational research> <theories>

Introducción

En el sentido común suele haber un convencimiento de que la teoría se opone a la práctica. Esta aseveración, además de sostenerse en una serie de concepciones incorrectas, se despliega en la descalificación del desarrollo teórico en diversas modalidades. A esta les llamaré los ‘usos’ de la teoría, siguiendo la máxima de Wittgenstein de que el significado de un término se entiende por el uso que de éste se hace en algún juego de lenguaje. Me basaré en los usos académicos más conocidos.

Algunos usos académicos muy frecuentes

1. Uso ingenuo: con una buena teoría podemos solucionar los problemas. Este reclamo suele hacerse a veces de manera inocente, es decir, cuando se tiene a la mano un problema complejo y se invoca a la teoría como forma de resolución del problema que nos ocupa. Lo inocente radica en pensar, que las teorías son cuerpos de conocimiento fijos, basados en algún fundamento y que con invocarlas y traerlas se encontrarán respuestas a problemáticas particulares. Inocente porque en muchas ocasiones no problematiza la dimensión de lo general implícita en una teoría y la dimensión particular de los problemas, que exige el replanteamiento, ajuste y en ocasiones, desarrollo específico de las teorías para que aborden de manera específica los aspectos en cuestión.
2. Uso ritual o normativo: toda tesis lleva una ‘introducción, marco teórico, contexto, etc’. Este uso, suele ser muy frecuente y es resultado de operaciones necesarias en las que se plantean los lineamientos de lo que mínimamente debe estar incluido en una investigación seria (tesis, etc). El problema aquí reside en la sedimentación de la fórmula y su pérdida de sentido metodológico. Los efectos de esta ritualización y normativización de la teoría son por todos conocidos: a veces el famoso ‘marco teórico’ queda completamente ajeno al tema específico de la investigación que se desarrolla y aparece tan solo como un requisito formal.
3. Uso teorístico: ‘la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse’. Este uso derivado de una forma excesiva e irreflexiva del modelo hipotético deductivo, que fue lamentablemente frecuente en los años setenta, hace de las teorías, cuerpos fijos, más o menos rígidos de conocimientos mediante los cuales de los fenómenos estudiados son no sólo ordenados sino ajustados, una especie de “camisa de fuerza”. Tristes ejemplos de esto los tuvimos en investigaciones muy serias y rigurosas, pero no por ello menos equivocadas, en las que las luchas sociales a fuerza tenían que ser vistas en términos de ‘clase sociales’, de luchas entre burguesía y proletariado; la escuela tenía que ser vista como reproductora de las relaciones capitalistas, por ejemplo. Uno de los efectos negativos de este uso es el que se haya asociado la teoría con una ideología o algo que no se relaciona con el fenómeno estudiado sino que es previo.
4. Uso fatuo u ostentoso, cuando la teoría aparece como un cuerpo de conceptos altamente sofisticados y difíciles de entender, con un lenguaje que solamente los ‘iniciados’ comprenden y que generalmente logra un efecto de rechazo entre los interlocutores. Este uso es también frecuente en dos formas: una vana en la que el prestigio del conocimiento pareciera atribuirse a la dificultad de los términos usados y otra honesta pero igualmente desafortunada ya que aunque los conceptos puedan estar usados en forma adecuada no se realiza una mediación para la difusión de dichas articulaciones teóricas en el conocimientos de fenómenos particulares que se estudian.
5. Uso descalificador práctico ‘la teoría desvía la atención a los problemas educativos urgentes’. En el campo de la investigación educativa este uso es sumamente frecuente y asocia la reflexión conceptual con una pérdida de tiempo, una ociosidad intelectual en la que se gasta el tiempo

del investigador en vez de que este tiempo sea empleado en los problemas básicos de la educación. Este tipo de descalificación no recurre a mayor argumento que el de desperdicio.

6. Uso descalificador metodológico: 'la investigación debe retratar la realidad libre de preconcepciones'. Este uso derivado de un excesivo e irreflexivo apego al inductivismo, no tan usual en algunas perspectivas de investigación suele estar presente en toda epistemología empiricista. Es decir, toda perspectiva que sostiene que la investigación consiste en describir la realidad del fenómeno, como si esta realidad fuese algo en sí misma y no dependiera de los ángulos, los antecedentes, los paradigmas en debate y hasta la sensibilidad misma de quien investiga, como si se tratase de una realidad a la que se puede tener acceso sin mediaciones culturales, lingüísticas, éticas, políticas, y como si el conocimiento producido pudiese equipararse con las meras imágenes que una videograbación aporta. La famosa frase de sentido común de que 'una imagen vale más que mil palabras' es un ejemplo claro de esta posición y aunque pareciera que facilita las cosas, no hace más que confundirnos creyendo que nuestra percepción de tal imagen es la realidad misma retratada en la imagen.
7. Uso descalificador político: 'la teoría es ideología'. Este uso que fue frecuente especialmente asociado con las teorías marxistas y algunas teorías genéticas usadas para legitimar el racismo o la inferioridad de la mujer, a esto se llamó teoricismo. Suele generalizar un fenómeno que no por haber existido debe aplicarse a todo uso de las teorías. Desde luego que en las teorías hay ideologías trabajando, pero también hay ideología en el momento mismo de elegir un problema a investigar, en el proceso mismo de seleccionar una muestra, un corpus, hay ideología impregnada en el que observa in situ y en la acción misma de interpretar una estadística y de ofrecer una explicación sobre los resultados de una investigación.

Estos usos de las teorías no son, por suerte, los únicos que se han desplegado en la investigación. También hay otros menos desafortunados en los que la conceptualidad sirve para problematizar lo que aparece como inmediato o natural, que sirve para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema, que brinda una apoyatura para ofrecer junto con el recuento de las características del proceso investigado, algunas explicaciones plausibles. Hay usos de la conceptualidad que exigen su ligazón estrecha con la particularidad misma del tema estudiado, usos en los que son puestas a prueba esas mismas teorías, que son recreadas y que son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias. Estos tipos de uso de la teoría son los que me interesa promover.

Argumento

La investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimientos. Aunque tiene en común algunos rasgos con otras formas de investigación como la periodística, la investigación policial, etc., se diferencia de ellas por las formas y los criterios que la hacen válida.

Presentaré los diversos elementos para desarrollar este argumento mediante los siguientes apartados: Desarrollo en el cual hago un recuento genealógico de expresiones en la historia reciente de iniciativas para excluir las teorías de la investigación educativa. Efectos de la eliminación de las teorías donde describo brevemente algunos resultados negativos en el campo. Algunas implicaciones de la 'retirada de la teoría' donde hago un análisis epistémico, político y ético de los usos o exclusiones de las teorías. Consideraciones finales, donde anudo el argumento central e introduzco algunas preguntas para abrir el debate.

Estructura de la ponencia

- Desarrollo en el cual hago un recuento genealógico de expresiones en la historia reciente de iniciativas para excluir las teorías de la investigación educativa.
- Efectos de la eliminación de las teorías donde describo brevemente algunos resultados negativos en el campo.
- Algunas implicaciones de la 'retirada de la teoría' donde hago un análisis epistémico, político y ético de los usos o exclusiones de las teorías.
- Consideraciones finales, donde anudo el argumento central e introduzco algunas preguntas para abrir el debate

Desarrollo

A continuación presentaré algunos antecedentes de cómo es que las teorías han llegado a verse como se ven y a usarse como se usan en la investigación educativa. Para ello tomaré como pretexto inicial la desafortunada sentencia de un comentarista del II Congreso de Investigación Educativa que en 1993 propuso "posponer la discusión teórica en el terreno de la educación, especialmente en el campo del currículo para formar investigadores educativos".

Tal proposición en el lamentable caso de llevarse a los hechos, tendría implicaciones éticas, políticas y epistémicas dañinas para la producción de conocimientos en el campo y en un momento dado, deteriorarían el campo mismo. Esta interpelación pese a su dudosa pertinencia resulta de alguna manera, ser la condensación de años de intentos por minimizar la teoría y su papel en la investigación, intentos que no sólo tienen lugar en México o Latinoamérica sino también en otras latitudes del planeta.

Las problematizaciones conceptuales han sido vistas por algunos funcionarios, investigadores e intelectuales como irrelevantes para el campo de la educación y de aquí que hayan sido reducidas al mínimo o suprimidas completamente. Esto puede entenderse desde el punto de vista de quien está en la posición de enfrentar y 'resolver' problemas urgentes del sistema escolar, los cuales son, desde luego, algo que en todos los países resulta imperativo. Tal visión

de lo teórico también está presente en países en 'vías de industrialización' como México que, a pesar de tener fuertemente arraigada una mística de la Ilustración como parte de la mentalidad tanto gubernamental como la del sentido común popular, tienen altos índices de analfabetismo¹. Considerando los indicadores usuales de desarrollo y condiciones de vida aceptables (UNESCO), estamos lejos de los estándares deseados². Lo que interesa aquí es en qué medida excluir o posponer los debates teóricos ayuda a 'resolver' la miseria, el abandono y otros problemas sociales o puede contribuir a causar un desacierto total en su comprensión y formas de combatirlo.

Algunos ejemplos contemporáneos de esta tendencia a presentar lo teórico como irrelevante, pueden rastrearse al menos tres décadas atrás y van desde las 'recomendaciones' internacionales para toda una región geopolítica, hasta los programas y estrategias nacionales para áreas específicas en el campo de la educación.

Desde los años setenta se han producido modelos a escala internacional que ofrecen programas educativos completos para ser implementados en países latinoamericanos³. El Proyecto Multinacional de Transferencia de Tecnología Educativa⁴ fue incluido en la estrategia de desarrollo general que patrocinó la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁵. En sus páginas puede uno encontrar un modelo preciso de las estructuras escolares, los contenidos, métodos de enseñanza, conocimientos esperados y otras prácticas que supuestamente garantizarían buenos resultados para niños de la escuela primaria. Desde luego había una teoría subyacente que supuestamente no tendría por qué ser cuestionada, examinada o siquiera consultada. El conductismo educativo era el paradigma en aquellos tiempos y no fue difícil encontrar sus huellas en las propuestas y las recomendaciones impulsadas por este proyecto.

La agenda internacional para educación ha estado más ocupada en la producción de sofisticados análisis costo-beneficio, la planeación y las taxonomías de objetivos (OECD 1971)⁶ sin detenerse lo suficiente en el tipo de conocimientos, el tipo de

formación y el tipo de ciudadanos que dichos programas educativos promueven, en qué condiciones, etc. Mucho menos se detuvieron a discutir las categorías en las que se basaban para sustentar tales programas. Algunos incluso llegarán a sostener que como las teorías de las ciencias sociales no estaban suficientemente desarrolladas eran “meros modelos abstractos ... [sin prerrogativa de universalidad]” y que “los trillados modelos ideológicos y discusiones [lejanos a] las realidades de nuestros tiempos, debían ser abandonados para concentrarnos en los problemas reales” (UNESCO, 1968, 167).

De los años ochenta en adelante, las recomendaciones producidas previamente por las agencias internacionales⁷ no podían ser ignoradas a nivel nacional, especialmente en los países “en vías de desarrollo”. En México (como en muchos otros países de América Latina), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, institución para la planeación, financiamiento y evaluación de la investigación a nivel nacional) redujo drásticamente financiamientos y becas para postgrados en humanidades⁸. En las ciencias sociales además apoyó la incorporación de perspectivas positivistas en la investigación y los programas de postgrado con orientación no teórica (ya que la teoría era asociada con la especulación metafísica); impulsó la información cuantitativa, el tratamiento estadístico, la exploración y solución ‘directa’ de las imperiosas necesidades inmediatas en educación⁹. Quizá no hayan sido estas las palabras literales de dichas políticas nacionales pero no es difícil encontrar indicios de esta lógica generalizada en los reportes sobre los proyectos financiados por la agencia.

Desde el II Congreso Nacional de Investigación Educativa en México 1993 hasta el IV congreso celebrado en 1997, puede observarse la reducción gradual de paneles, mesas, talleres e incluso ponencias que abordan el tema teórico (que por cierto siempre aparece ligado con el de filosofía). De hecho en 1993 hubo llamados explícitos, emitidos por autoridades, a “posponer la teoría en los programas de postgrado”. Lo paradójico del asunto es que en ese mismo congreso, como parte de los resultados de

paneles, mesas, talleres y aún en las sesiones plenarias de balance y cierre de las áreas específicas, una de las demandas más frecuentes era la de profundizar en los debates teóricos. Esta demanda se explicita reiteradamente en 1993 en los Cuadernos 3, 6, 9, 12, 15, 16 24 y 27 de los Estados de Conocimiento, previos a los libros de síntesis publicados en 1995. A continuación transcribimos algunos ejemplos:

“Indudablemente creemos necesaria una mayor consolidación teórica de los estudios sobre la gestión” (Cuaderno 15, p. 58).

“Falta producción y por lo tanto, desarrollo teórico en el campo” (Cuaderno 9, p. 12).

“Poco interés han recibido los estudios sobre producción de conocimientos y nociones acerca del mundo social” (Cuaderno 12, p. 65).

Los investigadores participantes solicitaban discusión teórica y clarificación conceptual sobre los diversos tópicos que surgían en sus investigaciones para dar luz a los análisis, interpretaciones e intervención en sus campos temáticos particulares (e.g. currículo, formación, gestión, sujetos de la educación, habilidades específicas, didácticas, etc). Sorprendentemente también se pueden documentar con precisión las palabras de rechazo a la teoría por parte de autoridades. Veamos algunos ejemplos: “Mi actitud generalmente es la de una reflexión que sea no académica sino muy operativa” decía el entonces Secretario Académico de la UNAM y comentarista del Cuaderno 18. Tal posición se complementa muy bien con la del otro comentarista de este mismo campo quien sostiene que la teoría es prescindible en la investigación educativa ya que ‘los ensayos teóricos tenían muy poco referente empírico’ por lo que desconocen la realidad. Quizá el enunciado menos perspicaz fue el del comentarista que solicitó “una moratoria para la teoría en el campo de la formación de investigadores en educación” (Taller de Formación, 1993, p 49).

Claramente se observa una distancia cuando no un claro antagonismo, entre la demanda de debates teóricos por parte de los investigadores, y el rechazo,

desprecio y propuesta de exclusión de la actividad conceptual en la investigación educativa, por parte de los funcionarios.

Esta tendencia a la reducción del trabajo teórico en el campo se puede documentar haciendo un seguimiento del número de ponencias de la Mesa "Filosofía, Teoría y Campo de la Educación" que, como su nombre lo indica, es el área donde se concentran las intervenciones sobre teoría y filosofía de la educación. Por ejemplo, en el III Congreso

(1995) hubo una reducción sensible de ponencias en este campo. En el IV Congreso (1997) cuando se elaboraron los documentos preparatorios seleccionaron del total de 265 ponencias 113 para incluirlas en memorias, ninguna de estas 113 fue del campo temático de filosofía y teoría.

En la tabla siguiente puede observarse un cierto comportamiento numérico de la teoría como campo específico de las mesas temáticas en los congresos de 1993 a 2001.

Tabla 1. Posición de la teoría en los congresos nacionales de investigación educativa

Año del evento	Congreso Nacional	Total de ponencias presentadas	Ponencias del tema	Total de Conf. Magistrales	Conf. Magistrales del tema
1993	II Congreso	344	12		
1995	III Congreso	241	8	10	Sin dato
1997	IV Congreso	265	22	15	Ninguna
1999	V Congreso	364	21	23	2
2001	VI Congreso	238	33	20	2

Fuente: Archivos del COMIE.

A partir de esta información es posible situar por una parte que hay un decrecimiento numérico en términos absolutos y en términos relativos. Esto además ocurre en el marco de un incremento moderado pero sostenido de los trabajos presentados en otros campos de la investigación educativa. También expresa una tendencia que tiene su contraparte en programas de formación y en espacios de publicación de los productos de la investigación educativa.

Efectos de estas visiones

Larga sería la lista de efectos que podrían enumerarse. Para no extenderme solamente mencionaré que las diversas formas de descalificar la conceptualidad han tenido consecuencias en la investigación, en los programas de formación y en las publicaciones.

En relación a la investigación, ha permitido la proliferación de reportes administrativos y descripciones impresionistas que son presentadas como resultados de investigación, amparándose en algunas perspectivas empiricistas en las que se sostiene primero que la investigación solamente es válida cuando se hace en el sitio, y es presencial, y segundo, que se debe llegar al campo libre de preconcepciones (como si eso fuera posible). Sin descalificar algunas perspectivas de investigación que también se basan en el trabajo de campo y en forma profunda, es difícil e ingenuo sostener que es posible llegar al sitio sin preconcepciones. En cuanto a los recuentos, descripciones, reportes administrativos y demás productos que se presentan como investigaciones, basta sentarse en el comité científico que evalúa las ponencias a ser presentadas en los congresos, para darse cuenta de este efecto negativo. Quizá lo más lamentable es que quienes presentan este

tipo de productos, en ocasiones honestamente creen que es investigación.

En relación a los programas de formación, todos sabemos de la proliferación de posgrados con escasa o nula consistencia curricular. Lamentablemente la exigencia del posgrado en la academia ha tenido la consecuencia peligrosa de disminuir la calidad de estos estudios en aras del certificado. Sin desconocer las instituciones que se esfuerzan por elevar y mantener la calidad académica de sus programas de posgrado, desde hace ya más de una década somos testigos de la proliferación de instituciones “patito” que lo único que garantizan es que te cobrarán por un certificado. Pero no sólo es este tipo de instituciones las que demeritan el valor de la teoría en la investigación educativa, algunas instituciones muy reconocidas también lo han hecho. Basta sentarse en los comités de evaluación de los posgrados de Conacyt para percatarse del gradual proceso de reducción de la reflexión conceptual que se ha llevado a cabo aún en instituciones de prestigio, bajo la consigna de que la teoría lleva a los estudiantes a la estratósfera y nunca aterrizan en su referente empírico o que les lleva mucho tiempo que es valioso para la terminación de sus tesis. Como si este desafortunado efecto fuese debido a la teoría misma y no a como ésta es enseñada por los docentes e interiorizada por los estudiantes.

En relación a las publicaciones, es también lamentable observar la escasa atención que se presta a un mínimo nivel de abstracción conceptual que guíe las pesquisas y sostenga las interpretaciones de los resultados. Sin menoscabo de las revistas que sí tienen un comité de dictaminación o arbitraje plural y riguroso y que cuidan la calidad y balance teórico-empírico de sus publicaciones, algunas revistas publican más por lo impresionista del contenido, lo impactante de los títulos, lo novedoso de las cifras y a veces, en forma populista, por el número de fragmentos de entrevista realizada a los protagonistas del proceso investigado, que se incluyen en el manuscrito. Hay también revistas institucionales serias, pero también proliferan las que con el afán de favorecer a los autores de la institución convierten la

dictaminación en un ritual formal y endógeno sin someter los documentos a una revisión de pares. En este tipo de revistas y aún en revistas más cuidadas se observa un efecto adicional, que cuando se incluye una sección conceptual compleja es también vista como “jerga ininteligible” que asusta a los lectores, por lo cual queda excluida de la circulación y apropiación por la comunidad potencialmente interesada.

La pregunta ahora es: ¿Lo anterior, dónde nos deja cuando sostenemos que la investigación educativa es una forma convencional de construir conocimientos bajo ciertas normas de validez cuya finalidad ulterior es intervenir en la comprensión, interpretación, solución o al menos, reducción de una problemática educativa?

“Si queremos intervenir en la historia de nuestro tiempo y no hacerlo ciegamente, debemos esclarecer en la medida de lo posible, el sentido de las luchas en que participamos y de los cambios que tenemos ante nuestros ojos. Es necesario, por tanto, templar nuevamente las armas de la crítica” (Laclau 1987).

Algunas implicaciones de la ‘retirada de la teoría’

A continuación ofreceré primero una aproximación analítica e interpretativa posible del proceso que he desplegado para ilustrar mi argumento, y posteriormente presentaré algunas consideraciones relacionadas con aspectos éticos, políticos y epistemológicos de la retirada de la teoría en el campo de la investigación educacional y especialmente en el de la formación de profesionales calificados para producir conocimientos sobre lo educativo.

a. Sobredeterminación y la construcción de un nuevo sistema exclusionario

La ‘retirada’ de las discusiones teóricas de la investigación educativa, de los programas de posgrado, los congresos, las publicaciones, puede ser interpretada como una sobredeterminación de procesos, posiciones y tendencias en el campo educativo. Sobredeterminación alude simultáneamente al desplazamiento de los sentidos, lógicas y estrategias que caracterizan a dichos procesos, posiciones y tendencias y a la condensación de éstos en momentos

o unidades en las que se fusionan. Estos sentidos, lógicas y estrategias pueden ser internas a las instituciones o externas, pero lo importante es que se desplazan y circulan en diversas escalas, por ejemplo las políticas nacionales e internacionales, lo importante es también que se condensan en normas, reformas, leyes, valores y corrientes intelectuales.

De esta manera, en una escala institucional local, uno puede observar una reacción exagerada en contra de una tendencia curricular previa que otorgaba mucho peso a la teoría. A escala nacional, no deben soslayarse las enfáticas recomendaciones procedentes de autoridades universitarias de “posponer la teoría” en los currícula de investigadores educativos y de los posgrados en educación en general. Además tampoco pueden ignorarse las presiones para reducir los tiempos de titulación, ejercidas por CONACyT y autoridades institucionales, relacionadas con la obtención de becas para los estudiantes y de reconocimientos para la calidad académica de la institución. Más aún, la generalización de las tendencias utilitarias y empresariales recomendadas (y en cierto sentido impuestas) por agencias internacionales para las políticas nacionales, son también observables¹⁰.

Sin embargo, el hecho de que en algunas instituciones se toman decisiones para reducir gradualmente hasta casi retirar sustancialmente las publicaciones teóricas, o la dimensión conceptual de la investigación o los seminarios teóricos de sus programas de formación, inevitablemente implica la exclusión de otras posibilidades y esto no debe ser soslayado tampoco. Otras alternativas pueden ser ensayadas, por ejemplo:

- organizar colegiadamente discusiones sobre los diferentes usos de la teoría y de quién puede ser la responsabilidad de que los investigadores y los estudiantes ‘se pierdan en la estratósfera de la teoría’ (podría ser responsabilidad de la teoría, del engolosinamiento de los estudiantes, ineptitud de quienes la enseñan);
- diseñar estrategias que promuevan la calidad en el trabajo conceptual;

- probar caminos alternativos para tender puentes entre las herramientas teóricas y las demandas educativas;
- enseñar las teorías vía otras estrategias didácticas, o como apuntaba un informante, partir de la problematización para llegar a las teorías en un aprendizaje significativo y no sólo enciclopédico y verbalista.

Ensayando otra entrada analítica interpretativa puede destacarse que el campo discursivo de la investigación educativa es dislocado por debilidades inesperadas y sistemáticas: malos usos de la teoría, problemas educativos que a pesar de la investigación, subsisten; posgrados con bajísima tasa de titulación, etc. Son fallas, grietas que han mostrado la precariedad e incompletud de la investigación educativa ideal. Diversas instancias nacionales, internacionales e institucionales creyeron posible superar esta dislocación mediante la instauración de un sistema exclusionario distinto que tendía a expulsar las teorías mientras naturalizaba esta exclusión (i.e. construyéndola como el resultado natural y necesario de un proceso y como el medio necesario para reparar la fisura). Dicha naturalización de la exclusión de los debates conceptuales es sin duda una operación política en el campo académico.

Otro asunto concierne al status y posición de las discusiones teóricas como parte constitutiva en la formación de investigadores sobre educación y en el campo como tal. Primero, hay que considerar el área de investigación teórica en educación y en pedagogía como un área con derecho propio. Segundo, tiene uno que considerar la dimensión teórica constitutiva de cualquier tipo de investigación en educación, al menos mientras se entienda que investigar es producir conocimientos. Desde luego, nadie defendería que toda investigación educacional se realice en términos exclusivamente teóricos, pero tampoco es aceptable que la investigación se reduzca a extensas y minuciosas descripciones del trabajo de campo, basado en preconceptos de creencias, sentido común y opinión pública. Si puede sostenerse una distinción entre información e investigación, entre actividad

periodística y actividad académica, radica en que la investigación y la actividad académica involucran además de información lo más confiable posible, bastantes procedimientos de decisión sobre lo que se va a informar, cómo se procesa, se analiza, se interpreta, etc. Hay trabajos honestos y bien intencionados que al carecer de un ejercicio conceptual, de una vigilancia teórica pierden la ruta por completo.

b. Discusiones política y epistemológica

Cuando se presenta la ‘retirada de la teoría’ como el resultado normal de políticas tendientes a hacer más eficiente el sistema escolar, o más útil y correctamente dirigida la investigación, o más accesibles las publicaciones uno debe reconocer al menos tres tipos de operaciones imbricadas:

- La discursiva, i.e. en la cual el significante ‘teoría’ es asociado como ‘pérdida de tiempo’ \approx ‘especulación metafísica’ \approx “viaje por la estratósfera” \approx ‘desconexión con la realidad’, etc. Estas asociaciones nunca son presentadas como resultado de una decisión que funda un sistema exclusionario, sino como una ‘realidad objetiva-necesaria’.
- La política implicada en las medidas y estrategias diseñadas (i.e. toda decisión concerniente a medir y prescribir se basa en la demarcación de fronteras entre lo que se incluye y lo que se excluye, que he identificado como dimensión política). Cualquier decisión conlleva la elección de una entre un conjunto de posibilidades, pero sucede que las otras posibilidades suelen ser presentadas como aquello que ‘se debe excluir necesariamente’ para hacer más eficiente la investigación, la formación o el sistema escolar. Como este movimiento obviamente no se reconoce, la total disyunción entre lo incluido y lo excluido junto con la percepción de fronteras fijas, producen una borradura de lo que se expulsó así como también el encubrimiento y cancelación de la dimensión política del gesto¹¹. Esta borradura es, diría Derrida, el efecto de naturalización implicado en

la escritura de la historia (que es el tipo de historia que hemos discutido aquí).

- La dimensión ética involucrada en la responsabilidad ante la elección (sea que se reconozca o se ignore). Considerando que la elección no se presenta como tal sino como el ‘resultado necesario’ de un proceso evolutivo, no se asume ninguna responsabilidad. Cuando una decisión es naturalizada, i.e. presentada como el resultado natural de una línea progresiva, suele aparecer como universal y necesaria ocultando así su particularidad y el hecho mismo de que en su propia fijación otras posibilidades fueron excluidas del campo. Este ocultamiento hace innecesaria toda responsabilidad por parte de quien tomó la decisión. Podríamos entonces preguntar legítimamente ¿sobre qué base las decisiones relativas a las demarcaciones de la investigación educativa, al curriculum para formar investigadores, o para definir políticas editoriales pueden ignorar y eludir la responsabilidad por la resolución de descartar la formación teórica?

Cuando se presenta la ‘retirada de la teoría’ como el resultado del curso normal del conocimiento científico que se acerca al ideal de ‘retratar’ la realidad de la educación, puede observarse lo siguiente:

- La dimensión discursiva (cultural, social, lingüística) de la producción de conocimientos es soslayada. Se confiere a los prejuicios y las preferencias personales el status de ‘retratos de la realidad autorizados’, ya que no se reconoce mediación alguna entre la producción de conocimientos y la realidad.
- La dimensión relativa a la producción de conocimientos en educación nos conduce a considerar el innegable retraso de nuestro campo frente a otros campos del conocimiento. Los educadores estamos relegados unos diez años para llegar a las discusiones que tienen lugar entre filósofos, teóricos políticos, semiólogos, sociólogos, etc. Además, ya en los inicios del siglo XXI, ningún investigador puede ignorar algunas de las problematizaciones básicas

abordadas en los debates epistemológicos. La investigación sustentada teóricamente al menos sabe, asume y da cuenta de la mediación de las teorías en la producción de conocimiento, haciéndose cargo del peso de sus conceptos y procedimientos lógicos.

- La responsabilidad implicada en la formación de investigadores en educación que puedan reconocer la diferencia entre categorías de análisis y lenguaje cotidiano, parece soslayarse también. Ya que los investigadores en educación son profesionales que producirán conocimientos sobre las diversas modalidades y formas de lo educativo, la conveniencia de alguna familiaridad con los debates epistemológicos es impostergable.

No me parece posible ni deseable que la investigación educativa, los programas de posgrado, las políticas editoriales, dejen de ser una arena política en donde ocurran luchas académicas, negociaciones y acuerdos. Por eso estoy argumentando mi posición en esta conferencia e invitando a su discusión. Me interesa sobremodo sostener que una vez que uno se compromete a producir conocimientos (i.e. a la investigación) no puede ignorar las discusiones epistemológicas. Aún la posición epistemológica de rechazar toda consideración conceptual (hipotéticamente sostenida por un empiricista radical) tendría que ser, al menos, explicitada, argumentada y asumida en sus implicaciones y efectos.

Lo que ha sido excluido de un campo, en este caso del campo de la educación y más específicamente, de la investigación educativa, como hemos visto, no ha desaparecido sino que se convirtió en un recordatorio y en un residuo¹², en un exterior constitutivo, un espectro que merodea en los márgenes y amenaza la armonía de lo que quedó adentro del campo mismo.

Consideraciones finales

Antes de ceder la palabra a mis interlocutores, presentaré algunas reflexiones para anudar algunos hilos argumentativos planteados con anterioridad. La teoría solamente se opone a la práctica cuando los

investigadores y los usuarios de las teorías hacen un mal uso de ellas y las toman como elementos inconexos, o cuando se quiere forzar a la práctica a responder a una teoría.

Hemos hablado de usos ingenuos, usos rituales o normativos, teoricistas, fatuos u ostentosos, también de los usos descalificador práctico, el descalificador metodológico y el descalificador político, y seguramente otros más que he olvidado mencionar. Es importante identificar y poner bajo tela de juicio estos usos y otros planteados en la introducción, para comprender la importancia de lo conceptual y a la vez evitar los excesos en el uso de las teorías en la investigación educativa.

En todo caso, es fundamental reconocer que las teorías sirven o no sirven de acuerdo a cómo las ponemos en acción; en otras palabras, somos los investigadores los que las usamos de manera más o menos rigurosa, más o menos imprecisa; más o menos mecánica, más o menos creativa; más o menos rígida, más o menos flexible. Dicho de otra manera la responsabilidad epistémica, política y ética de los usos de la teoría recae en los investigadores y no en las teorías mismas.

La investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Si bien estos cánones cambian con el tiempo, y difícilmente gozan de un consenso total, no pueden ser ignorados ya que son parte de las reglas del juego. Uno de estos cánones alude un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica que debe caracterizar el conocimiento científico (a diferencia del conocimiento místico, el mágico, el religioso, el metafísico, e incluso la opinión pública y el sentido común). La dimensión teórica o conceptual es constitutiva de la producción de conocimientos científicos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina. Aún más, si el conocimiento que se produce sobre educación tiene como parte de su referente empírico a este sentido común, saber público, opinión admitida, creencias, y demás, requiere de manera ineludible de

un cuerpo conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarla e interpretarla.

Como mencioné al inicio de esta conferencia, hay también diversas formas de introducir productivamente lo conceptual en la investigación:

- usos para problematizar lo que aparece como inmediato, normal o natural;
- usos de las teorías que exigen un vínculo estrecho con las particularidades del tema estudiado;
- usos para contrastar diversas aproximaciones a un mismo tema brindando así una apoyatura que junto con el recuento de las características del proceso investigado, posibilitan algunas interpretaciones plausibles;
- usos en los que la capacidad interpretativa o explicativa de las teorías mismas es puesta a prueba frente a las exigencias planteadas por las preguntas de investigación y por las características particulares del referente empírico;

- usos en los que lo conceptual no es repetido o 'aplicado' sino recreado en cada investigación particular;
- usos en los que las teorías son incluso complementadas mediante la elaboración de categorías intermedias.

Finalizaré con unas preguntas que no tienen una respuesta única sino muchas respuestas posibles y en cada contexto particular será valiosa su reflexión cuidadosa.

¿Cómo proceder para que la teoría en una investigación esté ligada al objeto de estudio y al referente empírico correspondiente?

¿Qué precauciones tomar para que la complejidad de la teoría no actúe como un lenguaje de iniciados pero tampoco se simplifique en aras de su difusión?

¿Cómo evitar las tentaciones del teoricismo y del empiricismo y lograr una investigación balanceada en sus dimensiones conceptual y empírica-histórica?

¹ México ha sido considerado uno de los siete países de mayor índice de analfabetismo en el mundo: 31% de los mexicanos son analfabetas o no han terminado la primaria.

² De acuerdo a la CEPAL en América Latina y el Caribe el 40% de la población viven en condiciones de miseria (aproximadamente 210 millones de personas). Entre los analfabetas, 80% son desempleados, subempleados o amas de casa; 70% son mujeres y 40% son indígenas.

³ Alicia de Alba ofreció sugerencias en lo relativo a la historia de la Tecnología Educativa en México, como paradigma que predominó en el curriculum en los años setenta. La información oficial sobre la Organización de Estados Americanos (OEA y OAS por sus siglas en inglés) sobre educación, se puede consultar a Chávez Reyes, Fernando (1962) *La educación cooperativa en América Latina*, así como también de la OAS (1966) *Yearbook of educational, scientific and cultural development in America Latina*. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID o IADB por sus siglas en inglés) y sus programas para América Latina pueden ser consultados en Davis, Harold Eugene (1950) *Social science trends in Latin America* (ver referencias al final).

⁴ Ver por ejemplo la revista chilena *Tecnología Educativa* durante los años setenta.

⁵ Consultar por ejemplo UNESCO (1971) *World Survey of Education* donde puede observarse la cómo la importancia concedida a la planeación superaba en gran medida cualquier otro aspecto de la educación, incluida la investigación. El libro de la OCDE (1971) *Educational policies for the 1970s. Conferences on policies for educational growth* también recomendaba la planeación educativa como el centro articulador de las políticas educativas.

⁶ Puede consultarse UNESCO (1981) para entender cómo a pesar de que la investigación educativa era promovida, su orientación era para “hacerla científica”, entendiéndose por esto, cuantitativamente apropiada.

⁷ Esto ha sido tomado literalmente de la opinión vertida por autoridades universitarias en una mesa durante el II Congreso Nacional de Investigación Educativa; ver Buenfil (coord) et al (1995).

⁸ Concretamente en 1983 CONACyT oficialmente declaró que no habría becas nuevas para el extranjero en maestrías de el área humanística.

⁹ Haciendo un seguimiento muy básico de los proyectos financiados por CONACYT uno puede observar esta tendencia. Hasta la fecha solamente he podido rastrear los proyectos financiados desde 1991 y estoy actualmente intentando conseguir los correspondientes a la década anterior.

¹⁰ Una vez que la lógica de la determinación dura de lo general (e.g. las políticas internacionales) sobre lo particular (e.g. las decisiones institucionales y departamentales) ha sido puesta en cuestión, puede uno ver a través de este ejemplo cómo las políticas sobre educación circulan a través de todas las diferentes escalas sociales siendo de esta manera resignificadas. Aquí quisiera subrayar dos puntos: el primero, una consideración conceptual, enfatizando que esta circulación o desplazamiento es una de las caras de la sobredeterminación anteriormente mencionada. El segundo, es un asunto más académico que concierne a la posición generalizada, al menos en México, de que no hay que analizar las políticas ya que están “muy lejos de lo que realmente pasa en la las escuelas y las aulas”. Asumo que se tiene que realizar más y mejor investigación sobre este asunto, para mostrar cómo ocurre este desplazamiento y estas resignificaciones, sin embargo existen excelentes investigaciones que tocan el tema y no conviene ignorarlas. (Ver Popkewitz 1997).

¹¹ Agradezco a Silvia Fuentes por hacerme notar este movimiento político sutil, en el ejemplo que he estado presentando.

¹² Juego de palabras en la versión original en inglés: reminder y remainder.

Referencias

- Arditi, B. (1994). "Tracing the political" Angelaki, Vol. 1, N° 3, Oxford, January 1995, pp. 15-28.
- Arditi, B. (1995). An Archipelago of public spaces, Essex University, working paper.
- Buenfil, R. (1992). "Comentarios" in Puiggrós and Gómez Sollano. Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana. México: UNAM.
- Buenfil, R. (coord). (1994). De Alba, C.; García, C.; Gómez, S.; C., Juárez, H. y Ortega, Z. "Filosofía y Teoría de la Educación: Una Década de Esfuerzo", II CNIE, in Quintanilla (Coord.). (1995). Teoría, Campo e Historia de la Educación. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Buenfil, R. (1995). "Education in a postmodern horizon: Voices from Latin America". British Journal of Educational Research, vol 23, no. 1. Great Britain, (pp. 97-107).
- Buenfil, (Coord.). (1998). Laclau, Mouffe, Torfing, Zizek. Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. México: SADE-Plaza y Valdés.
- Buenfil, R. (1999). "The spectre of theory in curriculum for educational researchers. A Mexican example" International Review on Education 45 (5/6): 461-478, 1999.
- CEPAL. (1997). Séptima conferencia regional sobre la integración de la mujer en el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. Chile, CEPAL.
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Chile: CEPAL-UNESCO.
- Chaves, F. (1962). La educación cooperativa en América Latina. Washington, OAS.
- Condorcet, J. Marquis de, (1955). Sketch for a historical picture of the progress of the human mind. Trans. June Barraclough; Introd. Hampshire, London: Weidenfeld and Nicolson.
- Davis, H. (1950). Social Science Trends in Latin America. Washington: Issued in co-operation with the Inter-American Bibliographical and Library Association, American University Press.
- De Alba, A. (1994). Curriculum. Mitos y Perspectivas. México: UNAM.
- De Alba, A. (1995). Expectativas docentes ante las problemáticas y desafíos del curriculum universitario Tesis de Doctorado, UNED, Madrid.
- De Alba, A. (coord). (2000). El fantasma de la teoría. México Seminario de Análisis de Discurso Educativo- Plaza y Valdes (Serie Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación # 2).
- De Alba, A. (in press). Curriculum, académicos y futuro. México: CESU/UNAM – Plaza y Valdes.
- Derrida, J. (1994). Specters of Marx: The State of The Debt, The Work of Mourning, And The New International (Trans.) Peggy Kamuf, New York: Routledge.
- Foucault, M. (1979). The History of Sexuality Vol 1 The Will to Truth, London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1972). The archaeology of knowledge. trans. A. M. Sheridan Smith, London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1977). Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews. Introd. Donald F. Bouchard; trans. Donald F. Bouchard and Sherry Simon, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gimeno, J. (Ed.) (1983). Education in Latin America and the Caribbean. Trends and Prospects 1970-2000 United Kingdom, Unesco.
- Gramsci, A. (1992). Prison notebooks, Edit. and introd by Joseph A. Buttigieg, New York: Columbia University Press.
- Granja, J. (1993). "Lecturas a 'La Reproducción'". Documentos DIE No. 23, México: DIE-Cinvestav.

Granja, J. (1997). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Simposium "El fantasma de la Teoría" Mérida, Yucatán, México, Octubre.

Habermas, J. (1986). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus.

Hall, S. (1988). The hard road to renewal: Thatcherism and the crisis of the left. London: Verso, 1988.

Hall, S. (1993). "Cultural Identity in question" in Stuart Hall and T McGrew (Eds.), Modernity and its Futures. Cambridge: Polity.

Inter-American Development Bank. Board of Executive Directors. (1970). Proposal for an increase in the resources of the Inter-American Development Bank; report of the Board of Executive Directors to the Board of Governors, Washington: Inter-American Development Bank.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). Hegemony and Socialist Strategy. London: Verso.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). "Post Marxism Without Apologies". En New Left Review, London, No. 16. (En español Post marxismo sin pedido de disculpas en Laclau 1993, Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo. Buenos Aires, Nueva Visión. pp. 111-145).

Laclau, E. (1988). Politics and the Limits of Modernity, en A Ross (Ed.) Universal Abandon? Minneapolis: University of Minnesota Press. En español Buenfil Burgos (Coord.) (1998) Laclau, Mouffe, Torfing, Zizek. Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. México: SADE-Plaza y Valdés.

Laclau, E. (1990). New Reflections on the Revolutions of Our Times. London: Verso. En español (1993) Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.

Laclau, E. (1994). Why do empty signifiers matter to politics? in The Lesser Evil and the Greater Good. The Theory and Politics of Social Diversity, London: Oram Press.

Laplanche J, and Pontalis, J. (1988). The language of psycho-analysis. London: Karnac and the Institute of Psycho-Analysis.

Lechte, J. (1994). Fifty key contemporary thinkers: from structuralism to postmodernity. London: Routledge.

Maturana, H. (1990). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Chile: Hachette.

OAS. (1966). Yearbook of educational, scientific and cultural development in Latin America. Washington, OAS.

OECD. (1971). Educational Policies for the 1970's Conferences on Policies for Educational Growth. Paris, France: OECD.

OCDE. (1986). La naturaleza del desempleo de los jóvenes. Informes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Madrid: OCDE.

OECD. (1993). Education at a glance. Indicators, Paris: OECD.

Pan American Union. Dept. of Economic Affairs (c1967). The Alliance for Progress and Latin-American development prospects: a five-year review 1961-1965, Baltimore, Published for the Organization of American States by Johns Hopkins Press.

Popkewitz, T. (1997). Re-thinking the problem of changes in educational systems: A perspective from research and recent discussion on policies and curriculum. Conference at the IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, in Mérida, Yucatán, México, October.

Rorty, R. (1989). Contingency, irony, and solidarity. Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, R. (1979). Philosophy and the mirror of nature. Princeton: Princeton University Press.

Schmitt, C. (1985). Political theology: four chapters on the concept of sovereignty. Trans. George Schwab, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Staten, H. (1984). Wittgenstein and Derrida. Lincoln & London: University of Nebraska Press.

UNESCO. (1965). Lyons (ed.) Problems and Strategies of Educational Planning, Belgium: UNESCO and International Institute for Educational Planning.

UNESCO. (1968). Education, Human Resources and Development in Latin America. New York: UNESCO-ECLA.

UNESCO. (1971). World Survey of Education. Belgium: UNESCO.

UNESCO. (1981). Curricula and Lifelong Education. Geneva: UNESCO.

Zizek, S. (1990). The Sublime Object of Ideology. London: Verso.

Zizek, S. (1994). Mapping Ideology. London: Verso.