

Universidad pública e investigación educativa. Un acercamiento

Guillermo Bustamante Zamudio*

Introducción

Los conceptos utilizados (y los que se intentaron desarrollar) en cuatro pesquisas¹, auspiciadas por el Centro de Investigación de Universidad Pedagógica Nacional, se aplican aquí para caracterizar cuatro paradigmas universitarios de investigación educativa.

El capítulo se estructura en cuatro partes. El primer apartado diferencia entre los campos de producción y de recontextualización, con el fin de incluir la investigación educativa en este último. El segundo ubica la materialidad formal del enunciado, condición para que haya pugna por el sentido (propia del campo de producción) y necesidad de un anclaje para obtener “verdad”. El tercer apartado propone dos recontextualizaciones: realismo y relativismo. A partir

* Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: guibuza@gmail.com.

1 La primera analizó 24 tesis de estudiantes de un programa de licenciatura de una universidad pública, presentadas y aprobadas entre el 2010 y el 2011 (DPG-374-14). La segunda (DPG-405-15) analizó diez propuestas de investigación de maestros en ejercicio para optar a incentivos del IDEP en Bogotá. La tercera (DPG-438-16) analizó las clases de un seminario de maestría sobre investigación educativa. Y la cuarta (DPG-446-17) analizó tres tesis de grado (pregrado, especialización y maestría) sobre el arte en la escuela. El texto *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo* (Bustamante et al., 2018) recoge apartes de las dos primeras investigaciones.

de estas dos primeras se hace una formalización que determina, en el cuarto apartado, otras dos recontextualizaciones: la pragmática y la estructural.

En cada caso, se concluye en relación con la formación en investigación dispensada en la universidad.

Producción y recontextualización

La escuela no produce el conocimiento del que habla; ella intenta llevar —con ajuste al nivel educativo— algunos conocimientos generados en el campo de producción simbólica; y si algo se produce en la escuela no se logra en el mismo momento cuando se pone al servicio de la formación. Cabe, entonces, la pregunta: la “investigación” en la universidad ¿es recontextualización o pertenece al campo de producción simbólica? (Bernstein, 1990).

A continuación se indican dos criterios para diferenciar ambos campos:

- El campo de producción simbólica tiene un *tempo* propio, inherente a las posibilidades de la teoría, mientras que el ritmo del campo de recontextualización es impuesto por una lógica no teórica. Los grupos de investigación de Colciencias, por ejemplo, no atañen a criterios estrictamente teóricos, sino de administración de recursos económicos, de políticas, de privilegio gubernamental por ciertas temáticas, etc. Esto no niega una posible influencia sobre el campo de producción simbólica, sino que la circunscribe a actuar sobre el conjunto de la teoría, no sobre sus partes o sobre sus perspectivas internas. No se puede hacer avanzar a la teoría más de lo que esta puede desde sus propios medios, independientemente de que a los investigadores se les incentive positivamente (profesionalización, estímulos económicos a grupos o a centros, etc.) o negativamente (como en el estereotipo fílmico de un sabio amenazado para producir un hallazgo científico). Por razones sociales, se pueden privilegiar o dejar de explotar ciertas vetas de investigación. Así, se puede diferenciar entre *tensión* —fuerza interna, determinada por el campo de producción— y *presión* —fuerza externa ejercida por otros dispositivos con los que el campo de producción se relaciona—. Ahora bien, ambas fuerzas pueden ser agenciadas por las mismas instituciones o personas, lo cual dificulta la diferenciación, pero no la elimina.
- En el campo de producción, los conceptos crean una red de relaciones; se requieren unos a otros, forman un sistema. Por eso, para sostener una teoría pueden aparecer categorías que luego pierdan su correlato; es el caso del éter en la física: se necesitó para mantener la oposición onda/partícula, pero se volvió innecesario ante la conceptualización cuántica de la luz. Por su parte, en el campo de recontextualización se pueden superponer nociones excluyentes entre sí; ejemplo: la autodenominada “investigación-

acción participativa” pretende completar la perspectiva que discute, agregándole la acción y la participación, presuponiendo que otras investigaciones no actúan ni participan.

Con estas dos ideas es posible diferenciar entre la investigación y su recontextualización en educación, ámbito donde la expresión “investigación” no siempre ha sustentado lo que allí se dice. Hoy se la esgrime como requisito para ofrecer programas de formación, para obtener el grado en alguna profesión o posgrado, para sostener el estatus de profesor, para acreditar programas o instituciones, etc. Actualmente, se considera que los maestros universitarios deben investigar, pero hace años se consideraba que debían saber... y antes se consideraba que tenían que seguir a una autoridad. Así mismo, de una norma a otra, cambia el papel de la investigación en la diferenciación de los posgrados: según la Ley 30/1992, se investigaba en las maestrías (“tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”, artículo 12), no en la especialización (artículo 11). Sin embargo, el Decreto 916/2001 distingue entre “maestrías de profundización” (que no exigen investigación para graduarse) y de “maestrías de investigación”: “Las maestrías tienen como objetivo ofrecer programas académicos de formación avanzada, en procesos de investigación o de profundización del conocimiento” (art. 12). Hasta cierto punto, las “maestrías de profundización” tienen el sentido que se asignaba antes a la especialización.

Como se ve, la universidad está regida por determinaciones ajenas a la teoría misma: la medida introducida por el Decreto 916 aumentará la tasa de graduación en las maestrías (indicador necesario —según cierto modelo de gestión— para el funcionamiento institucional de la educación superior del país), pero no decidirá asunto alguno en el terreno de la producción de saber.

Es un hecho que la investigación en la universidad está recontextualizada, si atendemos a los siguientes hechos: la existencia de cursos sobre “metodologías”; la exigencia de formular anticipadamente el tipo de investigación que se ha de realizar, escogiendo de entre una oferta cuyo ámbito de consumo es principalmente educativo; la solicitud de “estados del arte” que presuponen un sujeto situado por encima de lo que describe, como si hubiera “el juego de los juegos del lenguaje” (a expensas de Wittgenstein), siendo que “no hay metalenguaje y no se habla desde el exterior de la cosa o sobre ella, dominándola, sino que lo que se dice forma parte de ésta” (Miller, 1985-1986, p. 136).

Campo, sentido y anclaje

En *La condición posmoderna*, más que de “comunicación”, Lyotard (1979, p. 27) habla de *agon* (competencia). El sentido está en pugna porque nuestros mensajes no transmiten sentido, sino formas. Ahora bien, la ausencia de sentido no es obstáculo para pretender la validez universal de los enunciados. Dada la

naturaleza formal del lenguaje, el sentido resulta ser un *sistema de elucubraciones* (*hechas delante de otras personas*); no es, simplemente, una decisión individual arbitraria (aunque las hay), sino de una decisión convencional (aunque la convención es arbitraria... pero es una arbitrariedad decantada). Hay sistemas para decidirse por unos sentidos y no por otros; y estos sistemas, que dan opciones, también invisibilizan otras. *No hay mirada total*, aunque en la recontextualización sí hay quien habla de “investigación total”. Eso sí, dichos sistemas están en movimiento permanente, entre otras porque su control está en pugna.

Asuntos como la constitución de los comités editoriales de las revistas científicas, la indexación de las publicaciones, el reconocimiento de los grupos de investigación, el prestigio de los reconocidos como expertos, los temas de moda, los premios, las patentes, etc., son definitivos a la hora de asignar sentido a la investigación, a la hora de dirimir entre dos interpretaciones, a la hora de juzgar la presencia o no de “imposturas intelectuales”. Y que quede claro: no es posible un sistema neutral, justo, objetivo... de asignación de sentido, porque se invalidaría el asunto que se tome como punto de partida: si contáramos con ese sistema, la pugna (*agon*) no existiría. Ahora bien, esta situación no impide que cada régimen de veridicción —la expresión es de Michel Foucault— se autoconsidere como régimen de juicio sobre la *adæquatio rei et intellectus*.

Frente al aparente abanico de formas de investigar, solo hay un puñado de formas posibles de recontextualizar la investigación. No es un asunto de autores (aunque ellos sean ejemplo), ni de objetos de investigación, ni de metodologías; estas variables podrían verse desde distintas maneras de entender la investigación en un contexto universitario; se puede hablar, con criterios comunes, acerca de disciplinas que, sin embargo, disten en sus objetos, en sus problemas, en sus métodos. Los criterios de discriminación son, al menos en este momento, lo más relevante. En otros niveles de análisis se podrían hallar diferencias entre autores, metodologías, disciplinas, que, según la presente descripción, comparten un aire de familia definitivo para el proceso formativo que se pretende (se habla de “investigación formativa”).

Como no hay sentido sino formas, cualquier conquista en esa dirección tiene algo de delirante; la humanidad “ha desarrollado formaciones delirantes inasequibles a la crítica lógica”, decía Freud (1990, p. 270), aunque el delirio guarde un grano de verdad. Entonces, para sentir que no delira, toda enunciación busca un *anclaje*. La pugna constante por el establecimiento del sentido es una pugna por su reificación. Aun quien plantea que el sentido no existe, cree referirse a algo más allá de la combinatoria significativa (de lo contrario, tal declaración no tendría razón de ser). Toda sociedad maneja regímenes de veridicción, de interpretación y de producción de enunciados. Desde el hablante hasta la sociedad, hay un afán por conjurar, por un lado, el caos de la significación posible y, por el otro, el delirio (afán neutralizado durante el sueño). Hablar con otros

puede tener el efecto de saber realmente qué se está pensando. Es visible el delirio del sentido: i) cuando hay distancia en el tiempo: entonces apreciamos que no había correspondencia entre la posición de los astros y nuestro destino, sino que había acuerdos para interpretar de cierta manera, con ayuda de sistemas tan sofisticados como el de la lectura del horóscopo; y ii) al comparar culturas: el mito bíblico de los grupos humanos creados tras el diluvio *versus* la canoa-culebra de los desana (Vaupés), donde un semidios entrega los utensilios que marcarán el destino de las cuatro tribus.

Bajo un régimen de veridicción, que pone entre paréntesis la condición humana, nos juzgamos como usuarios de un lenguaje que nombraría las cosas, solo que nombramos *delante de otros* que comparten los mismos niveles de pugna. No es que unos crean que la ciencia no necesita “pruebas” mientras otros piensan que sí. La pugna es visible en un nivel donde parece que se estuviera jugando la verdad y no dos elucubraciones. Por ejemplo, se pugna por cuál disciplina merece el premio de la cientificidad al salir avante tras la aplicación de las pruebas; incluso se puede discutir que haya distintos tipos de prueba, según el tipo de ciencia... pero no se discute que haya prueba.

No se hará referencia a una autorrepresentación de la investigación o de su recontextualización; a esa escala todos los argumentos parecen buenos. Más bien, la referencia es a una manera de hablar, a unos fundamentos de esa manera: cada tipo de recontextualización, al suponer un anclaje, otorga una manera de entender la verdad, una perspectiva para hablar, una manera de juzgar tanto el cambio conceptual como los asuntos que van quedando en el camino; en cada caso, se puede pensar qué tipo de sujeto se considera, qué implicaciones éticas se producen y cómo se concibe la enseñanza de la investigación.

Realismo y relativismo

Las diferencias sobre los anteriores tópicos permiten distinguir, inicialmente, dos formas de recontextualización: *realista* y *relativista*.

Recontextualización realista

El anclaje de esta idea sobre la investigación es una “realidad” independiente de, y anterior a, la investigación. Por ejemplo, en su sección “Vida moderna”, la revista *Semana* habla de “investigaciones recientes”. Allí se dicen cosas como: “Nuevos estudios científicos muestran que cuando el cerebro tiene muchos datos no puede tomar buenas decisiones», o como: «Un nuevo libro, basado en una investigación que duró 80 años, revela las claves para llegar a viejos y sin achaques». En dos páginas, se cuenta una pesquisa al público en general, no a especialistas; es forzoso, entonces, suponer que no están ahí todas las complejidades, se han limado ciertas asperezas del trabajo, se ha resumido el recorrido,

no hay conceptos “muy abstractos”, se enfatizará en los efectos esperables para la vida de personas como los lectores de la revista, se habla en un lenguaje asequible, etc. Se ve el anclaje: el modo “indicativo”, la realidad; según las citas, la primera investigación “muestra” algo y la segunda “revela”. Así, en la postura realista puede haber investigaciones cualitativas y cuantitativas. Esa diferencia, importante en apariencia, no opera a la hora de sostener el estatuto de una realidad externa a la reflexión: como cualidad o como cantidad.

El acto mismo de hablar es realista; instalados en la posición de que el acto de proferir no tiene soporte alguno, sería imposible articular algo. Alguien podría preguntarse si, en consecuencia, es posible una recontextualización distinta a la realista e, incluso, si la descripción de la investigación que hace la disciplina correspondiente en el campo de producción no sería en sí misma realista. No necesariamente: hay cierta argumentación que podemos formalizar con la expresión *si A y B y C..., entonces Z*, en la que no se afirma de entrada Z, sino que se lo hace depender de A, de B y de C..., los cuales, postulados en condicional (si...), dan al oyente la opción de decir *no hay A* (o *no hay B*, o *no hay C...* o *no hay ni A ni B*), luego *no estoy obligado a aceptar el razonamiento, ¡así haya Z!* La investigación diría algo como: “desde esta perspectiva, luce así”. Un ejemplo, tomado de la cosmología de partículas: “dados los conceptos de radiación de fondo y de la relación espacio-tiempo, si el universo contiene más de 6 protones por metro cúbico [la llamada *masa crítica*], está condenado a desaparecer”. Ahora bien, ¿es este un estilo de recontextualización?; parece más próximo a lo que sería la especificidad de la investigación: *esto, delimitado de esta manera, visto desde estos conceptos, con ayuda de estas extensiones de la teoría llamadas “instrumentos”, luce así*. Como dice el físico Otto Robert Frisch (1973, p. 11), “la teoría cuántica vació de sentido frases como ‘esto es así’, y todo lo que podemos decir es: ‘hemos observado esto’”. Al no tratarse de un “es así”, cada punto del algoritmo es susceptible de objetarse: ¿cómo se llegó a tener un “esto”?; ¿en qué se basa esa delimitación?; ¿son consistentes los conceptos?; ¿hay nexo entre teoría e instrumentos? (en ese tránsito, ¿no se introdujeron otras cosas?); ¿es forzoso concluir de esa manera?; etc.

En asuntos de ciencia, como decía René Descartes (2000), estamos forzados a aceptar lo que se deriva como necesario de una argumentación (no simplemente lo que parece verificar lo “existente”). Cuando se cree estar en contacto con la realidad, rápidamente se pasa a creer que se está en posesión del deber-ser y se erige una autoridad moral que no es propia de la investigación, de la conversación entre pares, pero que lleva a clasificar a los demás entre los que tienen la razón, porque están de acuerdo con uno (con esa posición moral), y los que no tienen la razón, porque están en desacuerdo con uno. Como dice Estanislao Zuleta (1980), esto sería inofensivo si solamente fueran ideas; el asunto es que, armados de tales posiciones, salimos a clasificar cosas y personas, a definir el

sentido de nuestras prácticas (de nuestra vida) y, cuando podemos, el sentido de la vida de los demás.

Entonces, más allá de que haya realismo en todo acto hasta cierto punto delirante de asignación de sentido, la recontextualización es un *tono*. Más que el enunciado, aquí el asunto es la enunciación. Así, el realismo es algo próximo a lo que Lacan (1969) llama el *discurso universitario*, es decir, habla en nombre del saber, mientras que su fundamento es una consigna (un mandato), y usa la fuerza vital de sus subordinados, aunque el sujeto termina siendo su desecho.

Y no es tan evidente que para hablar haya ese anclaje de la realidad: el método fenomenológico expuesto por Husserl busca poner entre paréntesis (hacer *epojé* de) esa evidencia para poder hacer su trabajo; así mismo, según Bachelard (1940), “el pensamiento científico contemporáneo comienza, pues, por una *epojé*, por una puesta entre paréntesis de la realidad” (p. 31).

El realismo legitima los discursos desde su *autoridad*, echando mano de mecanismos propios de veridicción, pero sobre todo de los mecanismos para hacer verosímil el lenguaje:

Hasta en una ciencia muy avanzada subsisten las conductas realistas. Incluso en una práctica enteramente comprometida con una teoría se manifiestan retornos hacia conductas realistas. Dichas conductas realistas se instalan porque el teórico racionalista necesita ser comprendido por los simples experimentadores, porque quiere hablar más rápido, volviendo por consiguiente a los orígenes animistas del lenguaje, porque no teme el peligro de pensar mediante simplificaciones, porque en la vida cotidiana es efectivamente un realista. (Bachelard, 1940, p. 25)

Si en el lenguaje cotidiano decimos “ver para creer”, el realismo piensa que la ciencia se basa en la realidad y que el experimento tiene el estatuto de una prueba material. Pero no es tan sencillo: i) “los instrumentos no son sino teorías materializadas” (Bachelard, 1934, p. 18), (no materializan la realidad); ii) el experimento no posibilita un contacto con “la realidad”, sino con una realidad *modificada por la teoría*; y iii) para entender lo que pasó, es la disciplina la que tiene que *hablar* (p. 15). Alguien situado por fuera de la teoría para establecer, gracias a la realidad del experimento, si la teoría es o no correcta, ¿dónde estaría ubicado? Como dice Gloria Benedito (1975), “¿cómo saber si el modelo está hecho conforme a la realidad si nos hace falta el modelo para hablar sobre ella?” (p. 172).

La apariencia del realismo es la *consistencia*, derivada de su complicidad con el funcionamiento del lenguaje. Esta perspectiva habla de cómo “son” las cosas (aseveraciones) y de cómo serán (predicciones); poco usa el condicional (hipótesis). Así, por ejemplo, mientras la estadística sabe que una correlación no indica causalidad, quienes recontextualizan ese tipo de resultados se saltan

esa precaución y dicen, verbigracia, “el cigarrillo produce cáncer”, cuando la estadística lo que ha establecido es un nivel de asociación entre variables.

En esta modalidad de recontextualización, el cambio conceptual es entendido como una *evolución*, como una aproximación asintótica a la realidad. De ahí que prometa la conquista de toda la naturaleza: “Cuanto más declara su insuficiencia con respecto a lo que queda por saber, más afirma en realidad la sugerente figura de un saber absoluto en su horizonte” (Bassols, 2010, p. 49). Por eso se puede creer que la ciencia solucionará —en algún momento— todos los problemas de la humanidad (“olvidando” incluso los problemas causados por la ciencia misma). De tal manera, lo que va quedando en el camino de la investigación son cosas “superadas” que no alcanzan la dignidad del conocimiento; por eso, una lógica de “fecha de vencimiento” opera en esta perspectiva: en ámbitos universitarios se exige cierto rango de fechas (“actuales”) para las referencias de una investigación; se juzga que una teoría se vuelve desueta en función directa al número de años que nos separen de su origen... lo cual resulta paradójico, si se cree en la acumulación del saber. Pero el secreto está, por un lado, en aplicar ese principio a las teorías rivales; y, de otro lado, en empacar lo mismo —o menos— con nuevas envolturas (como un producto comercial), de manera que la “novedad” sea el rasero para juzgar la “verdad”.

Como esta perspectiva escenifica a un sujeto frente a un objeto, con una herramienta para intervenirlo, y no postula una codeterminación, sino una interacción a partir de su existencia previa e independiente, entonces para formar en investigación se enseña la metodología “correcta” (el instrumento). Se intenta “ahorrar dificultad”, en atención a un juicio según el cual si estamos en posesión de la verdad, ¿para qué perder tiempo dando lugar a que el otro haga todo el recorrido? Esto muestra que el sujeto es el desecho, así la intención sea “ayudarlo”. En consecuencia, puede haber profesores de “metodología de la investigación” que no han hecho investigación.

Este tipo de recontextualización elimina la responsabilidad por la vía de la causa: “no somos responsables, pues lo que hacemos es el efecto de una serie de causas”. Causas sociales (“el colombiano es agresivo por idiosincrasia”), químicas (“la hormona cortisol es responsable del estrés”), cerebrales (“no actuamos frente al cambio climático porque el cerebro no reconoce amenazas sin rostro”), genéticas (“el acto delictivo está asociado a un gen”), etc. De hecho, el aserto de inimputabilidad psiquiátrica es: “Todo lo que usted hizo no es predicable de usted, sino de su enfermedad”, según Javier Villa Machado, en una conferencia dictada en Ciudad de Guatemala, en 2011.

Esta recontextualización no explica la investigación, ni la pone en clave vital. Con todo, establece un horizonte de *vigilancia* —como decía Bachelard— para que no todo valga.

Recontextualización relativista

Su anclaje pretende ser una entidad cultural, social (paradigma, episteme, imaginarios, representaciones, dispositivo), en cuyo marco ocurren tanto los hechos como la investigación misma. Y como esa entidad es histórica, variable, los fundamentos no están asentados de forma definitiva. A largo plazo, desaparece un anclaje y se cambia por otro. Pero, paradójicamente, ¿no parece “menos relativa” esta postura al reclamar para sí la rigurosidad de su descripción (explicación, interpretación)?

El relativismo hace tambalear todo. Según Lyotard (1979), han caído los metarrelatos, las cosmovisiones en las que Occidente ha cifrado el sentido. Así, Foucault (1978-1979) pregunta: “¿Cuál es entonces la historia que podemos hacer de esos diferentes acontecimientos, esas diferentes prácticas que, en apariencia, se ajustan a esa cosa supuesta que es la locura?” (p. 18). Se opone a la existencia de los universales, hasta llegar a decir que no existen “la locura, la enfermedad, la delincuencia, ni la sexualidad” (p. 36). Frente al universal objetivista (realista), opone un relativismo a ultranza y sugiere no partir de categoría alguna... ¿tal vez sacarla del material mismo? Pero esa salida es doblemente problemática: por un lado, ¿no quedaría atado a la configuración histórica de esa “percepción”?; y, por otro lado, así se niegue a partir de alguna categoría, ¿no es claro que el autor mencionado tiene una postura muy fuerte frente a la discontinuidad de los procesos históricos, a la subjetivación, al poder?... ¡Esas son categorías!

El ejemplo también ilustra el hecho de que quien investiga puede, al mismo tiempo, recontextualizar su trabajo... y ambas cosas no tienen por qué coincidir, pues —como hemos dicho— son lógicas distintas, independientemente de que tengan lugar de un renglón a otro del mismo texto.

Pensar que las categorías con las que otros han trabajado usualmente un problema no se adecúan a la perspectiva que se quiere asumir no implica que *las categorías* estén excluidas de la operación de pensar. Tal vez *esas* categorías (*Estado*, en el caso que estamos comentando) no sirvan, pero indefectiblemente aparecen otras, así no se las nombre como tales. Con un agravante: en el ejemplo se pretende objetar el tratamiento que cierta recontextualización (marxista) ha hecho de determinadas categorías (*Estado*) y no su funcionamiento en el campo de producción (el *materialismo histórico*, como lo llamaba su fundador). Por otro lado, las categorías que se arrojan por la puerta de adelante parecen regresar por la de atrás, sin muchos aspavientos: primero dice Foucault que la categoría Estado no le sirve y luego dice que el Estado es “una realidad específica y discontinua” (Lyotard, 1979, p. 20).

Todo esto nos lleva a pensar si se trata de insuflarle vida a algún campo de producción existente o, por el contrario, de hacer existir otro. Cuando se quiere

lo primero, se participa de la tensión del campo y se aboga por la rigurosidad de la categoría, por la precisión del espacio que delimita, etc. Cuando se quiere lo segundo, así se denigre de algún campo, en realidad se está haciendo otra delimitación. Es el caso de la discusión sobre el concepto de *competencia lingüística*: Hymes (1972) objetó la categoría de Chomsky y habló de *competencia comunicativa*, pero no conmovió en nada el objeto de la lingüística ni sus categorías, sino que tuvo que crear el objeto propio de otra teoría, delimitarlo a su manera, para dar nacimiento a la *etnografía del habla* y, ahí sí, poner a funcionar su concepto tal y como permite el nuevo conjunto de relaciones.

Ahora bien, la posición relativista ¿no se anula a sí misma?: si se afirma que “todo es relativo”, ¿tiene validez esa afirmación? ¿No se vuelve relativa por efecto de su propia verdad? Pero, si tiene verdad, ¿cómo puede publicitar su ausencia, la relatividad? Si “la verdad se encuentra referida al gran relato” caído (Lyotard, 1979, p. 10), si “la verdad nunca es lo mismo” (Foucault, 1983-1984, p. 350), ¿podemos seguir hablando de “verdad”? Es irónico: autores que hablaban de la locura como una variable social (Cooper y Laing) no obstante fueron bastante tradicionales de puertas para adentro en el manicomio, según se supo después.

Por supuesto, es un hallazgo develar la “naturalidad”, la “objetividad” que ciertas perspectivas atribuyen a sus objetos de investigación, encontrar que en realidad son *naturalizaciones* (Foucault, 1978-1979); pero de ahí no se concluye que *todo* cae bajo ese axioma, pues desaparecería el axioma mismo.

De Lyotard, por ejemplo, Ludueña y Souza dicen que “desarrolló una forma de pensamiento basado en una nueva cultura libre de elementos marxistas y freudianos”. Como si fuera acaso un error teórico ser marxista o freudiano (¿por qué no dicen, por ejemplo, que “desarrolló una forma de pensamiento libre de elementos geográficos y estadísticos”?). La recontextualización del saber bajo la égida del relativismo a ultranza reza: “acéptame, pues no me debo a ninguna tradición de pensamiento”. No en vano, para Lyotard (1979) “el saber científico es una clase de discurso” (p. 14) y toda su legitimidad es reductible a una pragmática del lenguaje.

En este caso, no se echa mano del lenguaje aparentemente denotativo, que habla de la realidad, sino que esta misma se vuelve un efecto de los discursos; ahora el saber no tiene la realidad como referente externo. Él y ella caen al lugar de un objeto más del discurso (referentes internos). Pero el modo indicativo, según el cual semejante panorama es cierto, ¿vuelve realistas a los relativistas cuando exacerban su postura? No, pues ese presente cederá a otro, y sus marcas serán reabsorbidas; lo que quede antes es relativo. Una expresión como *Si A y B y C, entonces Z*, no implica una obligación a que suceda determinado escenario, así el razonamiento sea riguroso, pues se trata de un *juego del lenguaje*

y no se puede “violentar la heterogeneidad de los juegos de lenguaje” (p. 6), de manera que ahora puede ser válido eso, pero también podrá serlo lo contrario (*Si A y B y C, entonces no-Z*). Se atiende a la observación de Aristóteles: “solo bajo la misma relación”, justamente para sustentar que siempre está cambiando la relación, y entonces ninguna lógica perdura.

Y como no se sabe qué es la realidad, no hay dónde fundamentar una deontología, no se puede decir al otro qué hacer: si hay N cantidad de mecanismos de veridicción, no hay verdad, no hay forma de verificar ni de experimentar. De todas maneras, es posible mirar desde la superioridad de la claridad teórica y juzgar que el otro es “menos humano” (ni más ni menos piensan algunos filósofos acerca de la relación que algunos sostienen con la vida)²; sin embargo, a esto se le opone otra postura no menos sorprendente: la de quienes se dedican a querer al otro mediante “investigaciones” que lo empoderan, que le otorgan la voz... entre otros.

Y bien, como antídoto contra esta tentación fundamentalista Sloterdijk (2009) recomienda “abrir de nuevo el libro del saber filosófico y seguir una vez más las líneas y caminos del pensamiento clásico siempre que la brevedad de nuestra vida nos permita esas trabajosas repeticiones” (p. 30). Distinto, ¿no? Y lo dice alguien para quien el humanismo ya desapareció (Sloterdijk, 1999).

Decíamos que, para no quedar atrapados en las buenas intenciones que cada discurso puede destilar de sí mismo, era posible concentrarse en el *tono* con el que se habla, la enunciación. Pues bien, es una postura todavía más allá de la “misión disangélica” de la que habla Sloterdijk (2009, p. 104) a propósito de Marx, Nietzsche y Freud, pues estos dejaban algo (las relaciones de producción, la voluntad de poder, el inconsciente), mientras que la tumbada —que no la “caída”— de los metarrelatos no deja nada a cambio, sino algo huero... De tal forma, el relativismo es algo próximo a lo que Lacan (1969) llama el *discurso de la histérica*: un intento de hacerle perder consistencia al amo (por eso siempre se necesita uno; en su ausencia, el discurso se queda sin objeto). De ahí que Lyotard haga existir el amo y la desobediencia: de un lado, dice: “La legitimación de la ciencia se encuentra indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador [...] La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno” (1979, pp. 23-24); y, por otro lado: “La invención siempre se hace en el disentimiento” (p. 11). Ante tales consideraciones, no es extraño que para alguien se legitime un fundamentalismo contra el legislador, como aquello que la época pide (al menos a quien se ve interpelado por la necesidad de disentir) en relación con el conocimiento. Curiosamente, en la falta de referentes se imponen los fundamentalismos (la posición autodenominada

2 Para Gadamer (1960, p. 43), por ejemplo, hay quienes se han formado —y quienes no— en el ascenso histórico del espíritu a lo general.

“crítica”, por ejemplo). En esta modalidad relativista, entonces, la apariencia ya no es la consistencia, sino más bien la *resistencia*: hay que estar del lado de la estética de la vida³, del lado de las contraconductas (tópicos que no son descritos de forma tan rigurosa como el resto de asuntos afrontados por la teoría respectiva y, entonces, aparecen *ex machina*).

Así, el relativismo describe qué fueron las cosas, va a la zaga del acontecimiento y depende de que ya esas cosas hayan sido descritas, pues reivindica hacerlo de una manera distinta. Incluso por eso, el relativismo siente la necesidad de dejar pasar un tiempo prudencial para describir los hechos y, en consecuencia, sospecha de una descripción de épocas recientes, pues no habría suficiente distancia con las maneras que la época ha naturalizado en el investigador. Desde esta perspectiva, *prever* sería olvidar la historia, olvidar que los hechos históricos no se acumulan, sino que entre ellos hay discontinuidades.

En este caso, el cambio conceptual no tiene relación con el saber mismo: no es, por ejemplo, un avance o una acumulación; no hay una condición social estable, a largo plazo, que permita una permanencia de los criterios ni de los conceptos. A cada saber, su poder, y viceversa. Y no es que no haya realidad. Por ejemplo, Foucault (1978-1979) dice, a propósito de la locura: “No es una ilusión, porque es precisamente un conjunto de prácticas, y de prácticas reales, lo que lo ha establecido y lo marca así de manera imperiosa en lo real” (p. 37). Pero tampoco se trata de que *haya* locura, sino que hay una forma de hablar y de proceder. Tampoco se conciben ideas que vayan quedando en el camino, desechadas por la investigación: por una parte, nos repartimos las visibilidades de una época; y, por otra, más adelante lo alcanzado será objetado por la historia, con argumentación o desdén. Los restos son positivities, tanto como lo que en el momento se atesora: “Cualquier disciplina está construida tanto sobre errores como sobre verdades, errores que no son residuos o cuerpos extraños, sino que ejercen funciones positivas y tienen una eficacia histórica y un papel frecuentemente inseparable del de las verdades” (Foucault, 1970, p. 28). La perspectiva no promete una totalidad, sino una utilidad de lo articulado (caja de herramientas), que puede desaparecer más adelante. El valor del extravío del investigador está por encima de un programa de investigación (véase, por ejemplo, la introducción de Foucault al segundo volumen de la *Historia de la sexualidad*).

La ciencia no solo no podrá solucionar todos los problemas, sino que la idea de un mapa de territorios explorados y territorios por explorar no coincide con la idea de una serie de elementos que se barajan cada vez de manera distinta,

3 Algo con posibles vínculos con Gadamer (1960, p. 46), en tanto expresa que “si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual-científico hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico”.

lo cual revela zonas claras y oscuras que se pueden intercambiar, y visibiliza ciertas cosas y nubla otras... pero nunca con un telón de fondo fijo. Las teorías no se ponen desuetas ni vigentes *per se*, sino que hay regímenes de producción e interpretación de enunciados que les dan un sentido; pero que otros arreglos les quitan la posibilidad de seguir diciendo algo. Incluso la teoría, como un todo, puede ser solamente la realización de una visibilidad. Se hace comparecer a los enunciados para dar cuenta de su *episteme*, de aquella que les da un lugar, aquella que hacen existir. Así, textos muy antiguos pueden revelar su actualidad y textos actuales revelar sus milenarias deudas.

Metodológicamente, esta perspectiva plantea la idea de olvidar conceptos tradicionales y “dejarse enseñar” de los fenómenos (y sabemos que cuando los europeos se dejaron enseñar de la experiencia, vieron en África hombres que se tapaban del sol con el labio inferior, etc.). Es decir, la investigación no escenifica el encuentro del sujeto y el objeto, sino su interdefinición, su amalgama. ¿Qué sería el sujeto? Foucault responde irónicamente durante la conversación que sostiene con Chomsky en la Universidad de Ámsterdam: “Una pregunta personal es la ausencia de un problema” (Chomsky y Foucault, 1971, p. 45). Lo curioso es que no deja de aparecer como autor de los libros y como alguien que ejerce un régimen de goce del cual hace cierto alarde. No lo decimos con ánimo moralista; al contrario: algo había de sujeto, para que se buscara una experiencia corporal; y algo había de objeto, para que dicho goce no fuera cualquiera, sino uno bien específico, no intercambiable por un discurso.

Entonces, desde este punto de vista, la formación en investigación no es un otorgamiento de herramientas, tiene que ver más con cierta “sensibilidad”, con una capacidad para hacer con esas herramientas presentes en los trabajos que comparten perspectiva. Una sensibilidad para poder “extraer” de la experiencia. Y no se le puede “ahorrar la dificultad” al estudiante — como en la recontextualización anterior —, pues cada uno tiene su camino. Con todo, cierto régimen de legitimación se presenta, pues los alumnos hacen encuentros, discuten sus elaboraciones; no pueden evitar el hecho de ser hablantes y, entonces, arrastran la vergüenza de un realismo antropológico, unido al mero hecho de hablar.

Esta perspectiva también puede deshacer la responsabilidad, esta vez por vía de la ausencia de referente: si hay varios regímenes de verdad, ninguno se puede arrogar la autoridad de juzgar a los otros. A largo plazo, no hay referente de verdad. Ya hemos visto la idea de que “la verdad nunca es lo mismo”. De tal manera, ¿qué amarra a una persona a determinada forma de obrar? ¿Es acaso responsable de un régimen de verdad que está constituido históricamente, en el que él, más que un usuario, es *utilizado*? ¿Qué más da actuar de una o de otra manera? La ingenua idea de estar más allá del bien y del mal por lo menos deja ver que algo cae después de toda la operación: el sujeto... así después retroceda

y se deje tentar por el régimen de goce ligado a una posición sin aparente ley, que ha superado la oposición bien/mal. ¿O se intenta legitimar ese régimen de goce mediante la destitución de los referentes? Respecto a esto, Zuleta señala:

Pero lo que ocurre cuando sobreviene la gran desidealización no es generalmente que se aprenda a valorar positivamente lo que tan alegremente se había desechado o estimado sólo negativamente; lo que se produce entonces, casi siempre, es una verdadera ola de pesimismo, escepticismo y realismo cínico [...]. A la desidealización sucede el arribismo individualista que además piensa que ha superado toda moral por el solo hecho de que ha abandonado toda esperanza de una vida cualitativamente superior. (1980, p. 13)

Como dice el narrador del cuento “El banquero anarquista”:

no miré a métodos; empleé todos: el acaparamiento, el sofisma financiero, la propia competencia desleal. ¿Por qué no? ¿Combatía las ficciones sociales, inmORALES y antinaturales por excelencia, e iba a mirar a métodos? Yo trabajaba por la libertad, ¿iba a mirar a las armas con que combatía la tiranía? (Pessoa, 1922, p. 47)

A esta recontextualización se le debe i) la vigilancia frente a la ilusión del referente, a la ilusión de un dominio de la realidad en el que el lenguaje sería un instrumento; ii) la idea de que los regímenes de palabras promueven a la existencia cierta dimensión de nuestro ser. Con todo, la exacerbación de dicha vigilancia dar lugar a una desresponsabilización del sujeto y a una caída del saber a la posición del desecho (consecuente con la manera de obrar propia del discurso de la histórica).

Una posibilidad de formalización

Hasta ahora, entonces, tenemos dos horizontes (insisto: *horizontes*, otra cosa son las realizaciones específicas).

Por una parte, tenemos el reino de la necesidad, que no acepta la contingencia, que incluso busca conjurarla. Tal vez la entiende como un momento previo a su reducción al estatuto de necesidad, en el entendido de que el azar sería insuficiencia de datos para tener una ley determinista. Sabemos, no obstante, que el campo de producción de la física ha establecido el *Azar* —con mayúscula— como categoría (en la termodinámica, por ejemplo), frente al *azar* —con minúscula— como insuficiencia (el lanzamiento de dados, pongamos por caso, está determinado, pero la extrema dificultad para controlar todas las variables en juego nos hace referirnos a él como probabilístico). Si hay *Azar* —contingencia—, se la conjura mediante la “medición de la incertidumbre”, o sea, la estadística.

Por otra parte, está el reino de la contingencia, para el que toda necesidad no es en realidad más que una reificación, una aparente solidificación de algo contingente, una naturalización.

Usando ese sistema de oposiciones, tendríamos la tabla 1.

Tabla 1. Oposiciones contingencia/necesidad

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí		Relativista
	No	Realista	

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, ¿se pueden identificar formas de recontextualización que se correspondan con las otras dos celdas generadas por el esquema?

No necesidad y no contingencia

Veamos la postura ubicada en la celda inferior-derecha, donde tanto la necesidad como la contingencia están marcadas con “no”. No estaría interesada en dirimir entre esas dos modalidades, no le importan los argumentos del debate; le urge obrar de acuerdo con lo que se imponga como decisión. ¿No estamos impelidos en la universidad a hablar del “impacto” de las investigaciones?, ¿no se les exige a los estudiantes dar cuenta de la “pertinencia” y de la “relevancia” de sus investigaciones? Y en una época en la que se pide a los saberes de la escuela tener relación con las “necesidades” de los estudiantes, en la que los aprendizajes supuestamente tienen que ser “significativos”, ¿dónde más se encontrarán pertinencia, relevancia, importancia, impacto, etc., sino en la *pragmática*⁴ dominante?

La pragmática, entonces, es la tercera forma de recontextualización. Por una parte, es un eficientismo, propio del “discurso del amo” (Lacan, 1969, p. 70): lo que importa es que la cosa funcione, no importa lo que signifique ese funcionamiento ni a dónde conduzca; y, por otra parte, busca la “satisfacción del cliente” (aquel que pide o que paga la investigación).

Sabemos de ambas cosas:

4 Se usa aquí la acepción “preferencia por lo práctico o útil” (DRAE).

- El sistema de clasificación de grupos en Colciencias, por ejemplo, genera un movimiento principalmente pragmático: los que intentan estar ahí buscan derivar de esa pertenencia una mejor posición salarial, de reconocimiento, etc. Por supuesto, poco aporta a la gramática de las disciplinas o a la comprensión de algo. La idea de contar el número de referencias que se hacen a un artículo como criterio de calidad, *sin necesidad de leerlo* (para eso hay un *software*), y el hecho de que no se lean los informes de investigación, sino que se verifique el cumplimiento de las fases anunciadas en el proyecto y la ejecución cabal del presupuesto, constituyen muestras fehacientes de pragmatismo. Ya hay especialistas en hacernos puntuar ante Colciencias.
- Hay investigaciones cuyos resultados dependen de quién la financie. Por ejemplo, Escuela Nueva es una modalidad de educación que queda reputada como excelente en las investigaciones que patrocine el Ministerio de Educación; pero no sale tan bien librada cuando *los mismos datos* son analizados desde otros compromisos (Bustamante y Díaz, 2000). Este es solo un ejemplo entre todos los que se podrían encontrar en educación, aunque el mejor sería el de las encuestas electorales, hechas con toda la parafernalia estadística investigativa. A este respecto, JJ. Rendón puede ser el Goebbels del nazismo moderno (como se lo ha llamado) y, al mismo tiempo, hacer un video —*Here Comes the Wolf*— sobre la manipulación de los medios en relación con el AH1N1. Se trata de facetas de su vida que, según él, no necesariamente se tocan⁵. Más bien, parece una doble pragmática. Es claro: cualquiera puede ser “crítico”.

En la propuesta de reforma a la educación superior que el Gobierno tuvo que retirar durante el mandato de Juan Manuel Santos, tenía que ver la recontextualización pragmática de la investigación: estar al lado de quien pueda financiar (el capital privado) para que la universidad sobreviva, más allá de lo que eso implique en términos de decisiones frente a la formación de las nuevas generaciones. Se trata de lograr que el sistema sea efectivo y eficiente, más allá del sentido de ese funcionamiento. Hay que investigar sobre los resultados de las pruebas masivas en educación, no porque eso sea importante, sino porque es lo que “se impone”, aquello en lo cual Colciencias y el Icfes financian proyectos (al menos en una época).

Tenemos, entonces, otro lugar desde el cual recontextualizar la investigación: aquel cuyo anclaje es la *utilidad*. Incluso se oyen cosas como: “si de mí dependiera, no haría esa investigación... pero, si no la hago yo —que tengo principios—, la hará otro de cuyos principios no tenemos garantía”. Esta pos-

5 Cfr. Revista *Semana* #1518, junio de 2011.

tura poco tiene que ver con la investigación. La recontextualización es un vasto campo que va desde la mayor consideración por la gramática de la disciplina para ponerla en otro contexto, hasta la indiferencia casi total hacia esa gramática (pero a su nombre). Por eso el “átomo escolar” es algo completamente distinto al átomo en la física: en el primer caso, tenemos un objeto representable (la tradicional maqueta de alambre y bolitas de icopor que lo asemejan a un pequeño sistema planetario); y, en el otro, tenemos “un puñado de argumentos matemáticos” (Bachelard, 1940, p. 35), o sea, algo no representable mediante una imagen, sino inteligible mediante un largo trabajo en el marco de una gramática.

Hay especialistas en señalar lo que está de moda decir. Pero también hay una alternativa que, en la misma dirección, es sin embargo más compleja: hacer decir lo que está de moda a una investigación que expone otra cosa. Así, no está vedado que se eche mano de una batería conceptual capaz de decir algo, pero la recontextualización pondrá a ese decir el telón de fondo del ideal utilitario. Su problema no es la inexactitud, sino el sentido de su enunciación. Podría, por ejemplo, prever, pues interviene en un sistema autopoyético de asignación de sentidos.

Desde esta postura, el cambio conceptual se juzga en función de la eficiencia:

En esta transformación general, la naturaleza del saber no queda intacta. No puede pasar por los nuevos canales, y convertirse en operativa, a no ser que el conocimiento pueda ser traducido en cantidades de información. Se puede, pues, establecer la previsión de que todo lo que en el saber constituido no es traducible de ese modo será dejado de lado, y que la orientación de las nuevas investigaciones se subordinará a la condición de traducibilidad de los eventuales resultados a un lenguaje de máquina [...]. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso. (Lyotard, 1979, pp. 15-16)

En esa dirección, aparecen ideas como la de que las metodologías están a disposición del sujeto (es decir, no lo constituirían) y que este escoge a conveniencia. Así sea para la modesta obtención de un título de pregrado, esta postura es del todo utilitarista. En este ámbito, se ubica la promoción de una noción como la de “competencias investigativas”.

Según esta postura, lo que va quedando en el camino del trabajo conceptual es porque no pasa la prueba de la utilidad, no porque sea conceptualmente insostenible. Incluso, si es riguroso desde la perspectiva conceptual, solo merece continuar si es “sostenible”. Es un poco lo que les ha pasado, por ejemplo, a las

“humanidades” en la educación bajo el criterio pragmático: reducción, desvalorización, puerilización e, incluso, desaparición. El realismo, en este punto, tiene algo de pragmática, pero escapa a él cuando el interés difiere de la dirección hacia la que apunta la investigación.

De acuerdo con esta perspectiva, habría que enseñar toda metodología que lleve a lo útil. Ello ya no para ahorrar dificultad, sino para ahorrar tiempo (y el tiempo es oro). Con quién se gradúa uno fácilmente; en qué universidad permiten hacer una tesis entre varios estudiantes; qué tema le gustaría al profesor X... son consideraciones que ponen al sujeto entre paréntesis, pues lo que haga no lo implica, no lo compromete, no lo transforma. Esta recontextualización no desresponsabiliza (como las dos anteriores), *sino que parte de ahí*. Para ella, “verdad” es todo aquello que sirva y el sentido de la teoría no es la consistencia (realismo) ni la resistencia (relativismo), sino la *asistencia*: hay que estar —en el momento justo— al lado del que decide.

Cuando reflexionó sobre la educación, Nietzsche (1872) alertó contra la toma precipitada de los frutos culturales. Una investigación no tiene por qué conducir a solucionar algo de forma inmediata. Al leer, no tenemos derecho a esperar proyectos como resultado. Antes que encontrar una solución, la investigación “se inventa un problema, una posición de problema” (Deleuze y Parnet, 1977, p. 5). Para la pragmática no existe la mediación que Hannah Arendt (1958) pone en el otro, cuando de la *acción* se trata: es impredecible su efecto, pues tiene que pasar por una mediación social a largo plazo. Desde esta perspectiva no podemos pedir la palabra para “hacer un aporte”, sino que hay que hablar y esperar si el otro nos devuelve en calidad de aporte lo que hemos proferido.

Sí contingencia y sí necesidad

Veamos la postura ubicada en la celda superior-izquierda de la tabla 1, donde tanto la necesidad como la contingencia están marcadas con “sí”. En lugar de las trascendencias realistas que hacen pensar en algo natural, necesario (“la anorexia es un desorden fisiológico”), en lugar del relativismo que quiere hacer pensar en algo convencional, contingente (“la anorexia es producto de los modelos ofrecidos por la publicidad”), en lugar de la pragmática, que quiere pasar todo por la utilidad, que poco comprende la condición humana (“la anorexia es una simulación”), tenemos la opción de algo que se produce como *efecto necesario de una contingencia*. O sea, hay contingencia, sí, pero ella produce un efecto que se vuelve necesario, sin retorno (“la anorexia es el deseo de nada, algo estructural en la histeria”).

Que no tiene retorno quiere decir que no va a ser transformado por otra cultura, porque entonces no habría dejado de ser contingente. Entre la postura realista que dice: “la locura es un problema químico en el neurotransmisor”

y la postura relativista que dice “la locura no existe”, se puede plantear que la locura es uno de los tres posibles tipos de vínculo con el lenguaje, cuando nos hacemos humanos, independientemente de la sociedad, de la época, de la episteme; es decir: la contingencia del encuentro con el lenguaje produce una condición necesaria de cierto vínculo con el lenguaje.

De manera semejante argumenta Alain Desrosières (1995), para quien las prácticas sociales y científicas producen cosas que se *sostienen entre sí*: “Estos hechos han sido construidos (he aquí el punto de vista constructivista) y, a su vez, una vez construidos, poseen existencia suficiente como para que nadie pueda negarlos (he aquí el punto de vista realista)” (p. 20). Y, a continuación, plantea que, más que una petición filosófica de principio, una decisión metodológica permite:

Abandonar la falsa oposición entre ‘constructivismo’ y ‘realismo’. De hecho, la decisión de considerar a todo hecho social como *al mismo tiempo* construido y real, le permite a uno descubrir un camino que trascienda las dos posiciones aparentemente opuestas que constituyen el positivismo cientista y el relativismo denunciatorio. (p. 20)

Cosas que se sostienen entre sí... Según el investigador francés, los estadígrafos inventaron cierta clasificación de sujetos para sus encuestas que, una vez aplicadas y utilizadas, produjeron tales sujetos en la vida social, con existencia material. O sea que no basta con decir que son independientes de la teoría (como en el realismo). ¡Que existan materialmente no quiere decir que no hayan sido producidos! Y no es lo mismo intentar describirlos creyendo que su materialidad es *independiente* de la perspectiva cultural, o que su materialidad es propiamente cultural, que intentar describirlos, pensando que en su materialidad ha intervenido la perspectiva cultural.

Esta perspectiva también habría que emparentarla con la idea de “juegos de lenguaje” de Wittgenstein (1936), toda vez que se trata de juegos, sí, pero ligados a *formas de vida*. De manera que a la idea de la consistencia se agrega la idea de la *insistencia*: hay algo ligado a la vida en la asunción de una perspectiva investigativa. Por eso, no es sencillamente algo que se “escoge” en el supermercado de metodologías imaginado por el pragmático, sino que de alguna forma uno *intenta ser* (que lo logre o no es otro asunto) en una metodología.

En la tabla 2 se muestra cómo quedaría la anterior tabla 1 al registrar los nuevos elementos.

Tabla 2. Oposición contingencia/necesidad con nuevos elementos

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	Estructural	Relativista
	No	Realista	Pragmática

Fuente: elaboración propia.

Proponemos la expresión “estructural” —que ya no goza de prestigio— para identificar la celda superior izquierda de la tabla 2. La idea de *estructura* representa un lugar (tercero) entre naturaleza y cultura, entre heredado y aprendido, entre naturalismo y convencionalismo, entre realismo y relativismo. Si ella hace imposible el *todo*, ese lugar impide plantear un mapa susceptible de ser llenado a medida que las investigaciones se acumulan. No habría aproximación asintótica, pero tampoco habría ausencia de referente. Esas dos posturas en el fondo hacen loas al sentido, siendo que *el sentido es una elucubración sobre la estructura*; es decir: ignoran esa dimensión, que es *anterior* al sentido.

Así, para Bachelard (1934) lo real es una producción, no el terreno al que se aplica el conocimiento. Es interesante la idea: tal vez esto tenga relación con lo que decía Lacan, en el sentido de que lo real es lo que se resiste a la simbolización. Así, no hay un camino imparabile al conocimiento, pues hay un no todo inherente a la estructura: lo simbólico, por ejemplo, promete un todo que no puede entregar. Pero de ahí no se salta a “todo es convención”, sino a ¿cuáles son las implicaciones, para nosotros-hablantes, del hecho de que estemos en lo simbólico, pero que lo simbólico implique una falla estructural? ¿Qué implica eso para la investigación? No qué implica en términos de cómo hacer investigación *sabiendo eso*, sino qué implica ese límite para la investigación, *así no se sepa*. Por ejemplo, ¿cómo entender la búsqueda que hace un sujeto mediante la investigación, si él está atravesado por la pulsión, es decir, si en él opera un punto de atracción simbólico que no obstante está por fuera de lo simbólico, pero que no existiría sin lo simbólico?

En esta perspectiva, los restos no son “lo que va quedando atrás” de la operación de un conocimiento que crece paulatinamente, ni una condición en últimas de todo saber, sino asuntos *operativos*, que pueden funcionar incluso como causa del movimiento investigativo mismo (pero no solo a escala de la teoría, sino también del sujeto).

Se entiende por qué en esta perspectiva cobra importancia reflexionar sobre el deseo, que parece relegado a algo fuera de la esfera de la decisión investigativa. Para Alain Badiou (2007), la investigación:

- Comienza con una decisión, cosa que no parece tener importancia en las perspectivas ya descritas que tienen como condición o como efecto la exclusión del sujeto.
- La investigación requiere una aceptación incondicional de la gramática de la disciplina; pero hoy en la universidad se está contra una “aceptación incondicional” (por no libertaria), contra el trabajo en una gramática (por autoritario) e, incluso, contra las disciplinas, que solo se salvan si llevan los prefijos ‘inter-’, ‘multi-’ o ‘trans-’.
- La validación de la gramática solo puede ser retroactiva; los principios, los axiomas, deben ser afirmados, asumidos, y es solo retroactivamente que podemos hallar una validación; el deseo tiene que ver con una afirmación a la cual no se pueden pedir todas las credenciales de la racionalidad... de lo contrario, nunca empezaríamos.
- Hay un *sometimiento consentido*: decidirse por un campo de saber requiere una “exigencia demostrativa”, la cual solo se logra poniéndose a la altura de la gramática de la disciplina, aprendiendo a hablar su tecnolecto (de ahí que suenen tan extrañas las ideas de “ayudar a los estudiantes” con el procesamiento de la información, pues parece un camino en el que no estaría en juego la puesta a punto con esa gramática).
- Finalmente, se acepta tal exigencia implacable para poder contemplar lo inteligible. No es en nombre de la objetividad que se hacen las cosas rigurosamente; es en nombre de cierto régimen de goce del sujeto (ligado al deseo) que se intentan hacer objetivamente.

La idea de lo que hacemos en la formación de investigadores puede cambiar mucho a partir de esto: nuestro trabajo ¿no tendrá que ver más bien con la producción de unas condiciones de posibilidad para el deseo? Ahora bien, en términos estructurales, esto no es producto de la voluntad, no es algo que se ponga a funcionar por el hecho de saberlo o que haya que decirlo a los estudiantes... es algo que se tiene o no, y que sirve para producir cierto contexto de relación con el otro, toda vez que, al mismo tiempo, se tiene una relación de deseo con el saber respectivo.

¿Qué objetivo encarna esta postura? Ya no es ahorrar dificultad, pretensión; no obstante imposible, si de investigación se trata. Ya no es ahorrar tiempo, pretensión que puede revelar la especificidad del trabajo como distante de la investigación. Podría hablarse de un “elogio de la dificultad”, ya que no se busca ahorrar, sino encarnar el hecho de que para contemplar lo inteligible hay

que complicarse: “La ciencia simplifica lo real y complica la razón” (Bachelard, 1934, p. 16). Eso lo enseña muy bien el relativismo.

La verdad, en esta perspectiva, tiene que ver con el retorno de lo excluido (aquello que empuja), no solamente con los hallazgos, los cuales podrían ser llamados, simplemente, *saber*, como algo diferente a la verdad, la cual no sería múltiple, ni relativa: es una y tiene que ver con la estructura de lo que nos hace hablantes y nos dirige al otro. Y mientras las otras perspectivas, de una u otra manera, excluyen al sujeto —eliminando la responsabilidad—, esta perspectiva lo sitúa en el meollo del asunto y lo hace responsable vía la desidentificación con un ideal de investigación, situándolo como investigador en tanto efecto de su propia verdad.

Cuadro final

A continuación, un esquema de las cuatro modalidades de recontextualización:

Tabla 3. Esquema modalidades de recontextualización

	Realismo	Relativismo	Pragmática	Estructural
Anclaje	Realidad	Comunidad	Utilidad	Lo imposible
Apariencia	Consistencia	Resistencia	Asistencia	Insistencia
Se habla de	Cómo son (y serán) las cosas	Una nueva descripción de lo ya descrito. La discontinuidad histórica impide prever	Lo que es conveniente decir en función de las relaciones	La realización social de algo estructural
Modalidad	Necesidad	Contingencia	No necesidad, no-contingencia	Efecto necesario de una contingencia
Conceptos	Evolución asintótica	No permanezcan a causa de la condición social inestable	En función de su eficiencia	Ordenamientos — con anomalía — que se sostienen entre sí
Lo que va quedando en el camino	Cosas superadas que no alcanzan la dignidad del conocimiento	La historia objetará lo alcanzado (con argumentación o desdén)	Lo que no pasa la prueba de la utilidad	Resto operativo (<i>plus</i> de goce)
Formar en investigación	Enseñar la metodología correcta	Olvidar conceptos tradicionales y “dejarse enseñar” de los fenómenos	Enseñar toda metodología que lleve a lo útil	Producir condiciones de posibilidad para el deseo

	Realismo	Relativismo	Pragmática	Estructural
Método	El método	Ningún método (caja de herramientas)	Cualquiera	“Ser el devenir de un método”
Para	Ahorrar dificultad	Hacer surgir la sensibilidad	Ahorrar tiempo	“Elogio de la dificultad”
Implicación ética	Desresponsabiliza, vía la causa	Desresponsabiliza, vía la ausencia de referente	Justifica, vía la conveniencia	Responsabiliza, vía la desidentificación
Verdad	<i>Adæquatio</i>	Producto de regímenes de veridicción	Lo que sirva	Retorno de lo excluido
Discurso (Lacan)	Universitario	Histórica	Amo	Analítico

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Bachelard, G. (1934). *El nuevo espíritu científico*. Ciudad de México, México: Nueva imagen.
- Bachelard, G. (1940). *La filosofía del no*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Badiou, A. (2007). Prefacio a la nueva edición. En A. Badiou (Ed.), *El concepto de modelo* (pp.7-64). Buenos Aires, Argentina: La Bestia Equilátera.
- Bassols, M. (2010). El inconsciente como página en blanco y la ciencia de nuestro tiempo. *Conferencias públicas*, (3). Bogotá, Colombia: Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.
- Benedito, G. (1975). El problema de la medida en psicología. En B. Benedito, M. Pasternac y N. Braunstein (Eds.), *Psicología: ideología y ciencia* (pp.156-178). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata-Fundación Paideia.
- Bustamante, G. y Díaz, L. (2000). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Domínguez, J., Flórez, R., Villamil, S., Vásquez, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación*.

- Hacia una teoría de campo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (1971). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1977). *Diálogos*. Valencia, España: Pre-textos.
- Descartes, R. (2000). *Meditaciones metafísicas*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (20), 19-32.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Foucault, M. (1978-1979). *Nacimiento de la biopolítica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1983-1984). *El coraje de la verdad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1990). Construcciones en el análisis. En S. Freud (Ed.), *Obras completas* (pp. 255-271). Vol. XXIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Frisch, O. (1973). Entrevista. En C. Pajares (Ed.), *La nueva física* (pp. 8-19 y 78-89). Barcelona, España: Salvat.
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y método [I]*. Salamanca, España: Sígueme.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Lacan, J. (1969). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Barcelona, España: Paidós.
- Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, Bogotá D. C., Colombia, 28 de diciembre de 1992.
- Ludueña, N. y Souza, L. (s. f.). *La condición posmoderna*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/reselyot/reselyot.shtml>
- Lyotard, J. (1979). *La condición posmoderna*. Ciudad de México, México: Rei.
- Miller, J. (1985-6). *Extimidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nietzsche, F. (1872). *El porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, España: Tusquets.
- Pessoa, F. (1922). *El banquero anarquista y otros cuentos de raciocinio*. Madrid, España: Alianza.
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid, España: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2009). *Temperamentos filosóficos*. Madrid, España: Siruela.

Wittgenstein, L. (1936). Cuaderno azul. En L. Wittgenstein (Ed.), *Los cuadernos azul y marrón* (pp. 25-108). Madrid, España: Tecnos.

Zuleta, E. (1980). Elogio de la dificultad. En E. Zuleta (Ed.), *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp.13-18). Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.