

3. La investigación educativa en Chiapas: notas para una reflexión regional

ÓSCAR JANIÉRE MARTÍNEZ RUIZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.261.03>

Resumen

Este artículo ofrece una reflexión general en torno a la investigación educativa en Chiapas y su proceso evaluativo, de ahí su propuesta, en primera instancia, de reflexionar nuevas aristas principalmente desde la filosofía. El planteamiento central del trabajo gira en torno a la reflexión como vía necesaria para redimensionar aquellos aspectos que han sido desdeñados durante los últimos años. En segunda instancia, describe la existencia de diversos obstáculos que la investigación educativa ha enfrentado en el contexto regional, de cuyo análisis se revela la presencia de un fuerte código disciplinar, fenómeno desde el cual se explicitan graves efectos negativos en el terreno educativo; pues uno de los planteamientos centrales del artículo es que la investigación educativa en Chiapas experimenta la incisión entre dos de sus principales actores: los profesionales de la enseñanza y los investigadores educativos. Un segundo fenómeno que se aborda es el de la reflexión ontológica que ha llevado a pensar en una tragedia de la investigación, supuesto desde el cual se expone la necesidad de voltear las miradas hacia los problemas ontológicos antes de intentar una evaluación de la investigación educativa. ¿Cuál es la utilidad de la investigación educativa para el Ser? Es quizás una de las preguntas más importantes colocadas en la parte final del trabajo, no sólo para bordar en torno a su sentido ontológico, sino como área de oportunidad para los procesos evaluativos.

* Doctor en Docencia. Investigador en el Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas, México.

Palabras claves: *Investigadores educativos, filosofía de la educación, evaluación, ontología.*

El código disciplinar: reto y agenda para reflexionar la investigación

Pensar en cómo ha sido hasta ahora el desarrollo de la investigación educativa en Chiapas representa una tarea difícil para todos los investigadores debido a que esta puede ser evaluada a partir de diversos ámbitos, a saber: el índice de producción de los trabajos escritos; el número de proyectos de intervención sistematizados; así como de su contribución en el mejoramiento de la educación pública, o bien del desarrollo social en las regiones chiapanecas, entre otros. Independientemente de los ámbitos de referencia desde los cuales se trate evaluar la investigación educativa, un primer inconveniente ante esto es el constante proceso de actualización de los retos. Esto es lo que complica cualquier intento de evaluación sobre la investigación educativa chiapaneca.

A pesar de este primer obstáculo, en los últimos años se ha logrado distinguir por lo menos dos retos para la investigación educativa, por citar los que me parecen de orden general: la desaparición del código disciplinar y la reflexión filosófica de la investigación. Ambos me parecen retos importantísimos que la investigación educativa chiapaneca tiene en su agenda de trabajo; sin embargo, aunado a esto, también existen otros desafíos que ocurren en el terreno de la filosofía de la investigación, los cuales merecen la atención porque se presentan como verdaderas contradicciones internas en la investigación y que son difíciles de evadir. En este plano uno de los principales retos es responder a la pregunta: ¿cuál es el fin último de la investigación educativa entre los individuos? Este cuestionamiento no sólo está presente en el pensamiento de los investigadores educativos, sino que se ha convertido desde hace mucho tiempo en una especie de tortura para el espíritu de los investigadores.

Hasta ahora las preocupaciones por evaluar la investigación educativa en Chiapas se han orientado hacia los aspectos tangibles, de acuerdo con los productos escritos, el número de seminarios, coloquios o foros académicos que se realizan en las regiones, entre otras. Quizás sea porque el

Sistema Estatal de Producciones Científicas en el Campo de la Investigación Educativa ha promovido la producción científica, en aras de los múltiples objetos en la investigación educativa (Cabrera y otros, 2011, p. 14). Pero en los últimos años las reflexiones se volcaron hacia sus efectos intangibles; por ejemplo, en el tenor de las relaciones de la práctica investigativa entre docentes e investigadores, así como el sentido ontológico que tiene la investigación educativa entre los individuos.

Teniendo como marco los efectos intangibles, en las siguientes líneas explicitaré una reflexión en torno al primero de los retos de la investigación educativa en Chiapas: me refiero a la desaparición del código disciplinar. Para eso es necesario entender la idea del código disciplinar, retomado del profesor español Raimundo Cuesta, el cual resulta ser un fenómeno suscitado "...entre el lugar donde se produce un conocimiento [...] y el lugar en el que ese conocimiento sufre una transformación" (Pinheiro Cigales y Barron Engerhoff, 2018, p. 11). En otras palabras, el código es como una frontera que se erige entre los profesionales de la enseñanza y los profesionales de la investigación, dos de los principales actores que mantienen viva la investigación educativa en Chiapas. Esa frontera se debe a imaginarios y estatutos sobre prácticas, que se han convertido en una fuerte tradición entre los investigadores y los docentes.

Lo relevante es que, para intentar una evaluación de la investigación educativa chiapaneca, estos dos actores resultan fundamentales para poder entender la posición que mantienen con relación a la investigación educativa, vaya del tipo de relación que establecen para la generación de conocimiento. Y esto es porque ambos comparten como característica principal el hecho de que todas sus acciones son complementarias entre sí, incluso puede asegurarse que los investigadores requieren forzosamente del docente, ya sea porque constituye su objeto de estudio o porque el docente es el primero en encargarse de la formación educativa que, además, aplica todos los hallazgos de investigación; sin embargo, el código disciplinar es una especie de corto circuito entre estos dos actores, porque mientras ambos tienen una naturaleza complementaria, durante el desarrollo de sus quehaceres (docencia e investigación), los investigadores se distancian de la labor docente, principalmente en la educación básica y media superior, mientras que los profesionales de la enseñanza simplemente no se consideran dentro

del ámbito de la investigación. Con esto uno de los efectos en Chiapas, por antonomasia, ha sido el escaso funcionamiento de las academias de investigación en la educación media superior, problema advertido también en el seno de la Comisión Estatal para la Planeación y la Programación de la Educación Media Superior (CEPPEMS) durante el 2020 (CEPPEMS, 2020, p. 9).

Si bien el planteamiento de Sebastián Plá en torno al código disciplinar ha sido colocado específicamente desde el ámbito de la enseñanza de la historia, ayuda a comprender cómo incide en la proximidad o la distancia que se produce entre los que investigan y los que enseñan, pues legitima la función educativa a la vez que regula la práctica de la enseñanza (Plá, 2011, p. 141). Y es que la acepción originaria del código disciplinar, pronunciada por Raimundo Cuesta, refiere a un conjunto de ideas, valores y rutinas que determinan la posición, así como cierto significado de quien investiga o quien enseña.

Así tenemos que, en el campo donde se trata de evaluar ahora a la investigación educativa, existen investigadores de la educación y profesionales de la enseñanza cuyas relaciones no son las más idóneas. Por tanto, el código disciplinar tiene sus principales efectos negativos en el seno de las relaciones y significados establecidos por los actores que se hallan tanto en la investigación como en la enseñanza, sustentados en los arquetipos que ellos mismos consolidan. Esto ha tenido un sentido negativo desde la investigación educativa, manifestándose también en la malformación de academias de investigación, principalmente en las escuelas Normales (Instituto de Estudios de Posgrado, 2019, p. 10). Lo que ha provocado que, cada uno de estos actores, mantenga esa frontera disciplinar y se identifique exclusivamente con las habilidades formativas con las que fueron formados, ya sea para investigar o ya sea para enseñar.

Durante los últimos años este fenómeno llamado código disciplinar se ha hecho más evidente, generando un vacío para el establecimiento de redes de investigación directas en las que puedan participar docentes e investigadores. En el más reciente diagnóstico en torno a las Normales en Chiapas, se consideró esto como la principal causa de que el “número de cuerpos académicos [sea] mínimo” en Chiapas (Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2020, p. 10). Por tal razón, el reto que ofrece el código disciplinar para la investigación no sólo consiste en explicar su presencia, sino en

proponer nuevas aristas desde las cuales pueda establecerse un nuevo diálogo, una especie de narrativa de la investigación que sea confrontada con la narrativa docente y surja de ahí una meta narrativa, como un nuevo discurso de la investigación.

Este fenómeno que se ofrece como reto es aún más relevante porque entre el 2013 y el 2015, en Chiapas, un total de 3,213 docentes concluyeron el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), lo que representó 22% de la población total de maestros formados para la investigación. Si el porcentaje fue significativo y en el ámbito de la docencia se hallan muchos investigadores, entonces ¿por qué las evaluaciones educativas realizadas a cientos de niños chiapanecos no parecen reflejarlo?, mejor aún ¿por qué la conjunción de habilidades para investigar y para enseñar entre los actores educativos no han resultado la mejor fórmula?

Para ejemplificar el efecto negativo del código disciplinar hay que tomar en cuenta que, durante el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía, entre 2000 y 2006, varias carreras universitarias tuvieron enfoques de formación para la investigación. De estas surgieron jóvenes formados para la investigación, que pronto se incorporaron al sistema educativo chiapaneco, entre las carreras más relevantes se encontraban las de historia, pedagogía, antropología, entre otras. Pero los resultados no fueron los esperados, pues vale recordar lo ocurrido durante el ciclo escolar 2009-2010, cuando el gobierno mexicano evaluó la enseñanza de la historia con la participación de 11,753,360 alumnos, cuyos resultados mostraron que 79% de los estudiantes de primaria quedó en el nivel de insuficiente (Ineval, 2022, p. 8). El supuesto hasta antes de esa evaluación fue que las habilidades, tanto de los que fueron formados como investigadores como de aquellos con formación normalista, podía conjugarse fácilmente en el terreno áulico, generando procesos de enseñanza más sólidos con efectos positivos sobre el desarrollo educativo.

Desde diversos planteamientos que han tratado de analizar esta situación, prevalece la idea de que la formación para la investigación y, especialmente, las habilidades formativas que se requieren para la investigación durante los estudios superiores se han visto afectados por el código disciplinar. Porque tanto los profesionales de la investigación como los profesio-

nales de la enseñanza se hallan en un mismo terreno; sin embargo, cada uno durante la práctica se especializa en su área, de tal manera que se disocia la investigación de la enseñanza y viceversa.

Esto es porque el código disciplinar ha repercutido negativamente en la conformación de un diálogo, que lleve a reflexionar colegiadamente en torno al mejoramiento de las prácticas docentes y las habilidades para la investigación. Como resultado los docentes creen que sólo pueden dedicarse a la enseñanza, mientras que el investigador busca distanciarse de la docencia en nombre de la investigación. Cada uno tiene y mantiene su espacio de acción, sin establecer una relación más cercana orientada hacia la confluencia de habilidades formativas. Además, esto ha provocado una reducción del número de habitantes que no acceden o dejaron inconclusos sus estudios superiores, es decir, 2,093,763 habitantes de un total de 2,334,109 con 18 años (Rincón Ramírez y otros, 2010, pp. 16-17).

Hasta ahora se piensa mucho en torno a la claridad con respecto a la investigación educativa, como si no existiese, lo cual se observa muy a menudo cuando se habla de evaluación. Por tanto, hay una sensación de que los efectos de la investigación y de quienes la realizan carecen de claridad, sobre todo respecto al fin ontológico que tiene para los individuos. Con mucha mayor razón esto ha quitado, poco a poco, la experiencia de la investigación y su carácter hermenéutico. El inconveniente es que si no hay hermenéutica no hay problema y significación; sin embargo, esto deja al descubierto la existencia de una especie de estado de incertidumbre cuando se duda de la claridad ontológica que tiene la investigación educativa, como fundamento de la praxis investigativa, pues es reflejada en la formación y la vida.

Una vez que ha surgido la incertidumbre se desplaza la experiencia y su carácter hermenéutico, en pocas palabras, prevalece en Chiapas la tradición del pensamiento basado en el horror a la incertidumbre. El horror es el que guía la acción, así como cualquier intento de pensar la realidad educativa en aras de una evaluación regional. Esto termina constituyendo una lógica de pensamiento, con la cual el sujeto investigador es básicamente un sujeto que debe decidir qué y luego elegir qué. Pero, el verbo elegir implica que todo es posible y si todo es posible entonces se estaría pensando en una práctica investigativa totalitaria, pero, sobre todo, que en este proceso sólo

el experto (investigador) es el que sabe y quien decide, por ejemplo, qué y cómo evaluar la investigación educativa.

Entonces, si se quiere evaluar los resultados de la investigación, es indispensable considerar muchas más aristas de las que puede ver el propio investigador y que la investigación educativa todavía no ha salido adelante en la eliminación del código disciplinar, presente entre los que investigan la educación y los profesionales de la enseñanza. Tal parece que se encuentran en un distanciamiento que termina por afectar el desarrollo educativo, generando con ello intentos de evaluaciones seccionadas con tal de saber ¿qué han logrado los profesionales de la investigación educativa fuera del trabajo docente?

Por eso la igualdad entre investigadores y docentes es más un “mito igualitario”, que una realidad en el contexto chiapaneco. No ha habido tal igualdad con la actual investigación, por tanto, se carece de la relación inclusiva y participativa entre docentes e investigadores educativos; la cual podría ser un insumo fundamental para los procesos de evaluación. En este sentido, la idea de jerarquía es también un resultado de la marcada estratificación en la función investigativa, que es producida y validada por el código disciplinar.

Algunos investigadores proponen ver esto como un rito de iniciación, que conduce a una sociedad hacia el consumo progresivo de los productos de la investigación; sin embargo, no es funcional para la sociedad. Por eso se habla del reto de suprimir el código disciplinar, el cual es precedido por una crisis profunda que atañe a la investigación educativa moderna en Chiapas.

La tragedia de la investigación en Chiapas

Toca hablar ahora del segundo reto en la evaluación de la investigación educativa, pero que se relaciona con la reflexión filosófica, principalmente, de la posición en la que se hallan los investigadores frente a una probable ontología de la investigación. Mi intención en las siguientes líneas es describir este posicionamiento a partir de la idea de tragedia propuesta el pedagogo sueco por Ernst Cassirer, la cual me parece relevante para poder evidenciar la existencia de contradicciones filosóficas que resultan ineludibles en la evaluación de la investigación educativa.

La curiosidad sobre la investigación educativa en Chiapas implica de cierto modo, no sólo un ejercicio analítico sobre lo que se ha logrado hasta ahora, de sus medios de prueba o los efectos sobre la educación y el desarrollo social; sino que se requiere de nuevas reflexiones cada vez más profundas e incluso filosóficas para poder entender su situación actual. Parece necesario, por otro lado, entender cómo la investigación educativa pone al descubierto diversas problemáticas si nos queremos internar en su propia evaluación. Según el planteamiento de algunos estudiosos hablar de evaluación implica que siempre “se filosofa críticamente, pero sin hallar una respuesta práctica” (Gallardo, 2022, p. 18). No obstante, pocas veces se reflexiona la contradicción de vivir esperanzado sin una respuesta que es exigida constantemente por la evaluación.

Hasta ahora la idea de investigación educativa nos remite a un escenario donde parece enriquecer a los profesionales de la enseñanza y los investigadores profesionales; sin embargo, hay un problema de fondo porque estos actores lo han estado pensando desde hace mucho tiempo y tal preocupación se expresa en la pregunta: ¿hacia dónde nos lleva la investigación educativa? Y es que preguntas como esta, según Cassirer, han “torturado al espíritu humano” (Cassirer, 1951, p. 2). Incluso su respuesta se ha considerado como la verdadera meta de la investigación, así como se ha consagrado la explicación de esto al alto refinamiento de la cultura intelectual, por no decir del pensamiento de los investigadores profesionales (Cassirer, 1951, p. 2).

Por tanto, este hecho de reflexionar en torno a la investigación educativa, se ha convertido en una tortura para el espíritu de los investigadores y profesionales de la enseñanza. Puede pensarse así porque tras el paso de la historia, la investigación educativa, en tanto producto de los hombres, ha dejado muchos productos que son llamados también “contenidos” (Cassirer, 1951, p. 9) y que nos rodean como la cultura, es decir, se ha desarrollado sin que el mismo investigador tenga la capacidad de aclarar desde ellos cuál es la meta de su existencia como investigador y de esos llamados contenidos.

Si consideramos que el investigador educativo tiende a alcanzar la dicha porque es su mayor aspiración, la investigación no estaría ayudando a tal propósito porque adquiere y ha adquirido en los últimos años una condición de tortura.

Lo importante es que se visibiliza una contradicción interna en la propia investigación, pues si esta resulta ser mucho de lo que nos rodea (en tanto son contenidos o productos), entonces un investigador puede ser capaz de conocerse por lo que produce, es decir, por sus investigaciones. Esta analogía puede verse fácilmente ejemplificada cuando decimos que si el maestro chiapaneco es un productor, es porque produce conocimiento y si produce entonces deviene el pensamiento de que puede conocerse por lo que produce, es decir, básicamente por lo que enseña; en tal sentido, si conoce lo que enseña también sabe cómo es en tanto sujeto y ser viviente, que sería lo verdaderamente importante. Eso parece ser una de las vías más seguras, para un conocimiento ontológico de la investigación educativa.

Muchas veces los procesos evaluativos que se entrecrocán con las contradicciones filosóficas permiten considerar a los productos de la investigación como las obras de arte, que en condición de acabadas se presentan ante los ojos del investigador no sólo como una obra de realización, sino como un engaño. Es muy probable que al voltear a ver en conjunto todo lo logrado por la investigación como se intenta hacer con la evaluación los investigadores educativos caigan en la cuenta de la condición de inacabados e inutilizables que poseen todos sus productos o contenidos (Cassirer, 1951, p. 8).

Visto así, cada investigador productor de conocimientos debería conocerse por su producto, esa es la premisa que subyace, tal como ocurre cuando un padre de familia puede ser conocido por sus hijos o un panadero se conoce por su pan; sin embargo, el problema de comprender el estado de la investigación educativa y sus fines en la vida es algo que no se ha podido resolver tan fácilmente en Chiapas. Esto es aún más grave porque subyace el supuesto general de que la investigación educativa, como producto de los individuos, debe ayudar a explicitar la existencia del hombre. Así, la investigación no sólo es algo que se debe abordar constantemente, es también algo nunca “seguro de su meta” (Cassirer, 1951, p. 7), porque es parte y se funde en la cultura. Varios filósofos han mostrado esta misma contradicción tratando de explicar la cultura en términos de un producto humano que genera la dicha, porque parece ser que la dicha constituye la meta de las aspiraciones humanas.

En la medida en que la humanidad produzca cultura, será dichosa, de igual manera sería para las comunidades y los investigadores educativos: cada

vez que estos produzcan conocimientos serán dichosos. El pensamiento de Paulo Freire ha logrado aclarar cómo el hombre no sólo busca la dicha, también necesita de la posición política, la esperanza y sobre todo la filosofía para poder buscarla (Freire, 2003), es como una salida al problema de la tortura.

Por eso, Cassirer (1951) al proponer el concepto de tragedia se refería a esa falta de explicación o incompreensión, aun cuando existen muchos contenidos producidos por la investigación. El ejemplo más claro de esta renombrada tragedia podría ofrecerse en el trabajo de Juan Jacobo Rousseau, cuando pedía volver a la naturaleza y asegurar la dicha humana fuera de la cultura. Lo cierto es que la investigación educativa sólo tiene como finalidad última, no el dominio del hombre sobre la naturaleza, sino el dominio moral del hombre sobre sí mismo y, hasta ahora, ha ocurrido todo lo contrario, el hombre domina y abusa de la naturaleza, amenaza su propia existencia a través de los productos que genera, sigue creando bombas, mantiene el fracking, persiste el dominio del hombre sobre el hombre y mantiene la distancia entre los profesionales de la investigación y los profesionales de la enseñanza, con graves efectos en la formación educativa. Entonces el conflicto es que no se puede precisar la meta que tiene la investigación educativa, pero como parte de su evaluación no debe evadir la pregunta: ¿cuál es su fin en esta vida?

Otro problema que hace alusión a la tragedia de la investigación educativa es que esta se ofrece como el camino para la satisfacción de todos los deseos, capacidades del hombre, de sus expresiones artísticas, sociales, políticas, psicológicas, etcétera, pero no sirve para explicar el fin último del hombre, ¿cómo puede ser posible eso? Entonces, parece ser que la máxima de que el hombre se conoce por lo que produce no tiene mucho de cierto, si queremos comprobarlo a través de su cultura o de las investigaciones educativas producidas. Esto lo encontramos ejemplificado en diversos discursos, por ejemplo, “investiga un pueblo y conocerás su cultura”, “mira la cultura y sabrás la identidad de su gente”, “un buen investigador se conoce por sus buenas costumbres”, es decir, la investigación educativa se concibe como un sinónimo del individuo o de las sociedades, por tanto, hablar de investigación equivaldría a hablar del ser humano.

Otra vez la idea de que el hombre se conoce por su producto está presente. Pero cómo es posible que históricamente, en el contexto chiapaneco,

no se haya podido explicar cuál es el fin último de la investigación en este mundo, ¿por qué se desarrolla sin parar?, ¿hacia dónde va?, ¿para qué le sirve al Ser la investigación? y en esta situación la evaluación a través de la filosofía sólo puede señalar el conflicto, pero sin prometer su solución. Justo en eso reside el reto de la investigación educativa, una tarea apenas embrionaria.

Los progresos de la investigación van depositando nuevos y nuevos dones que no son otra cosa que los contenidos en el mundo de la vida, pero el individuo se ve excluido de su disfrute en la medida en que son cada vez mayores y ¿para qué sirve tanta riqueza si no se transforma en acervo para la vida?, es decir, la investigación se incrementa tanto que llega a ser imperceptible, inutilizable.

Hay que señalar cómo la investigación educativa también es muy intangible. Durante el siglo XIX la cultura educativa en Chiapas creció desmesuradamente, pues nuevas formas didácticas emergieron, el lenguaje educativo se desarrolló, nuevas palabras aparecieron, otras formas del habla surgieron, se elaboraron nuevos contenidos educativos, más materiales educativos fueron elaborados, las expresiones en el espacio pedagógico incrementaron y se diversificaron, etcétera, pero, todo eso, cómo puede ser útil a un individuo si nunca para de crecer. Si bien los productos que tiene la investigación educativa en Chiapas pueden ser varias según la línea de investigación o el ámbito, es innegable que hoy el número de libros no sólo se ha multiplicado, también han aumentado las vías de acceso a los productos de investigación educativa, los repositorios, la investigación no se detiene. De tal manera que ahora tenemos más espacios académicos, más productos de investigación en comparación con otros años, por lo menos a disposición del público.

Entender al ser humano a partir del ritmo de crecimiento tan acelerado de la investigación y sus productos sería muy difícil, de un momento a otro podría cambiar inmediatamente el contexto donde se sitúan los saberes o fenómenos educativos que nos interesarían describir, es más, están en constante cambio. Cómo podríamos tomar, del contexto y la cultura, miles de dones producidos por la investigación que están surgiendo al paso del tiempo y tomarlos para explicarnos a nosotros mismos y lograr transformarnos. Visto así, el problema es la estructura dialéctica de la conciencia de la in-

vestigación, esto quiere decir que, por un lado, el ser humano es consciente del problema de la investigación educativa y, por el otro, produce cultura, conocimientos y si los produce es para algo bueno. Pensar en este problema, nos dice Cassirer (1951), genera en el individuo una especie de “pesimismo cultural”. Por eso antes de evaluar habría que comenzar a reflexionar tal situación.

Hay que considerar que la investigación educativa produce bienes o productos sin cesar y, además, éstos crecen a cada minuto, pero tal crecimiento hace que dejen de ser útiles. Aquí ocurre un proceso de “consideración” hacia los bienes de investigación: pues comienzan a ser considerados “objetos culturales” a los cuales otorgamos la categoría de “reales”, pero que el individuo, es decir el yo, no puede captar ni abarcar. En estas condiciones el investigador se siente abrumado bajo su multiplicidad y su peso.

Algunos filósofos señalan que el hombre, en tanto investigador, a diario está en contacto con decenas de acontecimientos: una manifestación, la pelea de dos borrachos, un choque, la asistencia a un archivo histórico, una ponencia, etcétera. A cada paso que da para llegar a casa experimentan sin fin de “acontecimientos” o sucesos que se acumulan en su cabeza, muchos de estos son acontecimientos divertidos, aburridos, insólitos, comunes, placenteros, pero nada se ha convertido en experiencia. El hombre investigador no tiene la capacidad para lograr experimentar estos acontecimientos, porque en el simple acontecimiento de investigación no hay experiencia, tampoco ésta emerge así nada más, necesita forzosamente de un proceso de evocación de la experiencia, de nacimiento de la experiencia y ese proceso lo realiza el ser investigador que es el sujeto de la experiencia.

Entonces en la investigación educativa también se requiere de procesos que se asocian con la reflexión de la experiencia investigativa, para poder encontrar un sentido; sin embargo, lo que ocurre es que en esta voraz dinámica el hombre vive en un estado de opresión, porque la realidad le dice a diario que no es capaz de experimentar (primer síntoma es la negación a la reflexión) y esto ocurre tanto a jóvenes como ancianos. Por tanto, el primer planteamiento de preocupación es que se trata de un problema de la cotidianidad, donde el investigador se muestra como incapaz de transmitir experiencia alguna. Al constituir esto la principal característica de la sociedad

moderna, la jornada del investigador moderno es realmente insoportable (Agamben, 2007, p. 8), he aquí un aspecto más de la tragedia.

En el producto o bien generado por la investigación hay una expresión de poder y autoridad del investigador, el problema es que el individuo no extrae ya de sus productos la conciencia de su poder, sino solamente la certeza de su impotencia espiritual (psíquica). El problema de la tragedia de la investigación radica en la incapacidad de interiorización de esa cultura que lleva a la autoenajenación. Por un lado, el hombre aspira a conquistar el mundo espiritual que no es otra cosa sino el progreso constante y, por el otro, los productos de la investigación educativa están en medio de esa conquista, es decir, entre el alma y el mundo, entre el yo y el exterior, entre uno y el contexto.

Pero si las investigaciones no nos sirven porque no están al alcance de nosotros para tomarlas y entenderlas, debido al creciente número de bienes que genera, la propia lucha por la conquista espiritual se ve amenazada porque no hay “movilidad creadora” en el alma de los individuos que investigan.

El ser humano está produciendo constantemente, pero su espíritu ¿hacia dónde se mueve?; no se mueve, está atrapado en la esfera de la producción, por eso Cassirer (1951) dice que el alma no tiene movilidad creadora y eso es lo que al final incomoda, duele. Entonces resulta ser que el mundo de la vida contiene cosas producidas por el hombre llamados “contenidos” y son dados desde afuera, es decir, desde la comunidad, la sociedad, pero éstos deben ser organizados por el mismo hombre-comunidad-sociedad mediante su experiencia, así que muchos de estos elementos, dados desde afuera, constituyen los contenidos de otros (muchos) mundos sociales, metafísicos, conceptuales y éticos.

Entonces la tragedia de la investigación parece aún más grande. Entender el estado de la investigación educativa es enfrentarse a la cultura que la envuelve, pero si el hombre no puede explicarse su propia existencia en función de su propia investigación, cómo podríamos entender nosotros a una comunidad y sus saberes o a otros fenómenos regionales, es decir, lo que constituye su cultura educativa. Una primera propuesta consiste en considerar, cada vez que tratemos de entender la investigación educativa, lo siguiente: hay un divorcio entre el proceso vital de creación del alma

proyectado en cultura, saberes, conocimientos, imaginarios, sueños, etcétera, y los contenidos y productos que no permiten la movilidad del alma.

Este dualismo estará presente siempre, por tanto, se debe saber que no hay arreglo ni conciliación para los investigadores. De ahí que, si alguien pretende explicar el sentido de la vida a través de la investigación educativa, estaría condenado a equivocarse porque es imposible. Por eso una de las ideas que han predominado es la de en lugar de aspirar a captar y comprender la investigación educativa, así como los saberes comunitarios nos fundamos en ellos; sin embargo, esto tiene sus riesgos, porque el individuo investigador estaría reconociendo que no hay otra salida ante esta situación determinista, la cual reafirmaría sólo para no perderse en el mundo.

La realización del yo en ese sentido es, por lo contrario, a no aceptar predeterminaciones, sino a considerarlas acaso como supuestos que le sirvan para entenderse a sí mismo. Entre los saberes educativos comunitarios (cultura) y el individuo (investigadores) existirá, según Cassirer (1951), una conexión extraordinariamente compleja. En el fondo, lo que ocurre es una tensión por caracterizar las relaciones entre el objeto y el sujeto, en las cuales la filosofía ha propuesto infinidad de expresiones metafóricas que no ayudan, por ejemplo, al decir que el yo debe trascender de su propia esfera y penetrar en otra. Esto es difícil porque ¿cómo un objeto podría desplazarse hacia la conciencia de un sujeto?, ¿cómo el objeto (cultura) podría imprimirse en el yo (sujeto)? El problema sería aún más complicado si esta llamada transferencia no fuese de objeto a sujeto, sino de sujeto a sujeto que es lo que nos trae a cuenta en la idea de evaluación de la investigación educativa.

Así, lo que yo entiendo como un saber educativo, no es lo mismo para el otro que lo entiende de forma distinta. Habría un mismo contenido cultural dado en la naturaleza, pero sin ser ininteligible porque aparece como un mero contenido duplicado en mí y en otro. La cosa no está en el producto de investigación expresado como saber, sino en tener conciencia del otro a través de la investigación educativa. Cuando retomamos un acontecimiento educativo, un saber comunitario, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas cuando se siembra una parcela, podríamos verla de la misma forma todos, pero esto es “impresión”, es decir, puramente una impresión pasiva de la realidad y eso no basta para explicar lo que expresa la enseñanza de

las matemáticas durante la siembra. Esta forma de entender los saberes educativos en la cultura ha sido muy recurrida por los investigadores, lo cual se materializa en largas descripciones, impresiones, y no expresiones existentes. Si lo importante es conocer al otro, entonces un sujeto no se hace cognoscible o comprensible para el otro porque pasa a él, sino porque establece “una relación con él, una relación activa”, una comunidad en el proceso de comprensión. Hay que comprender y reconocer que la investigación educativa no representa un todo armonioso, sino que se halla, por el contrario, plagada de conflictos internos.

La investigación y el conocimiento que produce lleva una vida dialéctica y dramática. No es un simple acaecer, un proceso que discurra serena y tranquilamente desde el estudio de campo o de los archivos históricos, sino una acción que es necesario abordar constantemente de nuevo y que jamás está segura de su meta. De aquí que no pueda entregarse nunca sencillamente a un candoroso optimismo, o a una fe dogmática en la perfectibilidad del hombre. No hay saberes educativos perfectos, ni buenos, ni malos. Cuando la inclusión educativa construye amenaza con deshacerse nuevamente. El proceso vital de la investigación educativa consiste, precisamente, en ser inagotable en la creación de estas transiciones de producto en producto, de saber en saber. Cuanto más se desarrolla el proceso de la investigación (saberes educativos), más se revela lo creado como enemigo del creador-investigador (individuo que intenta entenderlas). Esto quiere decir que todo lo que vemos como saberes educativos, existirá para nosotros sólo en la medida en que lo vayamos asimilando constantemente y lo vayamos creando y renovando, una y otra vez, mediante un proceso inteligible que capte la verdadera expresión.

Los investigadores y sobre todo las miradas hacia la investigación deben dejar atrás el pesimismo que provoca la falta de respuestas, pues la relación con la ontología de la investigación educativa se convierte en una fuerza o motivo creador dentro del sujeto investigador, hay un entrelazamiento entre lo propio y lo extraño. Los saberes educativos comunitarios, entonces, no sólo son momentos producidos por la investigación que están inertes, sino que implican la condensación de gigantescas energías potenciales que tarde o temprano van a volverse a manifestar. En tal sentido, el manejo de las energías es importantísimo sobre todo cuando se interviene en el campo

de la investigación, pero quizás el manejo de la energía no sea el adecuado, de ahí la importancia de considerar que tras la elaboración de un producto de investigación educativa hay mucha energía disponible.

En la situación actual, los investigadores se hallan como creadores frente a la realidad de la cultura y los saberes educativos se estarán expresando siempre, por eso va a ver una pugna con lo tradicional. El ejemplo se halla en el lenguaje, los saberes comunitarios que van a estar permanentemente evocando formas de nombrar, palabras, frases, etcétera, en torno a una práctica educativa y, nosotros con la actitud deconstructora de la realidad, trataremos de nombrar esa realidad a través de nuestra propia versión del saber comunitario. El proceso está sujeto a un cambio de acepciones y de sentido que implica a la ontología o al Ser específicamente, entonces un saber nunca existe como cosa física idéntica, no tiene las mismas propiedades constantes. Un saber educativo o comunitario nunca va a ser el mismo en contextos distintos. El maestro y el estudiante nunca hablan el mismo lenguaje, por ejemplo. Hay que buscar un nuevo sentido vital. Lo importante es cómo ese saber comunitario educativo ha cambiado en su forma y significado.

Entonces es una obligación general la capacidad de comunicación con los saberes, con la comunidad, con el habla de ellos, sus signos. La advertencia que hace Cassirer (1951) es importante al decir que los catálogos de producciones de la investigación no nos ayudarían para interiorizar y saber qué es lo que expresan. De nada nos serviría tener un catálogo de saberes. Hay que tener intuición para poder comprender y explicar qué expresa un saber educativo. Mientras la investigación tiende a la conservación de las producciones como contenidos llenos de conocimiento (en la medida en que aumentan), nuestros sentidos tratarán de renovar esos saberes, así dos fuerzas son antagónicas, es como el movimiento del péndulo. Formación y transformación, movilidad y estabilidad. Los saberes comunitarios se convierten en monumentos que se incorporan al recuerdo y la memoria de la humanidad, pero de ninguna manera encierran algo material, sino que constituyen la expresión de algo espiritual y cuando ese monumento entra en contacto con otros, se libera de esa envoltura material, este proceso es cíclico.

Conclusiones

He realizado un repaso por dos de los aspectos más relevantes por su condición de reto y conflicto: la eliminación del código disciplinar y la puesta en marcha de una reflexión filosófica que lleve hacia la probable ontología de la investigación educativa. Con esta mirada particular concluyo que constituyen dos ámbitos difíciles de evadir en los procesos evaluativos, dadas sus principales características negativas y de permanencia. Ambos aspectos se han convertido en la antesala de preocupaciones o contradicciones internas, que merecen la atención por parte de los investigadores. Cualquier intento de evaluación sobre la investigación educativa, que escape de esos dos aspectos, equivaldría a iniciar un proceso superficial que luego resultará limitado. Ahora, el contexto actual demanda de enfoques filosóficos, más allá de lógicas operacionistas sobre los productos de la investigación educativa. Ante eso sólo una nueva mirada, un despertar más filosófico en el sujeto investigador, podría ponernos en camino hacia la evaluación de la investigación en Chiapas, porque cada día parece más apremiante desde la reflexión ontológica, por cierto, ausente hasta ahora como vía para la evaluación.

Bibliografía

- Cabrera, D. M., Pons Bonals, L., Cabrera Fuentes, J. C., Betanzos Reyes, M., Morales B., M. y Chávez Moguel, R. G. (2011). *La Investigación Educativa en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH/Conacyt/COCYTECH/FOMIX.
- Cassirer, E. (1951). *La tragedia en la cultura*. Chile: Universidad de Arcis.
- CEPPEMS. (2020). *Proyecto Sistema de Formación Académica Integral para la Educación Media Superior en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Instituto de Estudios de Posgrado.
- Chiapas, S. D. (2022). La enseñanza de la Historia en Chiapas. *Revista INEVAL Chiapas*, 5-13.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: AH.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Gallardo Aguayo, M. O. (2022). *¿cómo evaluar en Filosofía? Levantamiento exploratorio*

- de bases epíricas y teorías para una evaluación coherente en la naturaleza disciplinar de la asignatura.* Santiago de Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Instituto de Estudios de Posgrado. (2019). *Diagnóstico de las Escuelas Normales en Chiapas. Documento para motivar el diálogo con actores educativos.* Tuxtla Gutiérrez: SEP/IEP.
- Investigación, D. d. (1994-2023). *Base de datos de Tesis realizadas.* Tuxtla Gtúérrez: Instituto de Estudios de Posgrado.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, pp.134-154.
- Pinheiro Cigales, M. y Baron Engerroff, A. M. (2018). Código disciplinar y historia de las disciplinas escolares: entrevista con Raimundo Cuesta. *Historia. Educación (Online)*, pp. 8-18.
- Rincón Ramírez, C., Roblero Villatoro, E. J., Toledo Vázquez, V., Hernández Cruz, D., Pinto Díaz, I. A., Burgos, R. y Elizondo Zenteno, M. (2010). *Visiones Convergentes II.* Tuxtla Gutiérrez: UNICACH.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. (2020). *Diagnóstico de las Escuelas Normales en Chiapas. Documento para motivar el diálogo con actores educativos.* Tuxtla Gutiérrez: Instituto de Estudios de Posgrado.
- Vargas, B. A. y Cruz García. (2018). ¿Cómo evaluamos el aprendizaje de la Historia? Experiencias y Reflexiones. *Revista Digital Universitaria*, pp. 1-12.