

La necessitat d'investigar o l'obligació de publicar bretolades

Ferran Carreras*

«La investigación educativa no es una actividad socialmente relevante, ni tiene el prestigio ni la incidencia social que en el mundo moderno tienen otros tipos de investigación. [...] Algunos pocos dicen que la practican, más hablan de ella, muchos más la desconocen y muchísimos más ignoran o desconfían que sirva para algo».

LLUÍS BALLESTER I BRAGUE
Projecte docent, 1999, p. 95

Hi ha necessitat d'investigar, en educació?

Potser publicar un escrit en una revista d'investigació encapçalant-lo amb la interrogació de si cal investigar-hi, en educació, gairebé sigui com posar en dubte temeràriament el mateix sentit de la publicació arribant a l'arrogància de qüestionar-la. Perquè, entre d'altres coses, si la publicació existeix és —òbviament— perquè es dóna per fet que sí, que cal investigar-hi. Sembla de ximplés o d'agosarats posar-ho en dubte. Tanmateix, potser és una temeritat intentar respondre en uns pocs fulls una qüestió tant provocadora com il·limitada. Ara bé, crec que l'atreviment de la pregunta no és, en cap cas, un assumpte capciós si tenim en compte les característiques que va prenent aquesta activitat de recerca actualment, analitzant-ho des de la perspectiva objectiva de la quantitat de gent que s'hi dedica, de la producció investigadora, del pressupost que s'hi inverteix i de la repercussió efectiva que té.

Per plantejar la qüestió voldria començar contant una petita anècdota. L'any 1996 un professor de Física de la Universitat de Nova York anomenat

* Ferran Carreras és mestre, psicopedagog i filòsof. Actualment és professor del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de les Illes Balears i professor de filosofia en un Institut de Batxillerat.

Adreça professional: Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Edifici Guillem Cifré. Ctra. de Valldemossa, km. 7,5. 07071 Palma de Mallorca. Adreça electrònica: vdcefc3@clust.uib.es

Alan Sokal¹ féu un article per a la revista científica nord-americana *Social Text* amb la intenció de posar en relleu la farsa en què, sovint, es mou el món acadèmic. El treball duia com a títol *Transgredint els límits: cap a una hermenèutica transformadora de la gravetat quàntica*.² La suposada investigació desvetllava un descobriment, la principal conclusió del qual arribava al punt d'assegurar que les teories psicoanalítiques de Jacques Lacan (1901-1981) es confirmaven empíricament per una sèrie de treballs que presumptament el físic Sokal havia fet en l'àmbit dels camps quàntics. La barrabassada era d'una magnitud tal que els continguts —apòcrifs i descaradament absurds— subscrits deliberadament pel seu autor haurien alertat a qualsevol brètol. Això no obstant, l'article es publicà, Sokal denuncià la impostura i s'aixecà un rebombori considerable.³

Tot plegat m'ha revingut perquè la feta de Sokal de fa quatre anys s'ha reproduït, altre cop, però aquesta vegada la iniciativa, més nostrada, ha estat de Guillem Bou, doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, i recollida per la premsa diària l'octubre del 2000. Sota noms falsos, el doctor Bou publicà sengles comunicacions en congressos amb textos falsos, amb citacions textuals completament inventades, fins i tot farcides de continguts xenòfobs, bibliografia inexistent, etcètera. Ponències, totes, publicades per les respectives universitats convocants, un cop aprovades pels seus comitès científics.⁴

-
- (1) Alan Sokal és coautor, amb Roberto Fernández i Jürg Fröhlich, de *Random Walks, Critical Phenomena, and Triviality in Quantum Field Theory*, i coautor, amb Jean Bricmont, de la diàtria *Les impostures scientifiques des philosophes (post-)modernes*. La seva pàgina web a la Universitat és sokal@nyu.edu
 - (2) Sokal, A.: «Transgressing the boundaries: toward a transformative hermeneutics of quantum gravity», a *Social Text*. Núm. 46/47, 1996a, pp. 217-252.
 - (3) La revista *Social Text*, publicada des de l'any 1978, és editada per la Universitat nord-americana de Duke. La pàgina web de la revista és: www.nyu.edu/pubs/socialtexts. L'enrenou que provocà la impostura de Sokal fou de tal importància en tot el món acadèmic que generà un nombre considerable d'articles sobre l'afer. Hi ha pàgines de debat en la revista nord-americana *Lingua Franca* (web@linguafranca.com), la revista *Dissent* (www.dissentmagazine.org), la revista *Tikkun* (www.best.com/~tikkun), els diaris francesos *Libération*, *Le Monde* (<http://tout.lemonde.fr/>), o les revistes *La Recherche*, *Physics World*, *Folha de São Paulo*, *Physics today*, *Metascience*, o *Economic and Political Weekly*, de Bombai. Els articles que van desemmascarar la impostura són: Sokal, A.: «A Physicist Experiments with Cultural Studies», *Lingua Franca*, maig/juny, 62-64, 1996b. Sokal, A.: «Transgressing the boundaries: an afterword», *Dissent*, 43, (4), 93-99, 1996c; i el mateix article, lleugerament modificat, fou publicat per l'autor en *Philosophy and Literature*, 20, (2), 338-346. Alguns dels articles més substanciosos són: Bricmont, J. i Sokal A.: «Que se passe-t-il?», *Libération*, 18/10/97, 1997. Fleury, V. i Sun Limet, Y.: «L'escroquerie Sokal-Bricmont», *Libération*, 6-10-97. Bricmont, J. i Sokal, A.: «Réponse à Vincent Fleury et Yun Sun Limet», *Libération*, 18-10-97. Maggiori, R.: «Fumée sans feu», *Libération*, 30/09/97. Levisalles, N.: «La guerre des sciences aura-t-elle lieu?», *Libération*, 30-09-97. La crítica més ferotge i violenta a l'article, i la seva contrarèplica, es pot veure en: Latour, B.: «Y a-t-il une science après la guerre froide?», *Le Monde*, 18-06-97. Sokal, A.: «Les mystifications philosophiques du professeur Latour», *Le Monde*, 31-06-97. Tota la polèmica pot ser seguida a través de la pàgina web del diari francès *Libération*, <http://www.liberation.fr/sokal/index.html> i en l'adreça electrònica d'Alan Sokal de la Universitat.
 - (4) *El País*, 23 d'octubre de 2000.

Aquesta anècdota ventilada en els diaris serveix com a pòrtic per desenvolupar amb aquestes línies un seguit d'idees teixides al fil argumental de la pregunta que enceta aquest text. En el moment d'articular per escrit uns pensaments i de conferir-los forma, sorgí, evocada per la broma d'Alan Sokal, aquesta succinta qüestió: *val la pena, encara avui, investigar en educació?* M'adono de seguida que el que és agosarat de la pregunta és que incorre com a mínim en un defecte de forma i en una petita trampa.

Defecte de forma atès que només se la pot formular qui, en bona lògica, pot contestar-la en tots dos sentits, afirmativament o negativa. Qui ha fet de la investigació la seva activitat professional principal no crec pas que estigui gaire disposat a qüestionar-la, no fos cas que, en posar-la en dubte i contestar-la, potser, negativament, es veiés obligat a desmuntar-ne la parada... Però d'això també en parlarem més endavant.

I petita trampa perquè se sàpiga per endavant que no seré pas jo qui faci una defensa ingènua de la pràctica i dels pràctics —o de l'experiència—, en maniquea contraposició amb el món de l'acadèmia, per escleròtic que sigui; tanmateix en formo part per bé o per mal, tant de l'una com de l'altra. Sí, però, que la pregunta pot ser excusa per a un bon exercici d'higiene intel·lectual, i qüestionar-se si cal investigar, com a mínim per saber a quin joc estem jugant i què estem dient quan parlem de fer recerca, en educació. Per tant, aquests papers no tenen pretensions de presentar realitats categòriques i objectives de cap mena. Només és la pròpia mirada la que guia la reflexió, que pot ser compartida o obertament discrepada. I és aquest el sentit del diàleg fecund i ric: la possibilitat de trobar lligams des del dubte i l'assentiment a partir del qual fer avançar idees.

Es tracta del següent: primerament, reflexionar sobre la mateixa essència del que significa o ha de significar avui investigar l'activitat educativa, que, segons el meu parer, té repercussions sobre el tipus de discurs pedagògic que actualment es genera des del ram dels acadèmics i sobre les eventuais repercussions que el fet d'investigar suposa sobre l'activitat educadora. Seguidament es pretén reflexionar sobre la mateixa transcendència que les investigacions tenen en els protagonistes dels escenaris educatius segons quin sigui el rol de l'investigador i la posició —metodològica, ideològica, discursiva— des de la qual s'aborda, com a justificació, ara sí, de la necessitat d'investigar, o almenys de la necessitat d'*investigar d'una altra manera*.

Un atreviment i un parell de tòpics

Ja d'entrada diré que si algú em fes la pregunta per què *cal* avui investigar, en educació, li diria —ras i curt—: investigar en educació, avui,

no cal; no serveix per a res. És possible que a més d'un li sembli, ja posats, no solament una gosadia, sinó una simple impertinència dir això. Tanmateix, s'ha dit tant sobre educació, s'ha escrit i investigat tant sobre l'activitat, produïts i publicats centenars de llibres cada any sobre la temàtica, que sembla sensat afirmar que a aquestes alçades poca cosa es pot dir que no sigui una maquillada redundància del que ja s'ha d't. Al cap i a la fi, estem tant avesats al fet que en els debats sobre el fenomen educatiu tothom se senti prou bo per dir-hi la seva, tothom tingui idees i tant dignes de credibilitat, que, des d'aquesta perspectiva, no seria gaire il·lògic admetre que la investigació podria ser reduïda, pràcticament, a una luxosa activitat recreativa i supèrflua, una excrescència intel·lectualitzant, un superàvit del sistema. En bona lògica, si la féssim fora res no passaria: l'educació com a activitat social faria igualment el seu camí; no cal dir que existeix des de molt abans que se n'iniciés la recerca sistemàtica.

Però per matisar la intensitat de la negativa a la pregunta anterior, val a dir que respondre a la qüestió de *si cal* investigar, en el sentit de si hi ha raons que en justifiquin la *utilitat*, l'*aprofitament*, l'*interès*, en definitiva, si serveix, és evident que no serveix per res. El concepte mateix d'utilitat, en l'accepció pragmàtica del terme segons la qual l'únic criteri vàlid per jutjar l'efectivitat d'una activitat són els seus efectes pràctics, és com a mínim d'una opacitat força llefiscosa. Reduir la recerca educativa a un tapaforats de fontaneria amb què resoldre problemes de canonades de l'escola no sembla un pronòstic gaire edificant. Tanmateix, voler trobar-li utilitat a tot només es pot entendre des de la neurosi actual per un pragmatisme utilitarista que desdenya l'activitat teòrica, especulativa o reflexiva i prou; dèria segons la qual tot plegat és d'una esterilitat semblant als efectes que l'activitat racional es vol atribuir avui a la filosofia per la *utilitat* que aquesta té a les nostres vides.

Ara bé, si podem estar d'acord en el fet que, des d'aquesta perspectiva, investigar en educació no serveix per a res, en canvi, sí que hem de creure que *aspira* a alguna cosa més elevada, i a aquesta aspiració l'anomenem *finalitats*.

Alguns desencontres i un doble llenguatge

La primera i més important és la creació de coneixement. Amb això ja no caldria dir res més, si no fos, però, perquè aquest coneixement *ha de ser*, a més, vàlid, atès que no es genera des del no-res. Si del que es tracta és de conèixer exhaustivament l'activitat d'educar, no es pot obviar que la finalitat *inherent* n'esdevé la millora (per la via de la seva descripció, ex-

plicació-interpretació, predicció o racionalització), encara que sigui indirectament o a llarg termini i amb tots els matisos que calgui.

Sense ànim d'entrar ara en el debat sobre la diferència entre investigació educativa i investigació sobre educació⁵ (Gimeno, 1989, 185), i sense posar tampoc en qüestió que investigar en educació —en el sentit apuntat just ara— ens ha aportat beneficis i avantatges evidents, tot seguit penso que, de vegades, s'està continuant afavorint una imatge distorsionada de *fer ciència* en el camp educatiu quan es vol presentar com a únic *coneixement* segur i validat el coneixement elaborat pel cos d'investigadors, encara que sovint el mateix professorat hi ha estat exclòs, considerant la seva veu desautoritzada per contribuir a la construcció d'aquest coneixement vàlid (Connell, 1997, 158; Rué, 1992). En aquest sentit, Arnaus (1993) afirma: «sobre el món de l'escola s'ha escrit molt, moltíssim, però massa sovint amb la finalitat de prescriure el que s'hi ha de fer, al marge dels mateixos implicats» (Arnaus, 1993, 3). Aquest primer desencontre al qual m'estic referint, malauradament, ha implicat parlar, doncs, d'investigació educativa com d'una activitat aliena a l'escola (Connell, 1997, 155), forana als seus trets i singularitats i, el que és pitjor, feta d'esquena, per mitjà o a costa dels seus protagonistes, de manera que la recerca ha sobreviscut guiada «pel desconeixement i la incomprensió de la pràctica educativa i el seu funcionament per als investigadors» (Contreras, 1991, 61-62). El professorat continua sent agent passiu de la pràctica investigadora, amb una creixent incomoditat de sentir-se subestimat i deslegitimant a dir la seva. Precisament perquè en sóc un, conec les precaucions escèptiques que es prenen els mestres amb l'activitat investigadora. Sovint han tingut la sensació d'haver estat mers instruments d'aspiracions d'individus que han fet un ús deshonest i pecuniari d'aquestes recerques com a plataforma d'ascens i promoció personals, sense que el resultat i les conclusions d'aquestes investigacions hagin revocat o millorat ni de bon tros les situacions detectades en els seus estudis. Això ha produït una percepció velada d'estafa entre professionals que, altrament, haurien de mantenir unes relacions fluides i fecundes, atès que l'objecte de les seves preocupacions és coin-

-
- (5) Generalment els experts s'avenen a considerar que, a l'hora de descriure la investigació genèrica que es fa en educació, en podem trobar de dos tipus: *investigació bàsica*, la finalitat de la qual és conèixer i comprendre millor els fenòmens i per això recava dades empíriques que serveixin per formular, ampliar o avaluar la teoria; i *investigació aplicada*, la finalitat de la qual no és tant el desenvolupament de la teoria, com pretendre millorar l'activitat educativa o, si més no, donar-ne llum dins les seves perplexitats. D'ara endavant faré referència per *investigació educativa* a aquella activitat de generar coneixement vàlid, centrada en l'estudi empíric de l'activitat d'educar, amb la finalitat no solament de comprendre-la, interpretar-la o en tot cas legitimar-la, sinó sobretot interessada a servir-la de guia, capaç de *resoldre* les seves perplexitats i compromesa a canviar-la. Per tant, no entro en el camp de la investigació bàsica, concepte al qual crec, si no l'he entès malament, que fa referència Gimeno (*sic*) amb l'expressió *investigació sobre educació*.

cident. En aquest sentit van dirigitades les paraules de pràctics com López Rodríguez (2000, 2).⁶

«[...] Y siguiendo con las preguntas: ¿Qué pasa con la Universidad? [...]. ¿Qué investigan? Es curioso cómo [se] suelen recibir en la sociedad los resultados de investigaciones realizadas por la Universidad sobre técnicas para mejorar tal o cual problema, [...], pero nunca se oye hablar de algún descubrimiento educativo por parte de la Universidad. ¿Qué sucede? [...].

Da[n] la sensación de estar en otra onda, de no estar en la misma frecuencia que la realidad del aula. Si alguna vez tenemos la tentación de leer algún artículo de los profesores universitarios, rápidamente se nos quitan las ganas de volver a hacerlo. En la mayoría de los casos, hay que tener un elevado grado de concentración para entenderlo, pero al final, en la mayoría de los casos parece que se escriben palabras y sólo palabras, alejadas de la problemática del aula».

Publicar, publicar, publicar...

Un altre desencontre que afecta greument la credibilitat de la recerca educativa té a veure amb els requisits previs des dels quals es genera. L'escissió apuntada per l'autor citat, lluny d'apaivagar-se, no para de créixer entre el món de la universitat i el món de l'escola. A diferència d'altres àmbits de producció científica, gairebé la major part de les investigacions en el camp educatiu provenen, en efecte, del món de la universitat (Connell, 1997, 160). Els membres que s'hi integren i els qui ja ho romanen n'accepten les regles de joc i, com no pot ser d'altra manera, un cop dins es veuen forçats a assumir tot un seguit de normes, regles implícites, requisits que la institució imposa als qui en són membres, i la necessitat d'investigar n'esdevé la primera i principal. Val a dir que aquesta situació és bastant nova i recent, ja que fins fa pocs anys l'activitat principal del professorat universitari en el camp de l'educació era bàsicament de docència a la facultat, entenen l'activitat investigadora com una faceta voluntària, residual i subsidiària.

Tenint en compte que la major part del gruix de la investigació que es fa en educació prové d'investigadors universitaris i, per tant, funcionaris públics vinculats a la universitat, l'activitat investigadora és sotmesa cada cop més a una estricta normativa en forma de trams i sexennis d'investigació, que actua de manera finalista com a sistema de promoció interna i

(6) López Rodríguez, J. C.: «Pero, ¿quién me dice cómo?», a *Escuela Española*. 13-01-00, p. 2.

d'incentivació salarial *ad hoc*. Molts s'hi veuen ara empesos per contingències externes a la mateixa institució, impel·lits per formalitats que han esdevingut prescriptives dins la carrera docent (Connell, 1997, 160-161). Per més que es vulgui, aquesta activitat investigadora només té carta de naturalesa quan esdevé publicació en forma de llibres, articles, capítols o comunicacions en congressos acadèmics —d'escassa circulació i nul·la repercussió—, de manera que la majoria es veu forçada a embarcar-se en una autèntica marató de convencions i simposis en què publicar els seus treballs, una bona part d'una urgent mediocritat que no arriba per ben poc a l'anècdota d'Allan Sokal.⁷

Precisament aquesta situació encara és molt més aguda als Estats Units, on, a diferència del caràcter laboral vitalici del funcionariat d'aquí, la pervivència dels contractes als professors nord-americans depèn directament, i sobretot, de la quantitat de treballs publicats. És inimaginable la tensió que això genera, afavorida i obsedida per una competència tant ferotge com perversa quan aquesta invalida tota possibilitat d'entendre la producció investigadora més enllà de les subreptícies necessitats imperatives que du el sistema (Connell, 1997, 161). La distància i la disparitat entre el discurs en públic i en privat que es fa sobre l'autèntica finalitat d'aquesta producció obliguen a pensar en interessos espuris i en molts casos ben allunyats dels ben intencionats objectius que es pretenen presentar, anunciant un gran desacord entre els interessos dels uns i dels altres. Així doncs, actualment gran part de la investigació que es fa en educació es troba en un parany contradictori i atípic: mentre sembla orientar-se a unes finalitats paleses dimanades dels seus objectius, en realitat es dirigeix cap a unes altres de ben diferents i que la bona correcció política aconsella dissimular al màxim. Es provoca, d'aquesta manera —probablement sense voler i urgits per causes col·laterals extrínseques—, una actitud equidistant i sovint desentesa, tant de l'escenari com dels agents protagonistes, evitant resoldre la perpetuació del desencontre entre la pedagogia oficial i l'educació real. Per a Cardús (2.000, 48-49):

«[...] Sigui com sigui, crec que molts mestres intenten de bona fe reinterpretar allò que passa a l'aula a la llum dels preceptes pedagògics dominants, i que no se n'acaben de sortir. El món de l'escola, com tants d'altres que arrossegueu estols d'experts que parlen d'allò de què professionalment han fugit, pateix una sobreideologització. O potser ni això: només un excés de retòrica, que és el que impedeix tenir una visió clara del que hi passa».

Com a conseqüència de tot plegat, el pensament educatiu s'està, cada cop més, desprestigiant pel tarannà retoricista i filosofant que ha en-

(7) Vegeu: Sokal, A. i Bricmont, J.: *Impostures intel·lectuals*. Barcelona: Empúries, 1999. [Temps d'Educació s'ha fet ressò d'aquesta obra a través d'un ampli comentari bibliogràfic, presentat en el núm. 23, pp. 494-499].

vaït el camp, més preocupat realment a legitimar —donant-los nom i carta de validesa— determinats plantejaments educatius existents (Popkewitz, 1988, 42), a inventar-se problemes inexistents, que no pas a animar a desvetllar-ne i esmenar-ne d'altres. I així, els textos publicats, lluny de convertir-se en eines d'anàlisi i instruments de millora per als pràctics, són papers endogàmicament absorbits pel mateix sistema que els genera, per bé que esdevenen textos d'obligada lectura als mateixos cercles universitaris, de manera que aquí és on s'inicia i s'acaba el seu cicle d'influència.

Dic «inventar-se problemes inexistents» perquè les necessitats continuen presents en el món de l'educació, però tinc la sensació que fins ara el professorat ha rebut respostes a preguntes que ells ja no es fan, i això provoca que algunes de les seves preguntes acabin simplement per no ser ni suscitades. Més encara, els mestres estan rebent resposta a les preguntes que una determinada pedagogia progressista es feia temps enre, i que encara s'ha continuat considerant com les qüestions típicament educatives. Per això, potser, s'ha vist el discurs pedagògic, fins i tot el pretesament progressista o renovador, com un discurs mútuament incompreensible perquè respon a un model d'escola ja inexistent.

Segons la meua manera de veure, i potser simplificant-ho molt, gran part de la pedagogia que s'ha fet durant els anys vuitanta i noranta respon a un model d'escola que havia tingut com a problema central la *coerció* (moral, política, sexual, familiar, educativa...). El problema és que encara s'entén i s'analitza l'educació com si la qüestió central fos superar aquell model desaparegut, el que fa que sempre es tingui la impressió que *s'arriba tard* o que s'arriba a deshora, que és el que passa quan s'arriba a l'andana i el tren fa temps que ha marxat. I, el que és pitjor, una pedagogia emancipadora (l'escola activa i oberta al medi; la importància del descobriment, la creativitat, la motivació i l'educació en valors —llibertat, tolerància, democràcia—; l'anorreament de la memòria; l'escola catalana; el mestre reflexiu i crític, vestit d'*esquerra* compromesa; l'impacte del model sociocrític d'Apple, les aportacions de l'Escola de Frankfurt de Habermas i el seu reflex en l'hermenèutica; la psicologia piagetiana; la influència de les teories seixantavuitistes de la reproducció de Bourdieu i Passeron; els moviments de renovació pedagògica; les lectures de Paulo Freire, per posar només alguns exemples) que es presenta encara com a tipus-ideal d'escola, més pensada com a resposta davant l'escola franquista i el món escleròtic de l'època que fa temps que, per sort, va deixar d'existir. Això reproduïx un tipus de recerca, en general, poc realista de les autèntiques perplexitats que tenen els mestres i ignorant dels signes dels temps que podrien orientar cap a on va l'escola i l'educació, generant un discurs pedagògic que evoca sovint temps passats pel que té de resposta a un model implícit d'infància, d'escola i de societat periclitades. Amb altres paraules: continuar obsessionant-se amb *la creativitat* del nen o amb *el mes-*

tre crític, com si això fos el problema central d'avui a les escoles, és com estar en una altra ona i fer com si no s'ha entès res.

No és estrany, doncs, que una de les constatacions que se'n desprenen és que els mestres —en general— es girin d'esquena cap a aquesta producció de coneixement. La manca de sincronia entre formació i investigació, entre pràctica i coneixement, entre els qui *pensen l'educació* i qui la viuen (Connell, 1997, 164), ha estat motiu de polèmiques des de temps ençà, però el fet és que la tendència no decreix i, per més que se'n parli, el desencontre augmenta en una espiral de mútues acusacions.⁸ Per això, Contreras (1997, 42) creu que:

«[...] El resultado es que los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores».

Per poc que s'observi detingudament la realitat, es comparteix la idea expressada per diversos autors que la polarització teoria-pràctica, que no pel fet que sigui tòpica i repetida deixa de ser lamentablement persistent en el camp de l'educació,⁹ ha desembocat pel que fa als estudis empírics específics sobre la pràctica docent en un tipus d'investigació de *poca transcendència* educativa, de la qual cosa es dedueix que els mestres mostren una percepció de manca d'utilitat efectiva del resultat de les recerques que treballen dia a dia a les escoles. Per a Forteza (1998, 125):

«La infravaloració del coneixement pràctic, fruit de la separació entre el món de la teoria i el de la pràctica, ha legitimat la separació també, entre els que co-

-
- (8) La més abundant i notòria ara als mitjans és la que fa referència al foc creuat entre defensors i detractors de la reforma, posicionats respectivament i polaritzadament entre el món de l'acadèmia i el camp de la pràctica. Així, entre altres aspectes, els mestres viuen un desànim palpable que es manifesta en la seva opinió sobre la inaplicabilitat d'alguns plantejaments teòrics idealistes de la reforma educativa, percebuts com a allunyats de la realitat problemàtica de les aules. Opinió que és rebatuda pel món dels teòrics, adduint que el major fracàs de la seva aplicació s'ha degut al mateix professorat, que no ha estat capaç d'adaptar-s'hi, o no ho ha volgut i ha preferit continuar com estava.
- (9) Són molt abundants les referències al tema en la literatura. Vegeu: Carr, W.: «La distancia entre la teoría y la práctica», a Carr, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996, pp. 51-62. Elliot, J.: *Práctica, ricerca i teoria en educació*. Vic: Eumo, 1989, pp. 195-201. Elliot, J.: «El problema de la teoría y la práctica», a Elliot, J.: *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, 1990, pp. 63-66. Park, P.: «Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas», a Salazar, M. C.: *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular, 1992, pp. 135-174. Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984. Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987. Lundgren, U. P.: *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.

neixen —els acadèmics— i els que apliquen —els pràctics—. Aquesta situació ha portat (...) al fet que el professorat veïés les aportacions de la teoria de poca utilitat per resoldre els problemes amb els quals quotidianament s'han d'enfrontar en la seva pràctica».

L'autora cita Torres¹⁰ (1991) quan afirma que aquest estat de coses porta, en el seu grau límit, al fet que des de l'escola el món de la teoria es vegi com una *amença* (Forteza, 1998, 125), estafant una idea anunciada ja per Elliot. No és casualitat, doncs, que els pràctics hagin vist la investigació com quelcom pertorbador i allunyat de les seves autèntiques i genuïnes necessitats. Necessitats nascudes de perplexitats centrades en el fet educatiu en ell mateix, amb l'ànim no solament de poder-les comprendre en la seva complexitat, o almenys intentar-ho, sinó també, i sobretot, per tal que el resultat de les investigacions els pogués servir de guia per a la seva activitat professional, que és l'educació.¹¹

I així, es pretén que la investigació en educació sigui un instrument per a la millora de la seva qualitat —suposant que tots entenguem per *qualitat* la mateixa cosa (Gairín, 1999, 11-45)—, però sabem també que això, ben difícil i més enllà de la bona correcció política, no deixa de ser un eufemisme candorós, per bé que quasi tota la investigació que es fa és descriptiva, deixant que els mestres s'espavilin com puguin. Es pretén que la investigació afavoreixi la transformació dels escenaris estudiats quan es constata empíricament que aquests són obertament discrepants amb l'acció educativa, però es mantenen les desigualtats, i el fracàs més gran a les escoles es continua reproduint com d'antuvi entre els més desafavorits. Es pretén aportar coneixement vàlid, però el que s'aconsegueix és legitimar-ne l'existent sense aportar-ne solucions ni obrir fronts d'anàlisi que n'esmenin les insuficiències i les precarietats. Es pretén oferir mitjançant un *coneixement útil*, informació al professorat, però aquesta informació és exposada en els textos amb un llenguatge confús i retòric que no fa res més que eixamplar el divorci entre qui la produeix i els seus autèntics destinataris. Potser m'equivoco, però més d'una vegada des de l'escola es té la

(10) Torres, J.: «La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas», a Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1991, pp. 11-25.

(11) Alguns estudis recents consultats que avalen aquesta línia d'argumentació són: Segura, M. S.: *L'experiència de viure dins la institució: etnografia d'un centre educatiu de Menors*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996. Argos, J.: *El pensamiento del profesor de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Tesis doctoral. Universitat de Cantàbria, 1997. Gómez, A. E.: *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de ciencias sociales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universitat de Màlaga, 1997. Prada, C.: *Relaciones de poder en la escuela. Estudio de un caso*. Tesis doctoral. Universitat de Màlaga, 1995. López Ruiz, J.: *El conocimiento profesional de los profesores acerca de las concepciones de los alumnos. Estudios de caso en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Tesis doctoral. Universitat de Sevilla, 1995.

impressió que, per molta activitat i innovació investigadora, tot plegat es redueix a un simple canvi de termes i d'expressions per designar allò que sempre s'ha fet de la mateixa manera, complint-se l'aforisme segons el qual de tant en tant s'ha de *canviar tot perquè res mai no canviï*.

Perquè les preguntes són ben clares i no admeten subterfugis: Per què el coneixement científic de l'activitat d'educar no propaga i impregna aquesta activitat? Per què la investigació en educació no ha pogut oferir un grau més elevat de coneixement sobre la realització i la conducció de processos didàctics? Per què la investigació feta fins ara és caòtica, dispersa, sense continuïtat, subjecte només a la motivació personal, o conjuntural (segons la plaça que toca en sort), però no a línies de recerca definides i articulades? ¿És la investigació, en veritat, un autèntic motor de canvi de l'acció educativa i la font per incomodar-la —precisament perquè s'hi reflexiona i se'n toca la part més feble, evitant l'autocomplaença—, o, per contra, una activitat pueril i prescindible en conseqüència: el preu que s'ha de pagar per integrar-se al sistema i mantenir-s'hi, amb el que això implica de respecte (o manca d'aquest) ètic als pràctics? Per què la innovació educativa sorgeix, majoritàriament, del món de la pràctica, mentre que l'escassa innovació que sorgeix del camp investigador hi roman impermeable? Per què la investigació no ha estat un factor equilibrador entre l'activitat dels ensenyants i els investigadors? Fa ja temps que es parla del «malestar del docent», però gairebé ningú no parla del «malestar de l'investigador», potser és que no existeix? És que ja els va bé, als investigadors educatius, que les coses vagin com van quan, a més, el desprestigi i la irrellevància social de l'activitat investigadora són tan flagrants i patents?

L'èxit més aviat migradet que la investigació en educació té en l'àmbit és tan plausible com fàcilment constatable: només cal sortir dels despatxos i anar al mateix camp, estar-s'hi un temps una mica llarg i comprovar-ho: tot continua com sempre. Sembla que la producció d'ingent quantitat de recerques sigui inversament proporcional als efectes incisius que aquesta producció té sobre la realitat de l'escola. Sens dubte, a les hemeroteques i les bases documentals podem trobar un nombre formidable d'estudis que, posats a investigar, han analitzat fins als detalls més minúsculs i enrevestats del fenomen educatiu. No obstant això, i contra pronòstic, quan ens traslladem a la realitat de les aules i dels centres, observem que les maneres d'ensenyar i el que allí es fa pràcticament no ha canviat des de fa decennis (Novack, 1996, 21). Convenim amb Gimeno (1989) que, lamentablement, en «el sistema educatiu uns estudien l'educació, altres decideixen l'educació i altres la realitzen», la qual cosa porta a un allunyament ostensible i aberrant entre el discurs pedagògic actual i les pràctiques reals, entre els que pensen l'escola i els que fan l'escola, sense que gran part de les evidències empíriques de les investigacions dutes a terme promoguin canvis efectius a les aules i als contextos educatius més generals, o bé es traslladin a una reconcepció de la recerca presidi-

da per la necessitat d'incorporar *la voluntat* de voler millorar la pràctica educativa, l'escena i els seus actors, de costat amb els protagonistes. És veritat el que diu Stenhouse quan assegura: «Seran els professors qui, en definitiva, canviaran el món de l'escola, entenent-la», i, per més que es digui, la clau del canvi i la innovació educativa és en mans del professorat, però no és menys veritat que els investigadors no se'n poden desentendre manifestament com si *això no anés amb ells*, encobrint-se en un llenguatge tècnic i en una falsa superioritat d'estatus i de funcions. No són aquestes l'actitud i la predisposició que s'esperen de persones que diuen estar interessades i *preocupades* per l'educació i per l'escola.

Si això és sorprenent en si mateix, encara ho és més per la contradicció inherent que suposa amb la mateixa finalitat investigadora. Perquè, per més que es digui, la recerca en educació es continua centrant més i més en el coneixement teòric i evanescent, l'aplicació del qual no es veu immediatament. Un coneixement de caràcter compartimentat, ben lluny d'entendre «la ciència com a comunitat de discurs i compromís social», com entreveia Popkewitz fa anys (1988, 31-37). I des dels centres d'investigació sovint s'ha donat per fet que els pràctics, per la seva banda, han d'estar *naturalment* interessats a adquirir-lo i aplicar-lo, atès que es considera que la seva feina ha de consistir a *dur a la pràctica* el que altres han pensat (Connell, 1997, 158).

Alguns, fins i tot, van més enllà i posen en dubte que el resultat de les investigacions en el camp de l'educació *impliquin* major esforç econòmic per dotar de recursos i d'infraestructura l'escola, com succeeix, de fet, en altres camps científics en què l'experimentació i l'àmbit on es desenvolupen estan estretament vinculats i relacionats, com també és cert que la investigació educativa té, en general, poca incidència sobre la política educativa governamental (Woods, 1998, 25; Sancho, 1992). Conclusió a la qual fàcilment podem arribar sobretot si ho analitzem a partir de la paupèrrima dotació d'inversió en I+D en els pressupostos generals de l'Estat dedicats a investigació en educació,¹² tot i admetent que la creació de coneixement té *a priori* incidència a la pràctica en la mesura que influeix, per poc que sigui, en qui pren decisions polítiques sobre ella. Així, en aquesta línia probablement hem de creure, com Connell (1997, 172), que:

«La investigació que podria servir bé a ells [als educadors] (...) no és necessàriament la que desitgen les autoritats educatives. Resultaria molt

(12) D'entre els programes i plans pagats amb fons públic destinats a la recerca en general, com ara el *Programa Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico* IDT, el *Programa Sectorial de Promoción general del conocimiento* PSPGC i el *Plan de Investigación educativa* PIE y el *Centro de Investigación y Documentación educativa* CIDE, ha finançat un total de 542 recerques des del 1982 fins al 1996, amb un percentatge de només 0,3 % dels pressupostos generals de l'Estat dedicats a recerca en educació (MEC, 1996).

incòmoda, perquè trauria a la llum pública els fracassos, les injustícies i les tendències reaccionàries dels sistemes educatius».

La difícil síntesi entre el que es diu i el que es fa

No cal dir que sobre això s'ha escrit força, paral·lelament, també és cert, a un augment paradoxal —obviant de caure en el discurs electoralista de la classe política—¹³ de les expectatives politicoideològiques que entenen l'educació com a igualació social, a una major pressió social envers el discurs ben intencionat sobre la qualitat i l'eficàcia (Reynolds i Cuttance, 1992; Scheerens, 1991), i a un *boom* del negoci dedicat a l'ensenyament (Petrella, 2000, 26-27).¹⁴ Com han posat reiteradament de manifest diversos autors propers al nostre context de manera pràcticament coincident (Rué, 1992; Sancho, 1992; Pérez Gómez, 1989; Contreras, 1991; etc.), se subratlla que fins fa poc hi ha hagut vertaderament poca incidència per integrar la pràctica en la recerca a partir d'una metodologia que faciliti l'estudi de casos, l'anàlisi de situacions, la indagació sobre els fenòmens educatius a partir de la reflexió sobre la realitat de les escoles i que, alhora, impliqui autènticament el professorat desdibuixant la figura de l'investigador com a expert que *va al camp a extreure'n dades* sense cap altra finalitat última que no sigui la seva pròpia promoció acadèmica.

D'altra banda, aquesta dicotomia teoria-pràctica, de vegades absurdament maniquea —que té diverses ramificacions i traduccions a voltes fàcilment deduïbles i a voltes no tant—, traslladada al vessant del tipus de recerca feta els darrers deu anys, ha ressaltat per damunt de tot el discurs descriptiu teoripedagògic, en detriment de l'ancoratge d'aquest coneixement vàlid a la intervenció educativa concreta. Aquest aspecte queda palès de manera manifesta en les necessitats de formació dels mestres de Primària (Oliver, 1999).

(13) És el cas de la reforma d'aquesta cosa tan imprecisa anomenada *Humanitats*, que s'ha volgut vendre a l'opinió pública com la clau de la solució als problemes de l'educació. Com tothom suposava, aquesta reforma —via decret llei i sense consultar, com sempre, els autèntics implicats, els mestres— ha quedat reduïda a l'augment d'una hora de Filosofia a 1r de Batxillerat i dues hores d'Història a segon cicle d'ESO, i ja s'han quedat tots ben contents.

(14) L'autor (sic) esmenta, en el seu article, la profusió actual als Estats Units d'expressions com ara *mercat de l'educació, empreses educatives, mercats de professors i alumnes, enginyeria educativa*, etc., posant en relleu com, cada vegada més, l'educació està sent tractada com un negoci i un mercat potencial, especialment emergent des de la irrupció de les noves tecnologies i del que s'ha anomenat *societat del coneixement*.

En efecte, sembla que no queda gaire clara la relació de correspondència entre el que aprenen els futurs professionals de l'educació en llur formació inicial a les escoles de professorat —teorista en essència—, i el que duren a terme poc temps després als centres. Els mestres novells no es cansen de repetir que els manquen estratègies, coneixements i habilitats per afrontar moltes de les tasques i les funcions que el seu treball els reserva a la pràctica, en una societat que ha intensificat als docents algunes responsabilitats educatives que abans estaven dipositades en altres estaments socials (Oliver, 1999, 354; Hargreaves, 1996, 142; Marchesi, 2000). Els professors, desorientats en una pràctica cada vegada més mancada de referents forts, acaben aleshores desenvolupant estratègies improvisades de resolució de dificultats per tempteig que devaluen el rigor i la qualitat del seu treball a les escoles on fan feina. Amb altres paraules, Davis i Thomas (1992, 198) diuen, citant Little (1987):¹⁵ «[...] els professors nous repeteixen una vegada i una altra que han après el seu ofici pel sistema de l'assaig i error, o el [sistema] de nedar o ofegar-se».

Com apunta Parrilla (1997, 44), cal que «contra els hegemònics processos científics de producció de coneixement desenvolupats fins ara, s'anteposi un nou coneixement que es generi i distribueixi integrant teoria i pràctica educativa». Aquests aspectes clau tenen a veure amb la dimensió institucional de l'ensenyament, o com també s'ha anomenat, amb les *condicions socials* de l'escolarització (Apple, 1987), cada cop més indefugibles i presents dins les escoles. No es pot formar un docent perquè ensenyi els continguts disciplinaris sense considerar l'estructura i la pràctica del seu lloc de treball, la realitat de la dinàmica institucional, la intensificació laboral o el potent currículum ocult, per posar-ne només alguns exemples.

En aquest estat, alguns autors creuen que cal avançar cap a una lògica integradora en la recerca que integri i articuli les seves múltiples dimensions, tot centrant-se en un objecte específic, a la manera de l'ensenyament per estudi de casos: la pràctica com a objecte de reflexió i d'acció en la recerca. Es considera que la comprensió dels problemes de la pràctica no s'exhaureix amb la mirada a les teories (que tampoc les ignora), atès que ha d'incloure la recerca activa de dades i informacions de la realitat específica. I es deu, també, a un replantejament, dins la comunitat investigadora, del rol que ha de tenir l'investigador i de l'efectivitat de les recerques amb motiu d'una major sensibilitat envers un tipus d'investigació de caràcter qualitatiu que eviti, tant com pugui, aquesta polarització teoria-pràctica.¹⁶ És a dir, que la reflexió sobre la pràctica estigui present en tot

(15) Little, J.: «Teachers as Colleagues», a Richardson-Koehler, V. (Ed.): *Educator's Handbook. A research perspective*. Nova York: Longman, 1987.

(16) A partir de mitjan dels anys vuitanta apareixen autors en l'àmbit anglosaxó que posen en relleu de manera aguda i persistent aquest problema (Elliot, 1990; Sternhouse, 1984, 1987, i, sobretot, Carr i Kemmis, 1988).

el procés mitjançant una pluralitat d'estratègies: la investigació etnogràfica, el treball de camp i el pràcticum com a vertebrador central i no accessori del pla de formació dels mestres, l'estudi de casos com a estratègia d'ensenyament (Wassermann, 1999), la investigació-acció, l'elaboració de projectes compartits, la investigació col·laborativa (Ward i Tikunoff, 1982), citat a Pérez Serrano (1990, 154), etc., tot intentant de guardar un equilibri entre l'estudi de situacions i l'accés a teories, entre allò subjectiu i allò objectiu, entre allò individual i allò grupal, entre l'acció i la reflexió, tendint a analitzar sempre les múltiples dimensions de la pràctica docent.

Reflexionar i comprendre per si sols no serveix de gaire

Ara bé, dit això s'ha de reconèixer que la necessitat de reflexionar sobre la pràctica per comprendre-la s'ha venut sovint com una recepta gairebé màgica. Analitzar i reflexionar sobre la pràctica en virtut de la creença segons la qual les solucions vindran per elles mateixes només perquè s'hi reflexiona és una d'aquestes *pedres de toc* que s'utilitzen per foragitar molts problemes de l'escola. En aquest sentit, són pertinents les paraules de Farrell (2000, 87)¹⁷ quan manifesta:

«Les escoles *poden canviar i ho fan*, però normalment [ho fan] molt lentament, i rarament de manera que alterin fonamentalment les estructures bàsiques o instructives ["grammar"] com nosaltres les coneixem».

El corrent anomenat investigació-acció, basat en els supòsits del model de Kemmis (1988) i Hopkins (1989), s'ha nodrit, com és sabut, de l'enfocament etnometodològic que des de les perspectives comprensives forma el model crític de l'ensenyament. La base es fonamenta en la reflexió atenta dels fenòmens educatius allà on es donen, amb la finalitat de transformar-los i transformar els seus protagonistes. Kemmis i Mactaggart (1988, 9) entenen, per aquest enfocament metodològic, com «la forma de indagación introspectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas o sociales, la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar, así como la comprensión de las mismas».

(17) És molt interessant l'article-recensió de Farrell, J.: «Why is educational reform so difficult? Similar descriptions, different prescriptions, failed explanations», a *Curriculum Inquiry*, 30, (1), 2000, pp. 83-103.

Els corrents circumscrits al paradigma interpretatiu tendeixen a concebre l'objecte i el subjecte d'investigació en educació com un complex nucli de processos indissociables que han de ser compresos i analitzats en la seva globalitat pels mateixos autors i participants en la investigació, amb la finalitat no solament de reflexionar junts sinó de promoure el canvi i transformar l'ensenyament (Bartolomé, 1992, 7-36). Per tant, el nucli va més enllà de la seva mera descripció del que ocorre o de la seva mera anàlisi, per més meritoris que aquests siguin, sinó que a la vegada es pretén canviar el que és susceptible de millora amb un posicionament ideològic explícit, des de la constatació que en allò observat quelcom no funciona o és clarament injust. Aquest corrent investigador anomenat, en la literatura anglosaxona, *action research* sorgeix, entre altres motius, com a conseqüència de la constatació que moltes investigacions en educació no han aconseguit influir ni modificar l'escola ni les seves pràctiques, fins i tot han desatès els problemes dels més desafavorits (Lewin, 1992, 13-26).

Tot i que s'ha dit molt sobre aquesta metodologia durant els darrers deu anys, cal dir, amb justícia, que no sempre s'ha utilitzat la I-A amb el rigor i la fiabilitat mínims necessaris, arribant al punt de dir que la pròpia pràctica del professor a l'aula era ja de per si una pràctica investigadora perquè hom hi reflexionava, que és dir molt. Una certa eufòria de la seva aparició a Espanya portà a autors diversos a esforçar-se a desenvolupar models pràctics de mestre investigador a l'aula (González i Latorre, 1990), amb possibles aplicacions del mètode en el camp de la recerca pròpiament dita (Pérez Serrano, 1990), la finalitat dels quals era analitzar en diferit, juntament amb altres, les dades qualitatives extretes en un procés formatiu i autoavaluatiu conjunt, dirigit a assolir uns objectius definits *a priori*, i reflexionar-hi.

Avui es té clar que el mestre no és estrictament parlant un investigador, si volem ser mínimament rigorosos amb els termes que fem servir, bàsicament perquè el seu treball no és generar nou coneixement científic, sinó mediar, reconstruir i difondre amb altres subjectes aquest coneixement mitjançant determinades estratègies. Amb justícia s'ha de reconèixer que no tot el que s'ha anomenat investigació-acció ha estat, en efecte, investigació-acció, és a dir, pràctica subjecta escrupolosament a aquest enfocament, seguint unes pautes metodològiques estrictes i d'acord amb unes finalitats especificades en un disseny de recerca fixat prèviament;¹⁸ així com també s'ha de reconèixer que el model no ha servit per escurçar les distàncies entre discurs i pràctica, entre investigació i acció, tal com es pretenia. Tanmateix, han existit sempre reticències a les escoles per portar-la a terme, precisament perquè s'ha percebut que, tant en el llenguatge com en els arguments, la necessitat de la investigació-acció provenia

(18) Vegeu: Carr, W.: «Action research: ten years on», a *Journal of Curriculum Studies*. Núm. 21, 1989, pp. 85-90.

del camp acadèmic i no pas del camp docent (Espineta, 1992, 84). Tot i que hi ha mestres que entenen la seva feina com un procés de reflexió i anàlisi de la pràctica sense el qual difícilment es fomenten llurs compromisos de canvi, l'observació del dia a dia a les escoles permet afirmar que, lamentablement, s'ha vist més aviat com una efímera moda pedagògica més (la retòrica de la reflexió i la comprensió), l'experiència de la qual s'ha limitat a un nombre escassíssim d'escoles i mestres que l'han aplicat i utilitzat. Quelcom ben poc realista de portar-ho a la pràctica sense prescindir de les limitacions provocades per la manca de temps i les pesades responsabilitats que han de suportar els docents entre les pròpies i ja abundants tasques contretes (Escudero, 1987, 5-39).

Les etnografies escolars, per la seva banda, han intentat contribuir, encara que fos modestament, a esmenar aquestes irregularitats des de la investigació acadèmica. Des d'aquesta posició, els ensenyants no deixen de resignar-se a ser mers espectadors ni molt menys víctimes passives, sinó actors que actuen i pensen sobre la seva feina diària en col·laboració amb el cos d'investigadors universitaris, que treballen per al canvi *in situ*. Des de la perspectiva etnogràfica s'entén l'altre, es viu amb ell, es té una actitud respectuosa del que es fa; en definitiva, es comprèn la realitat de l'escenari i la realitat dels docents.

Tot i que el model predominant i hegemònic d'investigació continua sent, amb escreix, el positivista,¹⁹ s'ha d'admetre que moltes etnografies escolars —força practicades durant els darrers cinc anys—, encara que molt contextualitzades en estudis de cas únic que s'hagin fet i encara que molt *des de dintre*, el cert és que no passen de ser, en el fons, investigacions descriptives, força exhaustives en la interpretació i *denses* en la descripció si es vol, però amb possibilitats escasses d'anar més enllà. Sorgeixen, a més, enormes dificultats i molts dubtes a l'hora d'abordar el problema de recerca, entre els quals destaca sovint el problema de l'amplitud dels objectius marcats i de les dimensions explicitades —diluïts en un marèmagnum de dades, indicadors i categories. L'enorme dificultat qualitativa de posar narrativament per escrit realitats complexes i polièdriques, com també d'erigir-se en portaveu d'altres veus, fa augmentar el risc de la distorsió a força de ressaltar determinats trets i ocultar-ne d'altres.

El sentiment d'impotència personal lligat al temor d'acabar teixint una recerca afí a un determinat tipus d'investigació descriptiva amb dificultats per aportar solucions a necessitats educatives, i restringint tant l'abast de les seves conclusions que gairebé només són transferibles als seus propis protagonistes, fa que les possibilitats de generar coneixement vàlid siguin

(19) Actualment, la immensa majoria d'investigacions publicades en revistes científiques anglosaxones d'elit continuen mantenint un patró positivista estricte, les característiques bàsiques del qual són l'experimentació controlada, l'anàlisi estadística, l'abstracció i l'afany de màxima generalització dels resultats.

més limitades del que es pensava. Optar per un tipus d'investigació que obligui a una mirada comprensiva i exigent de la realitat educativa des d'un enfocament interpretatiu és una empresa molt lloable i meritòria, però més d'una vegada se sol caure en el parany de justificar-la de tant entendre-la. I és que voler intentar ser la veu dels qui treballen a l'escola i ser alhora al màxim de fidels i honestos amb aquestes persones és un compromís metodològic i ètic remarcable, i no vull pas que s'entengui aquí que estic fent una defensa d'altres plantejaments metodològics més positivistes, segurament d'aplicació estèril, però sí que caldria desvetllar què hi ha de *tendència*, correcció i bona consciència pedagògica, i què hi ha autènticament efectiu en aquestes recerques.

Investigar en educació és necessari... i urgent

És possible que amb aquest esbós, i a força de generalitzar sense miraments, hagi presentat un panorama que deixa poques escletxes per a l'optimisme. El problema de generalitzar és la mistificació que produeix la presentació del tot com la suma —o de vegades la representació d'una— de les parts, quan sabem de llarg que el tot n'és quelcom més, precisament perquè cadascuna de les parts és única, irrepetible i rellevant. Em temo que a còpia de subratllar determinats trets hagi volgut —potser massa pretensiosament— *il·luminar* la realitat a canvi de deixar una colla d'aspectes difuminats o perduts en les ombres, tot i que estic d'acord amb Josep M. Lozano quan diu que no es pot *il·luminar* sense fer ombres. De manera que sóc ben conscient que el que es presenta aquí pot tenir base *objectiva*, si es vol dir així, però no és tota la realitat, evidentment; tanmateix, no és el que pretenc. El mal és quan la manera dominant de fer llum dins la pedagogia actual no ens ajuda a veure-hi clar, que és el que, en efecte, està passant, com he tractat d'explicar fins ara. Crec que la presentació que he fet de l'estat de coses recull el sentir —probablement des de fora— de molta gent que veu amb preocupació l'evolució que va prenent aquest camp actualment.

Reprenent la pregunta que ha incitat el text: cal investigar avui, en educació?, s'ha de dir clarament que l'activitat investigadora no és, de cap manera, una activitat ociosa o prescindible. Investigar en educació és un repte complicat... i necessari. I justificar la necessitat d'investigar sobre un camp concret en educació avui tampoc és una empresa gens fàcil. Val a dir que les claus per entendre les bases a partir de les quals un grup humà cada cop més heterogeni desenvolupa una activitat professional tan polièdrica com és la pràctica educativa són complexes, i encabi-les reductiva-

ment pot ser una forma sofisticada de mistificació, com he dit. En la pràctica docent les intencions no són sempre explícites i s'amaren de múltiples i subtils influències. Sovint poden respondre a motivacions profundes, a intuïcions, a filtres culturals, a referents encoberts que fins i tot poden anar més enllà de les mateixes finalitats establertes. Pretendre comprendre l'escola com a institució irrepetible, amb la seva història i tradició específiques que la fa diferent de les altres, com a espai dinàmic on hi treballen, plegats, uns mestres concrets, amb les seves històries i cicles de vida propis, que a més s'hi relacionen i hi conviuen en una cultura escolar que, en part, en són deutors i patidors, sent capaç d'emmarcar-ho en un espai organitzatiu més ampli on no hi poden ser alienes les tensions, els conflictes, les finalitats ambigües o les intencions no manifestes, la ideologia, la jerarquització, la pressió social, el sistema de control de l'Administració, etcètera. En tot plegat tampoc no es pot perdre de vista els eixos que ajuden a comprendre la vida a l'escola: els condicionants legals, les pressions externes, l'autonomia limitada, la intensificació de la funció docent, etcètera, atès que cada escola les viu d'una manera diferent i no se'n pot ignorar la influència sobre la dinàmica quotidiana dels mestres a l'escola.

El que justificaria d'alguna manera aquest propòsit de fer recerca, en educació, és el fet que sovint les claus que condicionen la millora de les actuacions professionals no son tant «el que no se sap» com allò que «es fa i per què», allò que en un moment determinat té el seu sentit, però amb el temps en té menys. En definitiva, les vertaderes causes que motiven la recerca es troben, en part, en el sistema de creences que orienten les accions de les pràctiques i els hàbits professionals amb què es doten, com a marc per anar desplegant, progressivament, un treball de recerca en un escenari escolar.

El dia a dia quotidià del treball docent aboca els mestres a distintes actituds professionals generalment caracteritzades per l'imperatiu de prendre decisions immediates que es van instaurant al llarg del temps i impregnen, d'alguna manera, el seu estil de treball i la manera de encarar-lo. Cada ensenyant va resolent com pot les situacions educatives segons el seu criteri, sobre les estimacions que fa de les situacions i perplexitats viscudes, és a dir, segons una lectura personal del *problema* o d'allò *problemàtic*, i intenta, des de les seves habilitats professionals, fer front als petits o grans desafiaments quotidians que la pràctica li ofereix (Leal, 1992).

Fruit del caràcter immediatista i bàsicament intuïtiu de l'ensenyament, es posa en relleu en general aquest *aprendre fent* tan comú entre les pràctiques dels ensenyants, i que les investigacions sobre el que s'ha convingut a anomenar *coneixement pràctic* han posat reiteradament de manifest, tot i que aquest coneixement no transcendeix la frontera de les seves aules (Connell, 1997, 164). Si entenem l'ensenyança com una activitat en la qual podem identificar lleis, teories o principis generals que faciliten la planificació i la racionalització de l'activitat i que és en la base de la pràctica

professional sigui del tipus que sigui, cal no desdenyar que, en realitat, l'ensenyament que es duu diàriament a la vida de les escoles és amarat d'elevades dosis de processos intuïtius, individualistes i espontanis que involucren sovint molts altres factors subjectius i íntims, i que produeixen els resultats finals que es donen fruit d'una imaginació creativa poc deliberada (Woods, 1998, 29).

Per a Contreras (1991, 61-67), una manera de resoldre una part significativa de les insuficiències apuntades en la primera part de l'article és guiar la investigació, en educació, segons uns criteris determinats:

- La recerca en educació ha d'esforçar-se a replantejar les relacions entre investigadors i pràctics, com també replanteja la consideració del context en el qual aquesta recerca es duu a terme.
- La recerca en educació ha de guiar els seus esforços a afavorir la transformació de l'ensenyament mitjançant la realització en la pràctica de valors educatius.
- La relació entre investigadors i pràctics ha de fugir de la lògica segons la qual uns saben i els altres ensenyen, uns assessoren i els altres apliquen, de manera que es pugui assolir un marc de diàleg capaç d'harmonitzar els marcs teòrics i les pràctiques que s'estudien.
- La recerca en educació ha de comprometre's en la millora social i educativa mitjançant la promoció de valors i la difusió de coneixements.
- La recerca en educació ha d'educar a qui hi participa tot provocant un desenvolupament i un enriquiment de les pròpies posicions, i ha d'implicar el professorat en el procés de reflexió sobre la pràctica, de manera que il·lumini noves maneres d'enfrontar-s'hi.

Per la seva part, Gimeno (1989, 166-171) enumera una sèrie de criteris d'avaluació de l'eficàcia de les recerques en investigació que apunten directament a la utilitat de la investigació i al seu impacte en la realitat estudiada:

- La recerca és el mitjà d'enriquir la discussió de la teoria pedagògica, tot contribuint a refermar i reelaborar el coneixement que es té sobre l'ensenyament. Així, la teoria esdevé un model mediador per captar la realitat, analitzar-la, comprendre-la i discutir-la.
- La recerca és una ajuda en la fixació d'objectius per a l'ensenyament, perquè permet concebre a quins *futurs possibles* poden aspirar els alumnes dintre d'uns certs límits.

- La recerca proporciona un coneixement sobre la realitat en què hem d'actuar, de manera que esdevé un mitjà indispensable per desvetllar la realitat i prendre decisions conseqüents.
- Una part important de la recerca va dirigida a millorar la manera d'actuar a les aules per canviar la metodologia, el comportament del professor, programes, materials, etcètera.
- La recerca educativa millorarà l'educació de forma indirecta en la mesura que qui la practica pugui ser millor professor. Així, el mateix investigador i les institucions en les quals exerceix la seva activitat milloraran la seva ensenyança.

Connell (1997, 161-162), per la seva banda, sosté que, tot i que considera difícil arribar a la seva eradicació total, per bé que moltes causes són estructurals al mateix sistema universitari i a la manera com es financen els projectes de recerca, hi ha dos requisits bàsics que ajudarien a pal·liar parcialment aquestes deficiències sobre la investigació educativa apuntes al llarg d'aquest article.

La primera té a veure amb el fet que el finançament de la investigació s'ha d'estructurar de manera que afavoreixi a llarg termini vincles estables i delimitats entre equips de professors d'universitat i grups d'escoles determinades, en la línia que ja havia apuntat fa anys Ward i Tikunoff, orientant les recerques preferentment sobre temes pràctics d'aula.

La segona, caldria abordar la qüestió de les publicacions i el reconeixement del treball que s'elabora a la universitat al marge de la meritocràcia que l'empara i el legitima. L'autor no deixa gaire clar com resoldre aquest problema, de creixent magnitud, però està d'acord que la base ha de ser crear altres camins d'acreditació de la carrera docent, alhora que part dels pressupostos públics destinats a investigació s'han de dedicar a la *difusió, creació i desenvolupament de mitjans de comunicació de i sobre investigació* (Connell, 1997, 162).

Fer recerca d'una determinada manera

Concentrar els esforços en la recerca de la comprensió i millora de les pràctiques en contextos naturals és una necessitat bàsica que té avui la investigació en educació. Necessitat que esdevé també un imperatiu ètic. Esbrinar els enteniments i els valors educatius de les persones implicades en l'escola, les estructures socials i institucionals en què aquestes pràctiques s'emmarquen, intentant no oblidar que una comprensió global i con-

textual dels processos educatius és la millor aproximació a unes accions que, a la mateixa realitat, «[...] es defineixen igualment com un tot dinàmic, no subdivisible en parts, i dotat de significat com a fenomen humà i, per tant, amb atributs objectius, subjectius, socials i culturals» (Jiménez i Vilà, 1999, 139).

Si convenim que investigar és una activitat sistemàtica, de producció de coneixement vàlid, que es desprèn d'una acció rigorosa i continuada duta a terme amb la finalitat de donar resposta a un problema (Forner i Latorre, 1996, 87) i si, a més, convenim que la ciència és un intent racional per explicar, predir, interpretar i entendre el món i actuar-hi (Bunge, 1976), aleshores *fer ciència*, en educació, ha de ser una activitat racional que tingui com a finalitat bàsica construir coneixement nou o confirmar-ne l'existent per avançar en una educació de més qualitat, ni que sigui directament o indirecta (Gimeno, 2000). Una sèrie de característiques defineixen, per a mi, una determinada manera de fer ciència en educació, sense obviar o menystenir d'altres aproximacions.

En primer lloc, si les ciències són una forma organitzada de coneixement, un dels objectius de fer ciència, en educació, ha de ser contribuir a descriure, explicar o interpretar plausiblement i coherentment els fenòmens en el camp educatiu, a través de conceptes, teories o construccions de significat, que constitueixin un cos organitzat de *coneixement per a la pràctica* i que ha de servir, per als qui hi treballen, per millorar com a professionals i millorar també l'educació.

Si fer ciència inclou estratègies d'investigació per donar resposta als problemes que es plantegen, la investigació científica, en educació, s'ha de basar en el tractament i en la resolució de perplexitats. No hi ha investigació científica sense *perplexitats*. Per entendre i resoldre perplexitats, els científics segueixen certes estratègies que, en conjunt, formen els mètodes científics. La finalitat última d'aquesta mena de recerca, en educació, s'entén com a investigació aplicada, orientada a la resolució de problemes pràctics (Forner i Latorre, 1996, 88) perquè ha de ser capaç de «resoldre problemes educacionals i contribuir a millorar la pràctica de l'educació» (Carr i Kemmis, 1988, 121-123).

Si fer ciència és una activitat col·lectiva, aleshores l'activitat científica actual en educació ha de ser una activitat duta a terme per equips d'investigació —en els quals els agents educatius, els mestres i professors hi han de tenir un paper notori i delimitat— que escurcin les distàncies entre els qui la pensen, els qui la legislen i els qui la viuen i la materialitzen cada dia a les aules.

Si fer ciència és una activitat socialment i històricament condicionada, aleshores el treball científic, en educació, no pot ser mai una activitat neutral i ahistòrica, conseqüència de determinats imperatius acadèmics, sinó una activitat relacionada amb la societat que pretén servir i millorar, que ha

de ser estudiada com una activitat socialment mediada —o influïda— des de diferents perspectives, amb implicacions i manifestacions molt diverses en el temps en què es desenvolupa.

Finalment, si les ciències són processos oberts i en contínua revisió, les afirmacions científiques, les teories i les lleis no s'han de considerar com un coneixement definitiu i acabat, sinó més aviat com un coneixement públic, susceptible de ser compartit per una comunitat, i en continu canvi i revisió, en contínua *construcció per a la pràctica*.

Referències bibliogràfiques

- ARNAUS, R.: *Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, 1993.
- BALLESTER, L.: *Proyecto docente*. Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears, 1999.
- BARTOLOMÉ, M.: «Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?», a *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 20, 1992, pp. 7-36.
- BUNGE, M.: *La investigación científica*. Barcelona: Ariel, 1976.
- CARR, W.: «Action research: ten years on», a *Journal of Curriculum Studies*. Núm. 21, 1989, pp. 85-90.
- CARDÚS, S.: *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana, 2000.
- CONNELL, R. W.: *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- CONTRERAS, J.: «El sentido educativo de la investigación», a *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Núm. 196, pp. 61-67.
- CONTRERAS, J.: *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- DAVIS, G. i THOMAS, M.: *Escuelas eficaces, profesores eficientes*. Madrid: La Muralla, 1992.
- ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- ESCUDERO, J. M.: «Innovación e investigación educativa», a *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. Núm. 1, 1986, pp. 5-44.
- ESCUDERO, J. M.: «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias», a *Revista de Innovación e Investigación Educativa*. Núm. 3, 1987, pp. 5-39.
- ESPINET, M.: «De la investigación educativa a la investigación en la acción: una respuesta al malestar de la comunidad educativa», a Rué, A. J. (Coord.): *Investigar para innovar en educación*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1992, pp. 83-102.
- FARRELL, J.: «Why is educational reform so difficult? Similar descriptions, dif-

- ferent prescriptions, failed explanations», a *Curriculum Inquiry*. Núm. 30, (1), 2000, pp. 83-103.
- FORNER, A. i LATORRE, A.: *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: PPU, 1996.
- FORTEZA, D.: *L'atenció a la diversitat al segon cycle de l'ESO. La distància entre la realitat i el desig. Un estudi de cas*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears, 1998.
- GAIRIN, J.: «La calidad, un concepto controvertido», a *Educación*. Núm. 24, 1999, pp. 11-45.
- GIMENO, J.: «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores», a *Revista de Educación*. Núm. 284, 1987, pp. 245-270.
- GIMENO, J.: «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», a GIMENO, J. i PÉREZ, A. (Coords.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989, pp. 166-188.
- GIMENO, J.: «Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica», a *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 180, 1990, pp. 80-86.
- GIMENO, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata, 2000.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- HOPKINS, D.: *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU, 1989.
- JIMÉNEZ, P. i VILÀ, M.: «La investigación en educación especial y en integración escolar», a *Revista de Educación Especial*. Núm. 26, 1999, pp. 127-147.
- KEMMIS, S. i MACTAGGART, R.: *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LATORRE, A. i GONZÁLEZ, R.: *El maestro investigador*. Barcelona: Graó, 1987.
- LEAL, A.: «Nuevas preguntas en torno a un debate permanente», a RUÉ, A. J. (Coord.): *Investigar para innovar en educación*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1992, pp. 103-119.
- LEWIN, K.: «La investigación-acción y los problemas de las minorías», a SALAZAR, M. C.: *La investigación. Acción y participación. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular, 1992, pp. 13-26.
- MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000.
- NOVACK, J.: *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza, 1996.
- OLIVER, J.: *Estudi sobre les necessitats de formació dels mestres de primària de les Balears*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears, 1999.
- PARRILLA, A.: «La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo», a *Educación*. Núm. 21, 1997, pp. 36-65.
- PÉREZ SERRANO, M.: *La investigación-acción. Aplicaciones al cambio social y educativo*. Madrid: Dykinson, 1990.
- PETRELLA, R.: «Cinco trampas tendidas a la educación», a *Le Monde Diplomatique*. Núm. 60, 2000, pp. 26-27.
- POPKIEWITZ, T. S.: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.

- REYNOLDS, D. i CUTTANCE, P.: *School Effectiveness*. Londres: Cassell, 1992.
- RUÉ, A. J.: «Investigar la actividad educativa», a Rué, A. J. (Coord.): *Investigar para innovar en educación*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1992, pp. 13-38.
- SANCHO, J. A.: «Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa», a Rué, A. J. (Coord.): *Investigar para innovar en educación*. Universitat Autònoma de Barcelona, 1992, pp. 39-59.
- SCHEERENS, J.: *Effective Schooling*. Londres: Cassell, 1992.
- SOKAL, A.: «Transgressing the boundaries: toward a transformative hermeneutics of quantum gravity», a *Social Text*. Núm. 46-47, 1996a, pp. 217-252.
- SOKAL, A.: «A Physicist Experiments with Cultural Studies», a *Lingua Franca*. Maig/juny 1996b, pp. 62-64.
- SOKAL, A.: «Transgressing the boundaries: an afterword», a *Dissent*. Núm. 43, (4), 1996c, pp. 93-99.
- SOKAL, A. i BRICMONT, J.: *Impostures intellectuelles*. París: Odile Jacob, 1997. Versió catalana: *Impostures intel·lectuals*. Barcelona: Empúries, 1999.
- STENHOUSE, L.: *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- WASSERMANN, S.: *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- WOODS, P.: *Investigar el arte de la enseñanza*. Madrid: Paidós/Mec, 1998.

Paraules clau

Investigació educativa

Recerca

Ensenyament

Transformació educativa

Metodologia

Impacte investigador

Abstracts

El artículo pretende plantear una sucinta y a la vez compleja cuestión: ¿vale la pena, aún hoy, investigar en educación? Se trata de lo siguiente: por un lado reflexionar sobre la misma esencia de lo que significa o debe significar investigar la actividad educativa, lo que a juicio del autor tiene repercusiones sobre el tipo de discurso pedagógico que actualmente se genera, y sobre las eventuales repercusiones que el hecho investigador supone sobre la realidad investigada. Seguidamente se pretende reflexionar sobre la trascendencia que las investigaciones realizadas tienen en los protagonistas de los escenarios educativos según cuál sea el rol del investigador y la posición —metodológica, ideológica, discursiva— desde la cual se aborda. En último término se plantean algunas prioridades que la labor investigadora actual debe contemplar si desea desprenderse de las adherencias endogámicas e insuficiencias prácticas, avanzando en el cumplimiento de su verdadero cometido: transformar la escuela y la enseñanza haciéndola más eficaz

Cet article prétend poser une question à la fois succincte et complexe: cela vaut-il la peine aujourd'hui encore de faire de la recherche dans l'éducation? Il porte sur les points suivants: d'une part, réfléchir sur l'essence même de ce que signifie ou doit signifier faire de la recherche dans l'activité éducative, ce qui, selon l'auteur, a des répercussions sur le type de discours pédagogique que l'on tient actuellement et sur les répercussions éventuelles que la recherche suppose sur la réalité que l'on étudie. Il prétend ensuite réfléchir sur la transcendance que les recherches effectuées ont dans les protagonistes de la scène éducative selon le rôle du chercheur et la position —méthodologique, idéologique, discursive— à partir de laquelle on l'aborde. Finalement, il présente quelques priorités que le travail de recherche actuel doit envisager s'il souhaite se dégager des adhésions endogamiques et des insuffisances pratiques, avançant ainsi dans la réalisation de son véritable objectif: transformer l'école et l'enseignement en les rendant plus efficaces.

The article raises a question that is both succinct and complex: is it still worth doing research on education? It begins by reflecting upon the very essence of what education research actually means or should mean, the author arguing that the way we answer this influences both the kind of educational discourse that is created and the potential effects of research upon the reality being studied. It then discusses now the importance of research in the eyes of those working within educational settings depends upon the role of the researcher and the approach —methodological, ideological, discursive— taken. Finally, it suggests a number of priorities which current research should address if it is to free itself from internal allegiances and poor practice and advance toward its true purpose: changing schools and making teaching more effective.