

## **De la descripción a la transformación: La investigación educativa como proyecto social en tiempos de discursos posmodernos y neoliberales**

*José Solís Jordán*

### **Resumen**

A partir de una experiencia personal, el autor se adentra en un examen crítico de los modelos que han imperado en la investigación educativa puertorriqueña de los últimos años, en especial las características y limitaciones de la descripción en la investigación cualitativa tradicional. Hace una síntesis histórica de los varios modelos y procesos investigativos. Destaca cómo la investigación transformadora que trasciende los enfoques descriptivos tiene que enraizarse en la cultura, la política y la historia para hacerle frente a los fantasmas del neoliberalismo y la globalización que se manifiestan a través del discurso posmoderno.

Descriptor: investigación, educación transformadora, neoliberalismo, discurso posmoderno.

### **Abstract**

Based on a personal experience, the author engages in a critical examination of the models of educational research which have predominated in Puerto Rico in recent years, focusing on the characteristics and limitations of descriptions in traditional qualitative research. The author provides a historical synthesis of the various models and research models and research processes. He highlights how transformative research—which transcends descriptive approaches—has to be rooted in culture, politics and history to face the ghosts of neoliberalism and globalization prevalent in posmodern discourse.

Keywords: research, transformative research, neoliberalism, posmodern discourse.

**M**ientras terminaba la maestría en la Universidad de Colorado, trabajaba como miembro de un equipo de investigadores para la Agencia de Servicio e Investigaciones Latinoamericanas (Latin American Research and Service Agency, en inglés). Durante mis años con ellos, llevamos a cabo proyectos de investigación. A partir de la publicación de cada estudio, preparaba un bosquejo de ideas que serían compartidas con las comunidades con el fin de alentar diálogos críticos acerca de los problemas de la comunidad. Esperaba que las comunidades iniciaran proyectos de cambios para el beneficio de sus vidas como comunidades auto-determinantes. Como educador e investigador tuve que enfrentar dos fuerzas de crítica ante los planteamientos en mis bosquejos, más otro ataque por parte de la directiva de la agencia.

En primer lugar, los miembros de las comunidades, al ser presentados los resultados de las investigaciones en diferentes reuniones, levantaron una plétora de inquietudes con los resultados y hasta con los estudios en sí. Cuestionaron la validez y confianza de los resultados. Aunque expresaron el no poder responder técnicamente a lo que entendieron eran malas y equivocadas explicaciones y descripciones de la comunidad, afirmaron con mucha fuerza los problemas con las investigaciones. Aunque esto fue el tema principal de las críticas en contra de los estudios (investigaciones), este punto ocultaba algo más básico. Entendí que su resistencia a que entraran personas de “afuera” a investigarlos a ellos mismos y a sus comunidades para luego presentarles unos resultados, en el mejor de los casos, problemáticos, estaba relacionada al hecho de que nunca se les pidió sus opiniones sobre las investigaciones como proyectos válidos. Es decir, su resistencia también resonaba un grito ante el silencio impuesto por los mismos que pretendían liberarlos de una mordaza histórica. En segundo lugar, un día mientras pasaba un informe a maquinilla, me llamó a su oficina el director de la agencia. En pocas palabras, me quiso dejar claro que el papel de la agencia como entidad investigativa no era de promover cambios en la política pública, sino simplemente llevar a cabo nuestras investigaciones, reportar nuestros resultados a la directiva y someterlos a las agencias gubernamentales apropiadas.

Todo esto me sucedió de un día para otro. Provocaron mucho interés en mí estos hechos. Pensé: “¿Qué hacen con los resultados? ¿Cómo los interpretarán?” Probablemente los usan para promover más política de control y regulación de las comunidades. En fin, las resistencias de los miembros de las comunidades y la de la directiva fueron un llamado a despertar. Debo indicar que las comunidades eran de mejicanos mayormente con menos de diez años en los Estados Unidos e indígenas de las naciones Navajo, Hopi y Arapajo, todos pobres económicamente. Llegué a la conclusión de que la agencia y sus investigaciones contribuían al silencio y a la opresión de estas comunidades. No las iba abandonar renunciando a mi puesto y necesitaba los materiales y recursos de la agencia para ciertos estudios, así que desarrollé una especie de política insurgente.

Cumplí con los estudios e investigaciones dictadas por la agencia y los utilicé para desarrollar otros proyectos de investigación contra-hegemónicos. Esta estrategia tuvo sus éxitos, pues logramos construir y desarrollar dos escuelas alternativas en el área al sur de Denver, Colorado (área pobre, desolada de fábricas en abandono). También empezaron las comunidades a desarrollar sus propios proyectos de investigación como herramienta para la transformación de sus comunidades y vidas. Esto fue para los años 1977-1980. Para el verano del '80, ya estaba de regreso en Puerto Rico. Esta anécdota la comparto, no con la intención de recetar alternativas, sino como introducción al tema de este artículo “De la descripción a la transformación”; en primer lugar, porque una investigación descriptiva en su sentido tradicional, propone ser un ejercicio hermenéutico, o sea, interpretativo. A la vez, pretende conservar un aspecto objetivo de lo investigado, que por ende resulta problemático ante cualquier aspiración a la transformación. En segundo lugar, el investigador descriptivo como cualquier “diagnosis” queda

corto de poder contribuir a la transformación. Es decir, una descripción, en el sentido tradicional de la investigación cualitativa, limita la posibilidad transformadora del conocimiento.

Este artículo examinará las características y limitaciones de la descripción en la investigación cualitativa tradicional. Defenderé que la contribución que hace la descripción a una transformación de la educación está truncada por su rostro hermenéutico (interpretativo) que a la vez guarda algunos elementos de “objetividad” positivista. No obstante, la alternativa no es de renunciar a la interpretación, sino infundir la descripción con sus propias contradicciones para que abiertamente se entienda que la descripción puede ser un reto en la dialéctica entre los procesos de concientización y acción, entre el conocimiento contextualizado por la interpretación. Y también un compromiso con la posibilidad humana, no porque sean dos aspectos independientes de la investigación, sino todo lo contrario, porque la descripción se tiene que liberar del mito de que la voz no es esencialmente contextual, que hace pero también es hecha.

Decía Adrienne Rich (1993) en su obra, *Invisibility in Academe*, (en español, “La invisibilidad en la academia”):

Cuando alguien con la autoridad de, digamos una maestra, te describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si miraras en un espejo y no vieras nada (p. ix).

El desarrollo de la investigación social y educativa descriptiva surge como una reacción ante la rigidez enajenante de la tradición positivista caracterizada por métodos hipotéticos-deductivos. El dominio del paradigma cuantitativo (positivista lógica) en la educación se debe en parte a la perspectiva dominante de la relación aprendizaje-enseñanza. El mundo del ambiente y del conocimiento se reduce a una realidad aceptada que -por ende- se presta a que el único movimiento legítimo entre estas partes del proceso educativo sea atendido desde el campo psicológico, ignorando las relaciones de poder y su expresión social, construida y contextualizada. Se convierte la relación pedagógica en una dictada por la enseñanza que da el maestro y el aprendizaje que adquiere el discente.

Las raíces de la psicología educativa tienen un origen con el desarrollo de las teorías pedagógicas de J. F. Herbart (1776-1841). Influenciado por el idealismo alemán de Kant y Fichte, expreso:

...que las “cosas en sí” no se conocían... lo que se conocía eran las sensaciones de esas cosas que recogían con la experiencia;... se tienen sensaciones de ellos pero no se pueden conocer... El educando tiene... sensaciones, asimilación de ellas y representaciones ... Por eso, el instrumento fundamental del educador era la psicología porque ésta era la única que podría señalar los métodos y las técnicas de enseñanza. (Ordóñez, 1996 p. 55).

Desde Herbart, y desarrolladas por Wilfred Carr y Stephen Kemanis, por B.F. Skinner, Thorndike y Piaget, ha dominado un modelo “ingeneril” de la

educación. El propósito fundamental de la investigación educativa lo define la búsqueda de procesos y técnicas más eficientes para el desempeño de la actividad enseñanza-aprendizaje. El criterio empírico-analítico ve su objeto de estudio como ya dado. Así, igual a lo que plantearon los positivistas desde Comte, plantea la tradición psicológica educativa investigativa del conocimiento en la educación. Los primeros rechazaron lo filosófico, ideológico y valorativo, sustituyendo lo que -según ellos- le pertenecía al mundo metafísico, con el estudio de la técnica, asumiendo que lo único real es lo explicable en términos empíricos (hipotéticos-deductivos). Para la investigación educativa entonces, se ignoran las relaciones de poder, la política, la ideología y los aspectos valorativos a favor del desarrollo de técnicas capaces de ofrecernos mejores prácticas para llevar a cabo la relación enseñanza-aprendizaje. El objeto de estudio es dado y ya.

A base de estos supuestos, se desarrolla toda una tradición de investigación educativa. Con el desarrollo de la educación como expresión del quehacer social de las naciones y su visión, se desenvuelven las teorías de la educación como procesos de reproducción social. Ya que se aceptaba la educación como toda una serie de técnicas dentro de un ambiente instrumental, lo único que quedaba era arraigar la investigación a los supuestos que a pesar de las críticas, contradicciones y limitaciones aún dominan el campo de la investigación educativa (positivista) en Puerto Rico. Así, la perspectiva positivista subrayó la lógica funcionalista social. Los valores proyectados y manifestados en la actividad social reflejaban y reflejan la tensión dinámica entre la escuela como agencia de cambio y creatividad y su contribución a la reproducción social.

La aceptación de la organización y función social colonial en Puerto Rico impone un discurso de reproducción colonial ante el dominio del funcionalismo. Por lo tanto, el contexto social y político dentro del cual se educa se trata como algo casi natural. El estudio de la educación -entonces- se convierte en el estudio de la reproducción social. Las investigaciones e indagaciones acerca de la educación como actividad reproductiva, se convierten en expresiones de conservación social, o cuando permitido, de cambios aceptables por ese contexto reproducido. La educación entonces tiene básicamente dos funciones.

En primer lugar, tiene la educación la función de reproducir las destrezas y el conocimiento requerido por la sociedad. Esto es más bien un proceso técnico. Estas destrezas, sin embargo no se limitan a las reproducidas para el ambiente económico y sus funciones, pero también los hábitos y el comportamiento necesario o requerido para la conservación de una interacción social estructurada y "apropiada". Las definiciones y los procesos educativos que caracterizaron la expansión de la educación pública con el colonialismo bajo los Estados Unidos respondieron a este principio. En otro trabajo (1994), examino la experiencia colonial educativa y la hegemonía de los Estados Unidos ante el desarrollo de reformas educativas en Puerto Rico.

En segundo lugar, la función de la escuela es la de reproducir la conciencia del pueblo. De esta manera, el significado del conocimiento adquiere una

importancia fundamental y funcional. Aquí, el conocimiento se entiende como cualquier representación del mundo (incluyendo los métodos recetados para obtener esa representación) que es mantenida por una red de instituciones que sirven (1) para proveer los procedimientos para la verificación informal de la representación en la vida cotidiana y (2) para facilitarle la estructuración y la conciencia de la sociedad (Feinberg, 1983).

El dominio de una lógica funcionalista ha definido la hegemonía del conocimiento positivista en el campo de las investigaciones educativas en Puerto Rico, tanto por razones técnicas como por sus raíces en la conciencia de todo un aparato colonial. Básicamente, se convierte la expresión humana del colonizado en términos materiales y técnicas que refuerzan el status quo. La realidad y el cambio, en otras palabras la posibilidad, se limita a los parámetros definidos por los supuestos de una realidad aceptada. Dentro de este marco, el criterio empírico-analítico de la educación ve su objeto de estudio como ya dado. El propósito de la educación entonces se convierte en la modificación o reproducción del conocimiento con el fin productivo, de control y/o regulación. La educación, como la investigación educativa responde a lo que Habermas nombró el interés técnico. Este interés se fundamenta en la necesidad humana a la supervivencia. Es de controlar y gobernar, de manejar y regular el ambiente por ser éste ya dado, lo real. Históricamente en Puerto Rico, las investigaciones educativas han respondido a este interés.

### **Educación y conocimiento: Síntesis histórica**

No fue hasta el siglo XVIII que los gobiernos tomaron responsabilidad directa por la educación del pueblo. En Puerto Rico, durante el siglo XVI, el Rey de España, Fernando el Católico, ordenó que los niños de los pueblos se reunieran para recibir unas clases dos veces al día en una casa edificada al lado de una iglesia para recibir instrucción en la lectura, la escritura y en los mitos y oraciones de la iglesia del cura párroco (Yustos López, 1992). Nos dice Yustos López:

Desde la orden de Fernando el Católico y a lo largo de varios siglos, la historia de la educación en Puerto Rico estuvo ligada estrechamente a los esfuerzos de los misioneros para instruir y cristianizar a los indios, a los nuevos colonos y a sus hijos. Por más de 250 años el gobierno español en Puerto Rico no tomó otra medida para organizar o promover la educación elemental (p. 3).

De hecho, hubo algunos que creyeron que la educación del pueblo constituía un riesgo para la seguridad del estado. Así pues, el progreso de la instrucción pública guardó relación con el interés que el gobernador tuviera en la ilustración del pueblo (Yustos López, 1991, p. 43).

Algo semejante ocurrió luego de la invasión por los Estados Unidos. A sólo días de que se embarcaran los últimos españoles, el 18 de octubre de 1898, se convocó en el Teatro Tapia de San Juan una reunión para discutir los planes educativos para Puerto Rico. La reforma incluiría la expansión y el mejoramiento de los programas educativos, pero serían definidos por el nuevo colonizador, los

Estados Unidos. Todo aspecto de la educación se definió estrictamente dentro de la política colonial estadounidense. El fundamento de esta política fue sostenido esencialmente por dos prácticas: la imposición de la enseñanza en inglés y el proyecto de americanización. La misma preocupación que tuvieron los españoles con la educación como vehículo de concientización y resistencia colonial, la guardaban los estadounidenses al imponer una administración educativa estrechamente centralizada y controlada por los colonizadores (Brau, 1966; Cruz López y Gómez Tejera, 1970; Negrón de Montilla, 1970; Solís Jordán, 1994; Yustos López, 1914). Queda claro que en una colonia la educación o sirve para reproducir el colonialismo y la sociedad y conciencia colonizada o educa para la liberación.

El hecho de que Puerto Rico gozara de un gobierno insular desde el 1952, no tuvo el impacto de haber descolonizado la educación, pues aún domina una noción de la educación funcionalista y del conocimiento positivista tanto en nuestras teorizaciones como en nuestras investigaciones (Véase Revista Pedagogía desde 1973-1999); y a pesar de los retos y cambios en los debates epistemológicos que surgieron en la década de los 60, argumentaré que las tendencias en la investigación educativa hacia una expresión transformadora y libertadora se ven hoy retadas por los discursos de la “globalización” y del “neoliberalismo” social y económico.

El hecho de que fuese dominada la educación en Puerto Rico por las pautas coloniales no significa que no hemos experimentado momentos y educadores de gran excepción, cuyos legados nos sirven de ejemplo esperanzador. Fue en el 1810 que Don Rafael Cordero abrió su escuela en la calle Luna número 68 en San Juan. Mientras la Corte Suprema de los Estados Unidos, en el caso “Dred Scott” declara que “los negros libres no eran ciudadanos de los Estados Unidos y que ni podrían reclamar para sí los derechos y privilegios garantizados en la Constitución”, Rafael Cordero, un tabaquero negro, compartió su gran humanidad con niños blancos y negros de la ciudad. Durante 58 años enseñó gratuitamente a leer, escribir y contar; pero más que esto enseñó el significado de amar y luchar, lo que es el respeto propio y la integridad puertorriqueña.

Lamentablemente, y a pesar de otros que han contribuido a la formación del buen puertorriqueño y de la dignidad humana, no dominaba ni domina tal espíritu. El desarrollo de la educación como una reproducción de la organización y administración social ha sido toda una historia de procesos dictados por los requisitos empíricos de una vida progresivamente más tecnológica. Esto tiene sus raíces en la Ilustración del siglo XVIII.

### **El conocimiento como técnica**

En la medida que fuimos parte de un desarrollo administrativo técnico se fueron definiendo nuestras actividades políticas, económicas, sociales y por ende educativas dentro de y desde esa lógica positiva. Nos dice Popkewitz:

The paradox (and irony) of the Enlightenment beliefs in a doctrine of modernity was that the register of freedom became tied to the register of social administration (1999 p.18).

Es decir que bajo el colonialismo español, la política educativa respondía a una política colonial general. Bajo los Estados Unidos, la política educativa estaba vinculada a su visión política, social, cultural y económica para Puerto Rico. La definición de la libertad bajo el colonialismo estadounidense se debe entender dentro del marco administrativo colonial entre Washington D.C. y la Fortaleza, y las implicaciones que han tenido para la educación y el desarrollo del conocimiento.

Aunque las críticas en contra del positivismo fueron diversas, y entre los más destacados, el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, tal vez el golpe más contundente lo dio la obra de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (1971). Kuhn establece que los paradigmas científicos y sus expresiones surgen dentro de un contexto normativo, subjetivo y político. Señalaba que: “Toda investigación, por objetiva y neutral que parezca, está contaminada por la ideología de la sociedad en la cual la ciencia se practica” (Ordóñez, 1996, p. 75). La desmitificación del positivismo rompió las cadenas de la rigidez epistemológica y fue cobrando legitimidad, en el campo de la investigación social y educativa la descripción, o sea, una especie de interpretación y actividad intelectual hermenéutica. Ante los acontecimientos académicos que influyeron y fueron influenciados por la dinámica social y política desde los años 60 presencié el mundo de la investigación el desarrollo de las investigaciones descriptivas/interpretativas en el campo de la educación, a pesar del dominio positivista.

### **Hacia la descripción**

La investigación descriptiva se basó históricamente en las teorías sociológicas de Emile Durkheim cuya postura afirma que la conciencia y las personalidades son determinadas por la sociedad; la cultura gozaba de un estatus objetivo. La descripción busca rescatar a las cualidades humanas incapaces de ser descritas por la matematización del conocimiento y los métodos incorporados por la investigación hipotética-deductiva. Surge la descripción como un discurso nuevo que defiende un cálculo naturalista constituido por la fenomenología, la hermenéutica y el humanismo en la investigación.

En términos fenomenológicos, se afirmaba que todo fenómeno debería ser estudiado sin ninguna noción preconcebida ni expectativa a priori. El papel del investigador es de entrar en la cabeza del investigado para intentar entender y luego describir lo que ve y cree de lo investigado. Hermenéuticamente, alude a la percepción que tienen los seres humanos de su mundo como una realidad dinámica entre las partes y su integración en las totalidades y expresiones holísticas de la cultura. El entendimiento descriptivo de la investigación cualitativa depende entonces de este movimiento hermenéutico entre las partes y la totalidad, los cuales no tienen ni un inicio fijo ni un fin absoluto. Nos dice Ordóñez, acerca de la perspectiva hermenéutica:

La afirmación básica desde la cual una posición hermenéutica se ubica es que la sociedad posee una estructura de significación que le es intrínseca, constituida y sostenida por sectores sociales

interesados en que ella se mantenga. La vida social es el producto del entendimiento de sus miembros (1996, p. 76).

No se trata de observar simplemente al comportamiento, sino de interpretar los motivos, las intenciones o los propósitos que les dan los investigados a sus acciones, es decir, a su vida social. Apunta Ordóñez: “El investigador habrá de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades individuales” (1996, p. 76).

Basándose generalmente en los fundamentos del naturalismo, la investigación descriptiva/interpretativa afirma una versión de la interpretación que a la vez sea capaz de captar un fenómeno objetivamente, es decir, de acuerdo a como se da “realmente”. En otras palabras, existe para la tradición naturalista un mundo real. Lo único que se espera es su interpretación. De otra manera, se reduciría todo fenómeno a un relativismo. En esto radica parte de su problemática. Es decir, ¿Cómo sabemos que lo que se interpreta es?

Sin comprometer esta discusión crítica de la interpretación/descripción, recordamos que el naturalismo cree que el mundo debiera ser estudiado en su estado natural, no interrumpido por el investigador (Denzin y Lincoln, 1998). Otros naturalistas, Christians y Carey (1989) afirman que los investigadores deberían “montar sus casetas entre los nativos”, entrar en las situaciones tan profundamente que puedan recrear en su imaginación y experiencia los pensamientos y sentimientos de los observados. Al proponer el estudio de un “mundo natural y no interrumpido” por el investigador, se asume una especie de objetivismo; es decir, la distancia y la definición dual entre el “yo” del investigador como sujeto y el objeto de la investigación, “el otro” bajo la lupa del observador. Esta postura fue considerada radical por la tradición hipotética-deductiva.

Para Kuhn, uno tiene que ver a la comunidad científica como sociólogos o antropólogos, estudiando otras comunidades para determinar las presuposiciones de la cultura de esa comunidad. Visto de esta manera, la teoría científica se convierte en un paradigma o modo de ver, en vez de un modelo lógico. Kuhn atacó la distinción absoluta lógica que hace el positivismo entre una teoría y una observación. Si las teorías son, o se buscan en paradigmas, afirmaba Kuhn, entonces las observaciones son siempre contextualizadas de acuerdo con un patrón o “gestalt” envuelto en el paradigma. Lo que ves depende de cómo lo miras. La independencia entre la observación y la teoría es aparente, dice Kuhn, y no real; siendo evidenciado durante tiempos revolucionarios en la ciencia cuando lo que se asumía cae ante la interrogación.

Para haberlas, la alternativa hermenéutica responde al interés práctico del ser humano. En otras palabras, es el interés que tiene el ser humano ante la necesidad de vivir en y como parte del mundo. El ser humano busca por medio de la actividad hermenéutica, entender, el ambiente suyo para poder interactuar con él. Si la pregunta para el interés técnico es “¿Qué puedo hacer?”, para la hermenéutica y el interés práctico se pregunta “¿Qué debo hacer?”. Así, nuestras interpretaciones y nuestras descripciones responden a un mundo del cual formamos parte, pero también el cual queremos y tenemos que entender o buscar entenderlo



para poder interactuar, para sobrevivir. La investigación de los fenómenos, sus significados y las descripciones ha hecho de la etnografía el campo de más trascendencia en la antropología y los estudios culturales, pero también en las ciencias sociales y en años recientes, hasta cierto punto, en la educación. Las investigaciones etnográficas entonces tradicionales surgen desde la perspectiva de una naturaleza definida y cultural. Consonante con los planteamientos de Christians y Carey e influenciado por la antropología de Benedict (1959), Geertz (1974) y el proyecto “funcionalista” ante el “difusionismo”, se desarrollaron las normas clásicas de la descripción investigativa. En manos de una hegemonía intelectual colonial, la descripción cobra un poder posesivo y colonizante.

### **Ubicando la investigación descriptiva**

La descripción clásica es nada menos que la reafirmación de una relación colonial entre el investigador (etnógrafo), observador objetivo e imparcial y su “nativo”, el objeto de sus investigaciones. La tradición de la investigación descriptiva ubica al investigador dentro de un marco de “aquel que viene a civilizar al colonizado”. Históricamente, la cultura bajo estudio se presentaba como algo homogéneo, permanente y hecho. La noción de una “cultura tradicional” se convirtió en el barómetro desde el cual se medía y se comparaba el desarrollo de la “civilización del colonizador”. El etnógrafo clásico escuchaba, mientras el “nativo” hablaba. El investigador recogía la materia prima del “nativo” y los procesa en la metrópoli. El propósito de la presentación holística (supuestamente) de la cultura bajo investigación le proveía al investigador un marco lo suficientemente completo y congelado como para ser el objeto de una investigación científica. Los etnógrafos clásicos proyectaban el pensamiento sociológico de Emile Durkheim, quien decía que la cultura y las sociedades determinaban las personalidades y conciencias de los individuos. A pesar de que tienen valor, diferentes elementos de la teoría de Durkheim, éste no atiende bien las relaciones de poder, el conflicto y los cambios desde la dinámica social.

Clifford Geertz (1983) explica que los supuestos del objetivista acerca de la teoría han cambiado debido al cambio en el análisis social en la investigación:

...The strict separation of theory and data, the “brute fact” idea; the effort to create a formal vocabulary of analysis purged of all subjective reference, the “ideal language” idea; and the claim to moral neutrality and the Olympian view, the “god’s truth” idea – none of these can prosper when explanation comes to be regarded as a matter of connecting action to its sense rather than behavior to its determinants. The refiguration of social theory represents, or will if it continues, a sea of change in our notion not so much of what knowledge is but of what we want to know (1983, p.34).

Reiterando el pensamiento de Geertz, Rosaldo (1993) nos recuerda que la cultura, política e historia ahora forman partes entrelazadas en cualquier investigación social cualitativa (interpretativa).

Por otra parte, el etnógrafo Victor Turner (1982) criticó la tradición descriptiva de la etnografía por insistir en el “dualismo cartesiano” o sea, la separación entre el sujeto y el objeto. Esta postura ha convertido la vista del investigador en la perspectiva del imperialismo (en inglés, the “eye” of the ethnographer is connected to the “I” of imperialism). Esta noción del rostro imperialista de la investigación descriptiva tradicional fue elaborada detalladamente por Edward Said (1978) en su obra *Orientalism*. Dice Said que a partir de las descripciones de los investigadores, el Oriente aparenta ser un factor contra el cual se mide el progreso del europeo occidental y un terreno inerte sobre el cual imponer los esquemas de “desarrollo” imperialista.

Los cambios en el ambiente investigativo de la descripción anuncian el desarrollo de nuevas formas para el quehacer etnográfico. Hoy día, el investigador o la investigadora entienden que su voz, su contexto, su ubicación, su ideología y sus valores son parte integral de su proyecto investigativo. Pero, si logramos superar la tradición objetivista e imperialista donde el investigador desempeña su rol como colonizador que observa el grupo o cultura colonizada por su investigación; ¿qué alternativas nos quedan? O ¿cuáles son las posibilidades? Ante un mundo invadido por el discurso posmoderno y sus expresiones políticas y económicas de la globalización y del neoliberalismo, deberíamos entender que la descripción se puede convertir en arma del relativismo y por ende conservar las relaciones opresivas entre el colonizador y el colonizado. La transformación insiste en más que la descripción, más que el rescate del sujeto. Insiste en un proyecto liberador, epistemológico y por ende, humano.

A pesar de los desarrollos metodológicos en la etnografía promulgados por Geertz y Turner, su análisis cultural percibe a la cultura y sociedad de acuerdo con la función que desempeñan para la regulación del comportamiento humano. La cultura, para ellos, se hace necesario debido a nuestro estado “incompleto” genético haciendo que la cultura ofrezca instrucciones que dirijan nuestro vivir diario (Geertz, 1974). Aquí se percata la influencia Hobbesiana en el pensamiento etnográfico de Geertz. También muestra afinidad este argumento de Geertz con la teoría social de Durkheim. Ambos Hobbes y Durkheim abogaban por unas nociones que percibían a la cultura como orden social, control contra la naturaleza violenta, y a las normas sociales la implantación de la regulación. Ambas nociones tienen que entenderse dentro de un proyecto social político colonizador. Lo que no queda claro en los argumentos de Durkheim es por qué debería ser la violencia social algo “natural” y por qué debería ser la imposición de una autoridad moral un aspecto de la cultura. Para mí, la explicación reside en el mismo espíritu imperialista del discurso de la tradición descriptiva de la investigación, o sea, del conocimiento eurocéntrico, anglosajón y capitalista.

El otro lado de la moneda ha sido elaborado por quienes afirman que el análisis social y por ende educativo descriptivo es más que la divulgación de estructuras sociales. E. P. Thompson (1966), Raymond Williams (1977) y Pierre Bourdieu (1977) proponen que la formación de clases, los sentimientos y el ritmo

de la vida cotidiana no son deducidos de factores estructurales (Rosaldo, 1993). Para Thompson, el desarrollo de relaciones de clases constituye una fluidez que evade cualquier análisis si éste pretende frenarla en un momento dado. Williams aboga por lo que él llama unas “estructuras de sentimientos” que no son sinónimo con la “ideología” o “perspectiva mundial” porque están en un proceso emergente, implícitas y no plenamente articuladas. Por su parte, Bourdieu afirma que el objetivismo señala hacia cosas ya completas, eventos humanos expirados que muchas se confunden con la expresión de lo que debería suceder.

El sujeto humano, para Bourdieu, percibe su práctica de una manera muy distinta a como la percibe el investigador objetivista por su ubicación diferente (Rosaldo, 1993). El objetivista observa el hecho definido. El actor, el sujeto humano lo vive como proceso de articulación incompleto y complejo. El propósito de un proyecto investigativo educativo cuya esperanza es de contribuir a la transformación no puede suscribirse irresponsablemente al discurso descriptivo sin evaluar las posibilidades que existen para que queden intactos las raíces coloniales o imperialistas, en el sentido epistemológico, de sus investigaciones y quehaceres pedagógicas.

Sin lugar a dudas, el resurgimiento del sujetivismo como ingrediente de los discursos de la globalización y el neoliberalismo también subraya la importancia de no perder la perspectiva del significado de la transformación ante un mundo de descripciones en muchas ocasiones legitimadas por la comodidad individualista y consumista del relativismo.

### **Globalización, Neoliberalismo y el conocimiento transformador**

Los discursos posmodernos han coincidido con la lógica de la globalización. En muchos casos la crítica posmoderna simplemente reproduce las mismas estructuras burguesas de “significativos” que pretende retar. McLaren (1999) explica esta reproducción afirmando que:

Postmodernism critique can be simply a strategic deployment of reunderstanding educational leadership as a mode of aesthetic inquiry majestically delinked from the reigning social relations of exploitation ... The haute politique of postmodern theory valorizes the primacy of incommensurability as the touchstone of analysis and explanation; and while it has helped to usher in a more nuanced understanding of the politics of representation and the “fictions” of discourse, it has also diverted critical analysis from the global sweep of advanced capitalism and the imperialist exploitation of the world’s laboring class (p. 302).

De mano en mano han caminado el posmodernismo con los planteamientos de la globalización y el neoliberalismo social y económico, pues la reconfiguración de la representación del ser humano posmoderno indefinido, híbrido, ambiguo y ambivalente compagina bien con el asalto capitalista a nivel mundial. Los requisitos para el bienestar colectivo nacional son socavados por el interés de la acumulación

de capital y el consumo del individuo “libre”. Los resultados de esta explotación revivida por la globalización lleva a Jorge Larrain (1996) a expresar que:

Unemployment is treated as laziness and pricing yourself out of a good job; workers' strikes are transformed into a problem of public order. Criminality and new forms of violence are treated as the result of lack of authority in the family, not enough law and order, lack of Victorian values, and so on (p. 68).

Desafortunadamente, en muchos casos nuestros mejores teóricos y economistas suscriben los mitos de la globalización y aceptan como un *fait accompli* sus características sin someterlas a una crítica tan necesaria para nuestro bien social. Dicen Eduardo Kicinski y Orlando Sotomayor (1999), economistas del sistema universitario de la Universidad de Puerto Rico, que:

Dado que hay escuelas que están en desventaja inicial por la selección actual de sus estudiantes, podría existir un reconocimiento para aquellas escuelas que logren cambios positivos en sus objetivos académicos. En segundo lugar, se debe considerar trasladar al estudiante problema a escuelas alternativas luego de serias advertencias. Esta escuela debería contar con atención especial para estas personas que por distintas razones no están encaminadas hacia un buen porvenir (p. 182).

Esto entre otras cosas, plantean Kicinski y Sotomayor como alternativa para el desarrollo de Puerto Rico en un mundo de una economía globalizada. Por otra parte, el educador Eduardo Aponte (1999) también expresa favorablemente la hegemonía epistemológica del positivismo “globalizado” al decir:

Van a ser necesarios proyectos de reforma universitaria para fortalecer los sectores de investigación y creación de conocimiento, en particular aquellos vinculados a la base científica y tecnológica de los sectores productivos del país ... también van a tener que tomar iniciativas y ... esfuerzos como el del “nuevo bachillerato” que se está desarrollando en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico y los consorcios entre las empresas y las universidades del país (p. 118).

Lamentablemente, estos autores ni siquiera tratan el tema de la globalización desde la perspectiva de un estado colonial donde la globalización y el neoliberalismo trabajan juntos para democratizar el sufrimiento, destruir la esperanza y asesinar la justicia (McLaren, 1998). En la medida que las escuelas, la educación y el conocimiento funcionen al servicio de las industrias multinacionales y transnacionales del capitalismo en un mundo globalizado las posibilidades de que el conocimiento y la investigación educativa contribuyan a la transformación social quedarán remotas. El problema no es el desarrollo ni las tecnologías, sino la dictadura por parte del colonizador y su imposición político económico y epistemológico.

Las universidades se convertirán en centros de comercialización educativa. El intelecto se convierte en un capital atado a la maquinaria capitalista y para

muchos esto equivale a una amenaza en contra del principio de la educación para la democracia. La autonomía de la maestra, su independencia y su control del trabajo está siendo reducido, mientras el control y el conocimiento quedan progresivamente en manos de la administración (Noble, 1998). Nos enfrenta a lo que Pierre Bourdieu (1998) se refiere como el “evangelio” del neoliberalismo. El describe el neoliberalismo como:

A powerful economic theory whose strictly symbolic strength, combined with the effect of theory, redoubles the force of the economic realities it is supposed to express... Through their liberal or even libertarian connotations, may help to give the appearance of a message of freedom and liberation to a conservative ideology which thinks itself opposed to all ideology (1998, p. 126).

De estas perspectivas neoliberales surge una epistemología educativa que afirma que el conocimiento es “constitucionalmente e ineludiblemente individual”. Esto conlleva serias implicaciones para la construcción del conocimiento y el desarrollo del campo de la investigación educativa. Scott Davies y Neil Guppy (1997) proponen que las escuelas desarrollen una política y unas prácticas más afines con la noción del conocimiento como una forma de producción. Dicen ellos:

Globalization is ushering in a new era of required knowledge. Curricula concentrated on consumer relations, problem solving, entrepreneurialism, and cross-cultural “multiskilling” are central to this economic transformation (p. 439).

El razonamiento de la globalización y el neoliberalismo ha contribuido fundamentalmente a la proliferación de las pruebas estandarizadas, de la expansión de la privatización de la educación y diferentes proyectos internacionales para estandarizar la educación a través de diferentes regiones y naciones (Davies and Guppy, 1997). Podemos notar la afinidad que tienen estos proponentes del neoliberalismo global con las posturas de varios miembros del Proyecto Universitario “Sobre el Futuro Económico de Puerto Rico”.

Los mismos esfuerzos para conectar a las escuelas al Internet no son con la intención de preparar ciudadanos mejor informados, críticos y creativos, sino como medios por los cuales organizamos la planificación de los recursos humanos para una economía global en el nuevo milenio (McLaren, 1998). Vale citar las expresiones de William Robinson (1996) ante la nueva cara del capitalismo globalizado:

Global capitalism is predatory and parasitic. In today’s global economy, capitalism is less benign, less responsive, to the interests of broad majorities around the world, and less accountable to society than ever before. Some 400 transnational corporations own two-thirds of the planet’s fixed assets and control 70 percent of world trade. Such tremendous concentrations of economic power lead to tremendous concentrations of political power globally. Any discussion of “democracy” under such conditions becomes mean-

ingless... The paradox of the demise of dictatorships, “democratic transitions” and the spread of “democracy” around the world is explained by new forms of social control, and the misuse of the concept of democracy, the original meaning of which, the power (cratos) of the people (demos), has been disfigured beyond recognition. What the transnational elite calls democracy is more accurately termed polyarchy, to borrow a concept from academia. It is neither dictatorship nor democracy. It refers to a system in which a small group actually rules, on behalf of capital, and participation in decision-making by the majority is confined to choosing among competing elites in tightly controlled electoral processes. Social control and domination is hegemonic, in the sense meant by Antonio Gramsci, rather than coercive. It is based less on outright repression than on adverse forms of ideological co-optation and political disempowerment made possible by the structural domination and “veto power” of global capital (p. 20-21).

El lenguaje de la globalización se manifiesta a través del discurso posmoderno. El conocimiento es percibido como la función de la producción capital. En este mundo globalizado la educación refleja lo que Paulo Freire denominó “la educación bancaria” donde el texto/maestro/computadora depositan el conocimiento en la mente del estudiante donde se almacena hasta el día del examen. Dice Stanley Arnowitz (1998), al referirse a la lógica de la globalización y el neoliberalismo en la educación:

In schools and universities “reactionaries” (as Freire calls them) have all but overwhelmed the “progressives”. During the last decade, schools that insisted on their difference committed an unholy violation of the new common sense that the highest mission and overriding purpose of schooling was to prepare students, at different levels, to take their place in the corporate order (p. 4).

En términos generales, la globalización y el neoliberalismo económico subrayan el individualismo, la vida privada y el consumo desmedido ante un ambiente de feroz competitividad.

La investigación descriptiva sola, no es capaz de revelar la dialéctica de la dinámica actual. Las etnografías cuyas escrituras descriptivas no incluyen un análisis crítico comprometido con la subconsciente semiótica se reducen a la mera subjetividad cuando no relativista. No basta con descubrir los fracasos, la violencia, la falta de equipo, el papel de la alta tecnología o la cultura escolar, porque al limitarse a la descripción también se acepta como hecho fijo, como un *fait accompli* el status quo social, o sea, el contexto desde el cual surge la descripción.

La transformación de las escuelas y de nuestras comunidades es también el prelude de una transformación nacional. El propósito de la investigación educativa tiene que tener como prioridad, si es transformativa, la especificidad histórica de nuestras propias categorías para mejor entender el cálculo de nuestras propias contradicciones y limitaciones. El investigador y la investigadora

comprometidos con la transformación enfatizan las relaciones de poder presentes en la construcción del conocimiento y en sus propias investigaciones. Este proceso hace posible que tanto los investigadores como los que investiga descubran por sí mismo los procesos y las condiciones que tradicionalmente asumieron ser naturales, inmutables e inalterables. En las palabras de Leonardo Boff (1997):

From the perspective of the social location of the condemned on Earth (colonized), it becomes clear that knowledge alone, as intended by the school, does not transform life. Only the conversion of knowledge into action can transform life (p. ix).

El compromiso con la transformación es un compromiso de acción y no simplemente al acto discursivo de la descripción. La investigación transformativa debería evitar el objetivismo metodológico (que niega la relacionalidad de la cultura) y el relativismo posmoderno (que niega todo principio de totalidad social) (McLaren, 1999).

En las últimas semanas se ha estado hablando de cambios en la educación en Puerto Rico. En el diario “El Nuevo Día” del miércoles 10 de enero del 2001 expresa Héctor L. Pesquera la necesidad de que reciba la educación en Puerto Rico un “golpe de timón que cambie el rumbo en que se encuentra”. Sus expresiones reflejan el consenso del nuevo secretario del Departamento de educación y todos los sectores de la sociedad puertorriqueña. Dice Pesquera (2001):

Es necesario un Departamento de Educación que reoriente sus energías hacia un ser humano solidario, con sueños y aspiraciones colectivas, con valores superiores al individualismo, el consumismo desmedido y la superficialidad (p. 117).

Siendo este el caso, nuestros proyectos de creación y productividad de conocimiento tienen que contribuir al rescate de lo “público”, el sentir ser miembro necesario de una colectividad, cosas que no proveen los discursos de la globalización y el neoliberalismo, y factores pocas veces resaltados en las investigaciones descriptivas tradicionales.

Lograr viajar de la descripción a la transformación sugiere un compromiso con la democratización del conocimiento y por ende con la justicia social. En una colonia hay solo dos posibilidades, o se educa y se produce conocimientos vis-à-vis las investigaciones para controlar y conservar el status quo, o se educa para la libertad y la posibilidad humana de ser más humano. El descubrimiento de nosotros mismos es el primer paso hacia la transformación de la educación; es un despertar y la reafirmación de nuestra propia humanidad con su propio contexto. Esa revelación se hará más clara al promover que la investigación educativa sea un vehículo de reafirmación puertorriqueña, no para excluir nuestra humanidad sino para subrayarla con aquello que la caracteriza – nuestro contexto. Para esto tiene que promover la educación el conocimiento crítico, es decir, el desarrollo de la crítica ante el objeto de estudio; una dialéctica sostenida por los valores de la justicia social y moral de todo Puerto Rico, una auténtica transformación del conocimiento del currículo y de las escuelas.

## Referencias

- Aponte, E. (1999). Hacia una política y desarrollo de una infraestructura de información y conocimiento para la implantación de la estrategia económica de Puerto Rico. En Francisco E. Martínez (compilador). *Futuro Económico de Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Arnowitz, S. (1998) en McLaren, Peter (1999, April 30). Contesting Capital: Critical Pedagogy and Globalism – a response to Michael Apple, *Current Issues in Comparative Education*, (2), p. 4.
- Benedict, R. (1959). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin [original 1934].
- Boff, L. (1997). Foreword to the Third Edition. En Peter McLaren, *Life in Schools*. New York: Longman, p. xi-xii.
- Bourdieu, P. (1998). A Reasoned Utopia and Economic Fatalism. (Traducido por John Howe). *New Left Review*. 227 (January/February).
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Brau, S. (1966). *Historia de Puerto Rico*. San Juan: Editorial Coquí, Ediciones Borinquen.
- Christians, O.G. y J.W. Carey. (1989). The Logic and Aims of Qualitative Research. En G. H. Stempell III y B.H. Westley (Editors), *Research Methods in Mass Communication*. (2<sup>nd</sup> edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 354-374.
- Davies, S. y N. Guppy. (1997, November). Globalization and Educational Reforms in Anglo- American Democracies. En *Comparative Education Review* 41, (4), 435-59.
- Denzin, N. K. e Y. S. Lincoln. (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- Feinberg, W. (1983). *Understanding Education*. London: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1974). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gómez Tejera, C. y D. Cruz López. (1970). *La Escuela Puertorriqueña*. Sharon, CT: Troutman Press.
- Kicinski, E. y O. Sotomayor. (1999). Pobreza y desigualdad en Puerto Rico: problemas y alternativas. En Francisco E. Martínez (compilador). *Futuro Económico de Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.



- Larrain, J. (1996). Stuart Hall and the Marxist Concept of Ideology. En David Morley y Kuan-Hsing Chen (Editors). *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. London: Routledge.
- López Yustos, A. (1992). Historia Documental de la Educación en Puerto Rico. San Juan: Publicaciones Puertorriqueñas. (p. 3).
- McLaren, P. (1999). Rejoinder – Postmodernism and the eclipse of political agency: a response to Spencer Maxcy. *International Journal in Leadership in Education*, 2, (3), 301-305.
- McLaren, Peter. (1998, Fall). Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education. *Educational Theory*, 48, (4), Urbana: University of Illinois.
- Negrón de Montilla, A. (1970). Americanization in Puerto Rico and the Public School System. Río Piedras: Editorial Edil.
- Noble, D. F. (1998, February). Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education. *Monthly Review*, 49, (9), 38-52.
- Ordoñez, J. (1996). Convergencia de Docencia e Investigación. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Serie 2, Temas Educativos No. 3, abril. Centro de Investigación Educativa: Universidad de Puerto Rico - Río Piedras, 55.
- Pesquera, H. (2001, 10 de enero). Editorial en *El Nuevo Día*, 117.
- Popkewitz, T. S. (1999). A Social Epistemology of Educational Research. Thomas S. Popkewitz y L. Fendler, (Editors). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge, 18.
- Rich, A. (1993) En Renato Rosaldo, *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press, p. xi.
- Robinson, W. (1996). Globalization: Nine Theses on our Epoch. *Race and Class*, 38 (2), 20-21.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Solís Jordán, J. (1994). Public School Reforming in Puerto Rico: Sustaining Colonial Models of Development. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Thompson, E. P. (1966). *The Masking of the English Working Class*. New York: Vintage Books.
- Turner, V. (1982). Dramatic Ritual/Ritual Drama: Performative and Reflexive Anthropology. En *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.