
**El més important no sempre
és el més visible i valorat.
El cas de la recerca educativa**

**What's most important is not always
what's most visible and valued.
The case of educational research**

Juana M. Sancho Gil

Catedràtica emèrita de didàctica de la Universitat de Barcelona.

A/e: jmsancho@ub.edu

Data de recepció de l'article: 17 de desembre de 2018

Data d'acceptació de l'article: 4 de març de 2019

DOI: 10.2436/20.3007.01.114

Resum

La finalitat d'aquest article és argumentar la importància de la recerca en un àmbit tan fonamental per a les persones i la societat com el de l'educació. Comença plantejant que és pràcticament impossible pensar en el desenvolupament dels coneixements socials, culturals polítics, ètics, científics, tecnològics, econòmics i artístics que configuren les civilitzacions, sense sistemes més o menys elaborats que garanteixen, per una banda, la preservació i la transmissió del coneixement disponible i, per l'altra, que tots i cadascun dels individus trobin el seu lloc per convertir-se en coneixedors. Aquesta darrera necessitat es fa cada dia més urgent en un món en què la imparable proliferació de les tecnologies digitals augmenta tant el volum d'informació com la dificultat de trobar sentit a les informacions rebudes. Continua amb una breu síntesi de la història de la recerca educativa al nostre context i la manca constant de recursos per a aquesta activitat essencial. Tot seguit, presenta algunes recerques que ens han ajudat a afrontar la complexitat dels fenòmens educatius. Finalment, se subratlla la dificultat de garantir que el coneixement generat per la recerca educativa sigui tingut en compte pels responsables de les polítiques educatives,

el professorat (incloent-hi els mateixos formadors de docents) per tal de millorar la pràctica educativa.

Paraules clau

Recerca, educació, tecnologies de la informació, política educativa, docents, pràctica.

Abstract

The purpose of this paper is to establish the importance of research in such a fundamental area for people and society as is education. It is virtually impossible to think about the development of the social, cultural, political, ethical, scientific, technological, economic and artistic knowledge that shape civilizations without more or less elaborate systems that guarantee both the preservation and transmission of available knowledge and the opportunity for each and every individual to access it. This last need is becoming increasingly urgent in a world where the unstoppable proliferation of digital technologies increases both the volume of information and the difficulty of finding meaning in the mass of received information. Next we make a brief synthesis of the history of educational research in our context and of the constant lack of resources for this essential activity and then we present some research that has helped to deal with the complexity of educational phenomena. Lastly, the difficulty of ensuring that the knowledge generated by educational research is taken into consideration by the people responsible for educational policies and by teachers (including teacher trainers') in order to improve educational practice is emphasized.

Keywords

Research, education, information technologies, educational policy, teachers, practice.

La dificultat de (re)conèixer allò que ens constitueix

Els éssers humans pertanyem a l'única espècie en la qual el patró de comportament, la forma d'organitzar el nostre hàbitat, de relacionar-nos amb la natura i de viure la nostra vida no estan considerablement predeterminats pel nostre codi genètic. Som els únics que més que adaptar-nos a la natura hem fet que la naturalesa s'adapti a nosaltres (cada vegada més amb conseqüències imprevisibles). Som els únics no només capaços d'aprendre (la majoria de les espècies també ho fan), sinó que a més

disposem de la facultat de crear signes i símbols (sistemes d'escriptura, numeració, cartografia, representacions visuals...) que ens permeten plasmar el nostre pensament i transmetre'l a persones distants en l'espai i el temps. És a dir, el nostre codi genètic no pot desenvolupar el seu potencial sense l'acompanyament, la col·laboració, la cura i l'ensenyament de la família, la comunitat i la societat.

És pràcticament impossible pensar en el desenvolupament dels coneixements socials, culturals, polítics, ètics, científics, tecnològics, econòmics i artístics que configuren les civilitzacions sense sistemes educatius més o menys elaborats. Uns sistemes que, a través de la història, han estat configurats per les famílies, les comunitats, les esglésies, els gremis i, més tard, pels sistemes educatius reglats i legislatos pels governs dels diferents estats. En el món occidental, va ser Jan Amós Komenský, anomenat Comenius (1592-1670), el primer a proposar un sistema educatiu articulat (Comenius, 1995). Els nous temps i les noves necessitats educatives i formatives derivades de les transformacions polítiques, socials, científiques, tecnològiques i religioses, que configuraven la denominada *edat moderna*, tot propiciant moviments culturals i intel·lectuals com la Il·lustració, el van portar a elaborar una proposta educativa integral. Una proposta que tenia en compte les condicions canviants del moment i els sabers i les tecnologies disponibles.

Aquesta proposta consistia en la divisió de l'educació formal en diferents moments d'acord amb l'edat. Dividia els anys de creixement en quatre períodes diferents: infància (escola materna), puerícia (escola de lletres o comuna), adolescència (escola llatina o gimnàs) i joventut (l'acadèmia i viatges o excursions), i fixava en sis anys la durada per a cada període. La seva proposta més innovadora, socialment i educativament, va ser la «idea d'escola comuna», per a totes les capes socials de la població i tant per a nens com per a nenes. La finalitat de l'escola comuna era que tot el jovent entre els sis i els dotze anys (o tretze) s'instruís en tot allò d'utilitat que abasta la vida sencera.

Les idees de Comenius i de tots els autors que van propiciar el desenvolupament de l'anomenada Escola Moderna (Sancho, 2001) han estat fonamentals, des del segle XVIII, per al desenvolupament dels sistemes educatius nacionals. Un desenvolupament

que ha anat «naturalitzant» la superposició entre «educació» i «escola», com si l'única metàfora organitzativa possible per fomentar l'educació fos l'escola, tal com la concebem des de llavors (un edifici amb espais tancats i compartimentats, grups dividits per edat o «capacitats» i currículums basats ens les disciplines tradicionals) (Sancho, 2002). Una naturalització que ha contribuït a crear l'efecte assenyalat per autors com Marshall McLuhan, que els peixos ignoren la metàfora de l'aigua, com un comentari sobre els éssers humans que s'ocupen de les seves vides, sense tenir en compte els entorns creats per les seves tecnologies, fins que produeixen pertorbacions o problemes. Si bé McLuhan ho referia especialment a les tecnologies mediàtiques, constitueix una metàfora rellevant per a l'educació, perquè la seva implementació es fa a través d'un conjunt de tecnologies artefactuals, simbòliques, organitzatives, fins i tot biotecnològiques, plenament «naturalitzades». D'aquesta manera, l'argument de McLuhan i Fiore (1968, p. 174) que «els peixos no saben exactament què és l'aigua, és degut al fet que no tenen un anti-medi ambient que els permeti percebre l'element on viuen» pot constituir una palanca de reflexió per al camp de l'educació. Per una banda, per entendre la manca d'interès i d'inversió en recerca en el camp de l'educació, ja que és una activitat tradicionalment basada en la prescripció i el manteniment de l'*statu quo*. I per altra, per posar de manifest l'enorme necessitat que tenim de recerca educativa en un temps en què ens fa falta, més que mai, explorar i reconfigurar els fenòmens complexos de l'educació.

En aquest moment, el principal desafiament de l'educació (formal i informal) ja no és només garantir la preservació i transmissió del coneixement disponible (Debray, 2001). Els reptes de l'educació, a més de les desigualtats galopants, la manca de recursos adequats, les controvèrsies ideològiques i les relacions de poder —que no són poca cosa—, es troben en l'excés d'informació i la dificultat de donar-li sentit (Sancho i Hernández, 2018). Primer, pels efectes gairebé hipnòtics i alhora de dispersió i de sensació falsa de connexió produïts per les tecnologies digitals i la pèrdua de valor de la informació deguda al seu propi excés, a la impressió il·lusòria d'autoria i a la dependència de la mirada dels altres, entre altres factors. Però també perquè:

El coneixement és reflexió sobre la informació, és capacitat de discerniment i de discriminació respecte a la informació que es té, és capacitat de jerarquitzar, ordenar, maximitzar, etc., la informació que es rep. [...] És a dir, tot és informació menys el coneixement que ens permet aprofitar la informació (Savater, 1998, p. 2-3).

L'elaboració de coneixement necessita, a més d'atenció —un bé escàs—, entorns de reflexió i d'acció que permetin desenvolupar marcs de pensament que afavoreixin el sentit (Sancho, Alonso i Sánchez, 2018, p. 223).

És a dir, avui com ahir, el repte principal de l'educació és que tots i cadascun dels individus trobin el seu lloc per convertir-se en coneixedors. Un esforç per al qual necessitem coneixement més complex i situat sobre els diferents aspectes, personals, socials i institucionals, que configuren els sistemes educatius. Encara que ni el passat ni el present ens ofereixin gaire esperança.

La breu i intermitent història de la recerca educativa a Espanya

Com hem argumentat en un text anterior (Sancho i Hernández, 2010), els primers estudis d'educació a Espanya es remunten al segle XIX, quan el 1882 es va obrir el Museu Pedagògic (en els seus inicis, Museu d'Instrucció Pública), amb profunds vincles amb la Institució d'Ensenyament Lliure, un organisme cultural i educatiu inspirat en les idees del filòsof alemany Karl Christian Friedrich Krause (Tejedor, 1988). Durant gairebé seixanta anys, el seu principal objectiu era educar i assessorar professors i desenvolupar recerca i innovació per a la renovació de l'educació primària (Carmena, Ariza i Bujanda, 2000). En línia amb els enfocaments pedagògics promoguts en altres països europeus, aquesta institució va desenvolupar estudis experimentals com a idea d'aplicació del mètode científic en educació.

No obstant això, va caldre esperar la Llei general d'educació de 1970, per trobar un marc econòmic, acadèmic i legislatiu que permetés establir les condicions legals i institucionals que possibilitessin el desenvolupament de la recerca educativa d'una forma més o menys sistemàtica i contínua. Per tal de preveure la planificació i la implementació de la reforma, el 1969, es crea un nou entorn per a la recerca educativa institucional mitjançant la creació del Centre Nacional d'Investigacions per al Desenvolupament de l'Educació (CENIDE) i els instituts de ciències de l'educació

(ICE) adscrits a cada universitat espanyola. El CENIDE i els ICE havien de funcionar com una xarxa amb l'objectiu principal de connectar la recerca feta per les universitats amb les iniciatives de desenvolupament professional del professorat i, en conseqüència, millorar el sistema educatiu. Aquesta aliança s'ha considerat com l'inici d'un pla d'investigació institucional educatiu espanyol planificat, sistemàtic i científic, similar al que es va desenvolupar en altres països europeus.

El CENIDE es va crear a partir de la creença internacional que la recerca educativa era un instrument cabdal per a la renovació i la millora dels sistemes educatius. En aquell moment, molts països van implementar reformes educatives a causa de la convicció general que l'educació contribuiria al desenvolupament social i econòmic de la societat. En aquest context, la teoria del «capital humà» va ser l'estímul per invertir recursos humans, econòmics i organitzatius per millorar l'educació. L'acord general és que la inversió en educació i tecnologia augmentaria automàticament l'eficiència i la productivitat de la societat. Es tractava d'una concepció tecnocràtica, basada en la creença que una anàlisi científica de la realitat educativa milloraria els resultats de qualsevol sistema educatiu. Des d'aquesta visió, les àrees de recerca desenvolupades des del CENIDE per posar en pràctica aquesta filosofia van ser quatre: 1) investigació bàsica; 2) investigació aplicada sobre problemes pràctics del sistema educatiu; 3) l'experimentació a les escoles, i 4) la generalització dels resultats al sistema educatiu (Rivière, 1987).

Sota aquest clima d'eufòria tecnològica, el 1970 es va posar en marxa el primer Pla Nacional d'Investigació Educativa dissenyat pel CENIDE i implementat pels ICE. Es van definir dos objectius principals com a principals àmbits d'interès on convergeixen tots els projectes d'investigació: la reforma educativa mitjançant l'anàlisi de la implementació de la Llei general d'educació (LGE) i el caràcter multidisciplinari dels fenòmens educatius. Sota aquest paraigua, els ICE van tenir autonomia per desenvolupar projectes de recerca d'acord amb els seus interessos, característiques i recursos regionals. Aquests plans s'executen fins al 1972. Va ser en aquest context on molts professionals de l'educació vam començar la nostra trajectòria com a recercadors (Hernández i Sancho, 1985; Sancho, 1987).

El 1974, el CENIDE va ser substituït per l'Institut Nacional de Ciències de l'Educació (INCIE), un organisme autònom amb personalitat jurídica, capacitat econòmica i recursos humans i patrimonials propis, directament dependent del Ministeri d'Educació. El seu objectiu principal era millorar la planificació, coordinació i finançament del procés d'investigació educativa, per tal de reforçar i millorar l'educació del professorat i aconseguir una especialització més eficaç de la recerca aplicada. Les dues raons principals per explicar aquest canvi es poden trobar en la crisi de «les arrels teòriques en el camp més genèric de les ciències socials» (Rivière, 1987, p. 17) que va afavorir els fonaments i mètodes de l'enfocament tecnològic dominant per a la recerca educativa, i la decepció pels escassos resultats en la millora del sistema escolar derivada dels models de recerca anteriors. Aquest nou organisme també havia d'assessorar el Ministeri d'Educació. Durant sis anys més (fins al 1979), va dissenyar i implementar els successius plans nacionals de recerca educativa. El 1980, després d'onze anys d'existència, la xarxa INCIE-ICE va ser cancel·lada. Quatre mesos més tard, aquesta estructura va ser substituïda per la Subdirecció General d'Investigació Educativa (SGIE) (Carmena *et al.*, 2000).

La Llei general d'educació de 1970 també va tenir un impacte en la producció d'estudis en educació en l'àmbit universitari. L'article 70.1 establia que «els departaments [universitaris] són les unitats fonamentals per a la docència i la recerca». Aquest suport legal, el nombre creixent d'estudiants i els nous arranjaments estructurals per a la recerca institucional van suposar un impuls important per als estudis acadèmics. Des d'aquest moment i més amb la Llei de reforma universitària (LRU) iniciada el 1983 pel Govern socialista, el fet que les universitats poguessin sol·licitar subvencions i becaris de recerca va suposar un augment considerable de doctorats i projectes d'investigació educativa.

Des del 1982, amb el Govern socialista, l'educació i la recerca educativa van experimentar una empenta sense precedents. El 1983, es va crear el Centre d'Investigació i Documentació en Educació (CIDE), que va adoptar un nou model per poder dur a terme les tasques de realització, promoció i coordinació de la recerca educativa, portades a terme des del 1980 per la Subdirecció General d'Investigació Educativa. També tenia al seu càrrec la documentació i l'avaluació del sistema

educatiu. Aquest organisme va tenir un paper important en el desenvolupament i difusió dels estudis en educació en els últims vint-i-cinc anys. La fase experimental (1983-1986) de la reforma educativa promoguda pel Govern socialista i aplicada a través de la Llei orgànica sobre l'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) es va caracteritzar per un gran desig de convertir en realitat un profund canvi cap a un sistema educatiu molt més progressista i inclusiu. Va ser un moment apassionant per a molts acadèmics i professionals que realment pensàvem que canviar el sistema educatiu per un de millor era realment a les nostres mans. En aquest context es van portar a terme, sobretot en el marc dels ICE, nombrosos projectes de recerca amb la participació del professorat a través de la perspectiva de la recerca en l'acció (Sancho, 1989; Sancho, Almar i Navarro, 1994; Sancho i Hernández, 1989).

La producció del CIDE va ser molt superior a qualsevol altra institució espanyola patrocinada fins al moment i la seva actuació va permetre establir un panorama precís de la recerca desenvolupada al llarg dels anys. L'objectiu principal del CIDE era millorar la qualitat de l'educació, en coordinació amb altres unitats del Ministeri d'Educació, les diferents conselleries d'educació i altres organitzacions, governamentals o no, en els àmbits nacional i internacional. A més, oferia suport a aquests organismes desenvolupant estudis i anàlisis del sistema educatiu, posant una atenció especial en aspectes relacionats amb l'educació intercultural, el gènere i l'educació, l'educació sanitària o l'educació ambiental. Val a dir que la investigació finançada per l'Estat va patir una notable frenada l'any 2000, després del primer període de govern del Partit Popular i l'arribada d'un nou Ministeri d'Educació, al qual no li semblava necessari continuar investigant en l'educació. Des del punt de vista dels seus responsables, el sistema educatiu tenia un problema clarament especificat, que s'hauria de resoldre mitjançant la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) aprovada el 2002.

Durant aquesta etapa, la universitat continuà tenint un paper crucial en el desenvolupament dels estudis en educació. L'article 8.1 de la Llei de reforma universitària (LRU) afirmava que «els departaments de la universitat són les unitats bàsiques que s'encarreguen d'organitzar i desenvolupar la recerca». Aquesta llei va conferir una autonomia financera i estatutària definitiva i la llibertat acadèmica a les

universitats; i va permetre la creació d'un bon nombre de noves universitats estatals i pràcticament totes les universitats espanyoles van començar a desenvolupar estudis en educació. A partir de llavors, les universitats podien sol·licitar subvencions al Programa Sectorial de Promoció General del Coneixement (PSPGC); al CIDE, fins al moment en què es van transferir els fons educatius a les respectives comunitats autònomes; al Pla Nacional d'R+D i a la Comissió Europea.

La majoria dels estudis en educació en aquest temps es van centrar en: el currículum, els processos d'ensenyament i aprenentatge, la tecnologia educativa, la psicologia del desenvolupament i educació, l'avaluació dels estudiants, l'educació del professorat, i les condicions de treball del professor. Encara que també podem trobar estudis sobre: economia de l'educació, mètodes d'investigació i metaanàlisi en l'educació, pluralisme cultural i lingüístic, sociologia de l'educació i la política, reforma educativa, i sistema educatiu.

A partir d'aquest moment, el canvi sovintejat dels responsables del Ministeri d'Educació i del de Ciència, ha comportat canvis continus en les polítiques de recerca. Una circumstància que, unida a les retallades com a conseqüència de la crisi econòmica del 2008, ha descapitalitzat la recerca, sobretot la del camp de les ciències socials, ha desconcertat els investigadors i ha propiciat l'entrada de fundacions privades.

Pel que fa als recercadors de Catalunya, la transformació dels ICE va allunyar el professorat d'infantil, primària, secundària i formació professional de la recerca. Des que el CIDE va transferir els fons educatius a les respectives comunitats autònomes, la Generalitat només va convocar ajuts per a la recerca educativa, a través de les convocatòries ARIE, (Ajuts per al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa d'ensenyament formal i no formal) entre el 2004 i el 2008. I més recentment, vinculades al Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF), creat el 2013, s'han obert convocatòries d'ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres (ARMIF, 2014, 2015 i 2017). Hi poden participar els grups de recerca del camp de l'educació, així com tota la resta de grups de qualsevol àrea de coneixement. Les convocatòries són periòdiques i els ajuts per

donar suport a les activitats dels grups de recerca són cada vegada més competitius (AGAUR, 2017). Els investigadors poden seguir participant en les convocatòries dels plans nacionals i la Comissió Europea, també cada vegada més competitives i minses, sobretot per a les humanitats i les ciències socials. Un panorama poc encoratjador.

Però... la recerca continua

Alguns membres del grup de recerca consolidat Esbrina - Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis (2017SGR 1248) vam ser pioners en el camp de la recerca educativa i seguim realitzant projectes que milloren la nostra comprensió (i la de les persones que ens llegeixen) de les problemàtiques i la nostra pràctica. En la nostra trajectòria, tractem d'explorar temàtiques actuals, des d'una perspectiva ontoepistemològica, metodològica i ètica que permet evitar el «reduccionisme ontològic» (Searle, 1992, p. 15) i dimensionar el caràcter «glocal» (Robertson, 2003). En els paràgrafs següents s'ofereix una breu descripció de dos d'aquests projectes.

La construcció de la identitat docent del professorat d'educació infantil i primària en la formació inicial i els primers anys de treball (Identidoc)

Els docents dels diferents cicles del sistema educatiu que estan començant la seva vida professional, si romanen en aquesta activitat, treballaran durant els pròxims trenta o quaranta anys amb persones que viuran una part de la seva vida al segle XXI. Aquí va començar l'interès dels nostres grups de recerca per explorar com els homes i les dones que s'han format com a mestres d'educació infantil i primària, aprenen a ser docents. Com s'han anat constituint i posicionant com a ensenyants durant la formació inicial i els primers anys de la seva vida professional. Aquest primer element d'interès s'emmarca en una xarxa composta per un conjunt de nodes que enumerarem així:

1. La dificultat d'introduir i consolidar canvis que presentin millores en l'educació.
2. La dificultat de donar compte dels canvis tecnològics, econòmics, culturals i socials que ens envolten.
3. La insuficiència de la formació inicial.
4. La importància de les primeres experiències laborals.

5. Un creixent interès internacional pel tema.

Aquestes temàtiques van centrar la nostra investigació en la qual ens plantejàvem la necessitat de descriure, analitzar i interpretar les nocions, les representacions i les experiències relacionades amb la constitució de la identitat professional dels mestres d'educació infantil i primària. Les experiències vinculades a la formació inicial i als primers anys de treball a l'escola es consideraven especialment rellevants. A més d'augmentar la nostra comprensió sobre el tema d'estudi, amb aquesta investigació també ens plantejàvem oferir suggeriments per a les polítiques educatives, per a les pràctiques de formació inicial i permanent del professorat, per al mateix professorat i per a les escoles d'infantil i primària, a l'hora d'acollir el nou professorat. Tot això amb la finalitat de contribuir al desenvolupament d'una professió docent amb capacitat per afrontar els reptes i desafiaments de la societat actual i futura.

El desplegament metodològic des de la perspectiva narrativa va combinar, en el nostre cas, un conjunt de mètodes i tècniques de recollida d'informació que vam considerar com el més adequat per explorar les dimensions plantejades i avançar en els objectius de l'estudi. Des d'un posicionament construccionista (Holstein i Gubrium, 2008; Gergen i Gergen, 2011), la representació del problema d'investigació i l'anàlisi dels antecedents d'aquest, a partir del coneixement disponible sobre el tema, ens van portar a seleccionar tres tècniques bàsiques de recollida d'informació: l'entrevista, l'observació etnogràfica i el grup de discussió.

En el projecte portat a terme pel grup Esbrina, hi van participar set mestres dones i dos mestres homes de primària, amb els quals vam realitzar les set microetnografies (Le Baron, 2006). I amb un total de quaranta-nou professionals de nou comunitats autònomes, es van configurar nou grups de discussió. Els membres del grup Elkarrikertuz van realitzar tretze microetnografies de cinc mestres d'educació infantil i vuit d'estudiants del grau de mestre d'educació infantil. També van portar a terme quatre grups de discussió distribuïts en unes altres quatre comunitats autònomes, amb un total de setze participants.

Tots els docents que van col·laborar en aquesta investigació tenen més la consciència d'estar esdevenint mestres que de ser mestres. En el transcurs de la seva experiència

laboral (entre un i cinc anys) o estudiantil, en un món que està canviant a gran velocitat, han hagut d'anar afrontant situacions desafiantes, negociant amb els seus somnis, dubtes i certeses, i descobrint que ells mateixos i l'educació estan sempre per fer. Han tingut l'oportunitat de posar paraules i donar sentit a la pregunta: com aprens a ser mestre? Segons ells, ningú abans els ho havia suggerit i menys acompanyat en l'exploració d'aquest interrogant tan ple de complexitats i perplexitats. En aquest procés han estat conscients de la importància que presenten les preguntes i les respostes que els anem donant. Les dimensions més rellevants del seu esdevenir com a mestres els situen com segueix:

- Somni infantil (vocació) *versus* descobriment i compromís.
- La construcció de relacions de cura amb l'alumnat.
- Anar des de i més enllà del context i les experiències de l'alumnat.
- La mentoria/col·laboració o la seva absència.
- El paper dels referents pedagògics.
- Les condicions laborals.
- La (no) carrera docent.
- Les polítiques educatives desprofessionalitzadores.
- La distància entre la formació i la pràctica.
- La tendència a la repetició de models i pràctiques.
- La insuficiència de formació cultural.
- La necessitat de seguir aprenent.

Aquest estudi ens ha permès aprofundir en la noció d'identitat docent com un procés de constitució de *si mateix*, entès aquest com una trama d'interaccions permanents dels individus —cadascun amb la seva *motxilla* biològica, biogràfica i social—, amb les polítiques educatives, els companys, les estructures i relacions de poder dels centres, l'alumnat i les famílies. També va possibilitar evidenciar que el treball docent revesteix una dificultat i complexitat creixents. D'una banda, perquè l'evolució del sistema educatiu (augment considerable del nombre de diplomats, ara graduats) i les

retallades en les inversions (menys docents als centres per a més estudiants) fa cada vegada més difícil trobar feina i que aquesta sigui cada vegada més precària. De l'altra, perquè els canvis en les nocions d'infància, en la representació del coneixement, en les demandes socials a l'escola, en les tecnologies de la informació i la comunicació, etc., estan posant fi als mites del treball fàcil, l'horari reduït i les llargues vacances.

La distància que separa els resultats i les aportacions de la investigació educativa, de les polítiques i de les pràctiques que concreten la finalitat i el sentit de l'educació ha estat repetidament assenyalada (Broekkamp i Hout-Wolters, 2007; Sancho i Hernández, 1997; Vanderlinde i Braak, 2009). Aquesta constatació fonamenta la cautela amb què vam realitzar els suggeriments per a l'educació. Però també remarca la importància de fer-los i situar-los en els tres components del sistema educatiu que tenen una influència directa en els processos i resultats finals de l'educació infantil i primària: els responsables de les polítiques educatives, de les pràctiques de formació inicial i permanent del professorat i de la pràctica docent (el professorat), i el de les mateixes escoles (Sancho i Hernández, 2014; Sancho, Correa, Giró i Fraga, 2014).

APREN-DO: Com aprenen els docents: implicacions educatives i reptes per afrontar el canvi social. Una recerca en curs.

En la nostra trajectòria com a investigadors hem parat una atenció continuada a l'experiència dels docents com a font de coneixement sobre els canvis (Sancho *et al.*, coord., 2011), i a la constitució de la identitat docent (Sancho i Hernández, coord., 2014). En la seva consideració, hem utilitzat perspectives d'investigació biograficonarratives, especialment d'històries de vida, així com aproximacions etnogràfiques.

A l'hora de plantejar-nos una investigació sobre la manera d'aprendre dels docents, no ens centrem en les trajectòries dels individus (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod i Goodson, 2011) sinó en grups de docents que estableixen vincles entre ells. El motiu d'aquesta decisió és perquè bona part dels estudis sobre el fet d'aprendre dels docents assenyalen que aprenen millor en grup i en col·laboració. Així Jean Lave i Etienne Wenger (1991) assenyalen que aprendre «es configura a través del procés

d'esdevenir un participant complet en pràctiques socioculturals» (p. 29). En aquest projecte en curs ens proposem:

1. Actualitzar i aprofundir els referents d'investigació sobre com els docents aprenen, per expandir el seu coneixement i per vincular-los a les noves demandes que ha d'afrontar la professió docent en un món en canvi.
2. Cartografiar els escenaris on els docents aprenen, per desvetllar el seu valor com a font de coneixement i experiència.
3. Detectar les experiències d'aprendre dels docents en aquests escenaris i esbrinar quines perspectives emergeixen sobre l'aprenentatge.
4. Explorar com transiten les maneres d'aprendre dels docents entre els escenaris/àmbits detectats i les seves pràctiques i decisions professionals.
5. Prefigurar els efectes que aquests trànsits poden tenir per afrontar els reptes de la formació docent i donar resposta als desafiaments i canvis que reclama l'educació en un món complex i digital.
6. Establir un marc de comparació entre els modes d'aprendre dels docents en educació infantil, primària i secundària per poder representar de manera sistèmica les regularitats i diferències.
7. Generar activitats de formació que incorporin els processos i resultats de la recerca per promoure i contribuir a millorar l'educació.
8. Divulgar els processos i els resultats de la recerca.

En aquest projecte coordinat, el grup Esbrina ha estat fent la recerca amb vint-i-nou docents de secundària, dels quals vint-i-sis treballen en tres instituts públics i els altres tres en centres diferents. Pel seu compte, el grup Elkarrikertuz treballa amb vint-i-un docents de vuit centres educatius públics i concertats d'infantil i primària.

El projecte s'organitza a partir de plantejaments etnogràfics que analitzen els aspectes de la vida social dels participants i els mètodes relacionats amb la investigació educativa basada en les arts (Hernández, 2008; Hernández i Cuadra, 2018). Aquesta perspectiva permet representar, analitzar i cartografiar el sentit de les

experiències d'aprenentatge des del punt de vista dels col·laboradors. La seva anàlisi, entesa com un diàleg de dimensió conceptual, possibilita generar coneixements que contribueixin a afrontar els reptes de formació i la millora de l'educació per respondre als desafiaments del canvi social i la innovació.

Les cartografies han estat «útils» per a la investigació perquè s'han pres com una estratègia per generar coneixement i relacionar-se amb la teoria (conceptes com *esdevenir*, *aprenentatge nòmada*, *gestos*, *relacions rizomàtiques*, etc.), des de la combinació de diferents elements, i alhora mantenir un fil conductor d'una narrativa inacabada. Des d'aquesta perspectiva, la cartografia no és el resultat, sinó un espai de reflexió i connexió entre les experiències d'aprenentatge nòmada dels professors i el seu procés de mapatge visual.

Aquesta investigació ens està permetent reflectir els trànsits del grup investigador. També permet reconfigurar el sentit del que pot significar *aprendre* i com investigar-ho. A partir d'aquí, la investigació està contribuint a explorar les temàtiques següents:

- El procés d'ensenyament i aprenentatge té lloc en la interacció de diversos camps de coneixement i experiències que van més enllà dels tradicionalment relacionats amb el coneixement professional. Alhora que sobrepassa la interacció humana, perquè l'espai d'aprenentatge és ampliat i creuat pel cos, la matèria/materialitat, els efectes, l'experiència, el no-humà i més enllà del que és humà.
- L'aprenentatge encarnat no només entén l'espai d'aprenentatge com una cosa que no es redueix a contextos formals i/o llocs institucionals, sinó que també és performatiu i activa la intraacció. A més, l'afecte actua com la principal força motriu de l'aprenentatge.
- El coneixement/aprenentatge encarnat i la seva relació amb els afectes determinen algunes formes d'aprenentatge que tenen a veure, entre moltes altres coses, amb l'espacialitat, la materialitat, l'arquitectura i la geografia. I viceversa.
- L'ús de mètodes creatius en la investigació sobre com aprenen els professors ha ajudat a revelar aspectes de l'experiència d'aprenentatge que d'una altra manera romandrien invisibles.

Què se'n fa del coneixement basat en la recerca educativa?

La relació entre la recerca i la naturalesa política dels temes objecte d'estudi i de la utilització dels seus resultats no és l'únic problema de la investigació educativa. Si s'observen amb atenció les revistes i els informes a què es fa referència a l'estat de la qüestió de la investigació educativa, apareixen els punts problemàtics següents:

- La *fragmentació*, és a dir, l'absència d'investigacions interconnectades i complementàries que ofereixin un ampli espectre de la problemàtica objecte d'estudi. En la investigació educativa, hi predomina l'interès pels aspectes parcel·lats, dels quals resulta difícil inferir explicacions adequades amb la complexitat dels fenòmens educatius.
- La *irrellevància*, amb molta freqüència s'estudien problemes que interessin només als investigadors, però que tenen poc a aportar per a la millora de les pràctiques educatives, o la comprensió dels fenòmens relacionats amb l'educació.
- La *baixa qualitat*, que fa que moltes investigacions plantejades com a tals siguin, sobretot, un recull d'experiències mancades de metareflexió, o realització de materials, on s'observa una manca de rigor en la relació entre allò que es defineix com a problema, la tasca que es dissenya per recollir evidències, l'anàlisi d'aquesta i les conclusions, en si mateixes, així com en relació amb la pràctica derivada de molts estudis. Mitchell (1996) argumentava «la pobresa» dels mètodes utilitzats en la investigació educativa i com aquest fet fa que molts dels resultats de la investigació siguin poc significatius. Per aquest autor, aquesta situació és deguda al fet que una bona part de la investigació educativa que segueix l'enfocament empíricoestadístic té sobretot en compte la transformació de les variables en unitats numèriques i l'aplicació de programes estadístics a aquestes dades, i perd de vista els problemes conceptuals i la forma d'abordar la pròpia investigació.
- La *baixa eficàcia i productivitat de la investigació educativa*. El fet que, en bona mesura, la investigació educativa es dugui a terme de manera individual, o per grups petits i amb escàs finançament, unit a la mateixa naturalesa complexa i canviant dels fenòmens estudiats, fa que la realització de les investigacions sigui dilatada en el temps. D'aquesta manera, els índexs de productivitat no poden comparar-se amb els programes d'investigació de les ciències naturals, on molts estudis es fonamenten en

l'aplicació i desenvolupament d'una tècnica en el context de laboratori en relació amb un nombre reduït de variables operacionals. Tot això sense perdre de vista les importants diferències en la consideració de les inversions que tenen lloc en les ciències «no socials». En aquest sentit, caldria preguntar-se, seguint el raonament de Bell (1994), quants dòlars o euros caldria hipotecar o invertir per cada dòlar o euro gastat en investigació educativa per poder garantir un mínim «d'eficàcia» i «productivitat» des d'un punt de vista educatiu? Per què, llavors, a la recerca se li demana que ofereixi solucions en les quals després no s'inverteixen recursos?

- *La baixa utilitat.* De manera relacionada amb el punt anterior, en la investigació educativa s'observa una problemàtica internacional generalitzada. En bona part de les publicacions on es dona compte d'estudis en aquest camp, la recerca serveix, sobretot, perquè els qui la realitzen reuneixin els requisits de productivitat exigits per a l'avaluació universitària. Per tant, hi ha una crítica generalitzada a la poca connexió d'una bona part dels estudis amb la millora de la qualitat de l'ensenyament, així com amb el poc impacte que obtenen en la comunitat educativa i en les decisions polítiques.

No es pot amagar, per tant, que la relació entre la producció del coneixement derivada d'una investigació i la seva utilització per prendre decisions és, si més no, incerta. I ho és tant per la ductilitat de la naturalesa dels fenòmens estudiats com per la multiplicitat dels factors que hi intervenen i expliquen el comportament d'un fenomen.

No obstant això, pel que fa al tema de les inversions, el volum de fons assignats a aquest tipus d'estudis no ha estat mai comparable al d'altres esferes governamentals i privades. Ja el 1971, el president del Subcomitè Selecte sobre Educació de la Cambra de Representants dels Estats Units assenyalava que aproximadament el 10 % del pressupost de Defensa es dedicava a investigació i desenvolupament i, del de Sanitat, un 4,6 %. «No obstant això, quan vam arribar a educació, tan important per a la vida de la ment com és la defensa per a la nació o la salut per a l'organisme, en tots els nivells educatius trobem que els Estats Units gasta un total inferior a un terç de l'1 % dels seus pressupostos en els processos de recerca, innovació i renovació planificada» (Husén, 1988, p. 44). Al nostre context la situació no és tan sols comparable, aquí, els recursos dedicats a la

investigació educativa sempre han estat sota mínims. Fins al 1975 els fons dedicats a aquesta activitat no apareixen com a tals en els pressupostos generals de l'Estat.

Una proposta més que una conclusió

Al començament del curs 2018-2019, la investigadora Mariana Mazzucato, professora al University College de Londres, en una tribuna publicada a *El País* (Mazzucato, 2018), argumentava que tenim «l'oportunitat d'orientar la innovació cap a la solució de problemes concrets, en projectes tan audaços com la missió d'arribar a la Lluna, però dirigits a resoldre els nostres reptes socials i tecnològics». Encara reconeixia que les «missions actuals són més complexes i perverses que anar a la Lluna» i fent-se ressò de l'obra *The moon and the ghetto* (1977), de Richard Nelson, es preguntava «com era possible que l'home hagués anat i tornat de la Lluna, però, no haguéssim pogut resoldre determinats aspectes de les desigualtats com l'aparició de guetos». I afirmava que «els problemes perversos requereixen prestar més atenció al nexa entre les qüestions socials, polítiques i tecnològiques, a la necessitat d'una regulació intel·ligent i als processos de retroalimentació en tota la cadena d'innovació».

Aquesta reflexió em va animar a enviar una carta oberta titulada «Una gran misió» dirigida als ministeris de Ciència, Innovació i Universitats, i d'Educació, Cultura i Esport, a través d'una columna mensual que publico al *Diario de la Educación* (28 novembre 2018). En aquesta missiva deia que aquest començament de curs acadèmic, sempre tan previsiblement imprevisible i apassionant per a la majoria dels educadors i investigadors, gairebé coincideix amb la posada en marxa dels seus ministeris en una legislatura, com totes, encara en fase de composició. Potser perquè considero que com més difícil sembla una situació, més podem i hem d'activar les nostres energies i imaginació, m'atrevia a plantejar-los en aquesta carta la necessitat d'una «gran misió»: un programa transversal d'investigació educativa, que vinculés totes les ciències (naturals, socials, humanes i posthumanes), i ens permetés no només descobrir sinó construir mons inimaginables aquí, al planeta Terra. Uns mons que ni un astronauta com el doctor Pedro Duque ni el replicant de *Blade Runner* hagin pogut no només veure, sinó fins i tot imaginar.

El principal argument de la necessitat de la gran missió que proposava era la necessitat de centrar-se en els problemes «perversos», aquells que ens envolten i que ens arriben a constituir de tal manera que ja «no els veiem» (Rittel i Webber, 1984). I l'educació és un problema profundament pervers o «endimoniat», com la majoria dels del sistema social que estan mal formulats, en què la informació és confusa, en els quals hi ha molts interessats i afectats i moltes persones amb capacitat per prendre decisions des de posicions, interessos i sistemes de valors contradictoris, i on les ramificacions de tot el sistema tendeixen a ser confuses i, sobretot, imprevisibles.

Mariana Mazzucato fixava «cinc criteris per escollir missions: que siguin audaçs i tinguin valor social; que tinguin objectius concrets, per saber quan s'han assolit; que impliquin investigació, innovació i preparació tecnològica en un termini determinat; que fomentin col·laboracions entre sectors, entre participants i entre disciplines, i que permetin múltiples solucions diferents i des de la base». S'imaginem com podrien avançar «tots» els camps disciplinaris, des de la neurociència fins a la lingüística, des de la química fins a la filosofia, des de la física de partícules fins a l'arquitectura o la literatura si ens plantejàssim una gran missió per a la investigació educativa?

Agraïments als grups

Esbrina - Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis (2017SGR 1248). <http://esbrina.eu>

REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios sociales y retos para la educación. MINECO. EDU2015-68718-REDT. <http://reunid.eu>

Bibliografia

AGAUR (2017). *Ajuts per donar suport a les activitats dels grups de recerca (SGR 2017-2019)*. Recuperat de <http://agaur.gencat.cat/ca/beques-i-ajuts/convocatories-per-temes/4-Ajuts-per-donar-suport-a-les-activitats-dels-grups-de-recerca-SGR-2017-2019?evolutiuTramit=1>

- Bell, R. (1994). El transfondo de los fracasos tecnológicos norteamericanos. *Mundo Científico*, 151, 908-917.
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, F., Macleod, F. i Goodson, I. (2011). *Improving learning through the life course: Learning lives*. Londres: Routledge.
- Broekkamp, H. i Hout-Wolters, B. van (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13, 3, 203-220.
- Carmena, G., Ariza, A. i Bujanda, M. E. (2000). *El sistema de investigación educativo en España*. Madrid: CIDE.
- Comenius, J. A. (1995). *Didáctica magna*. Mèxic: Porrúa.
- Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. i Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. i Cuadra, M. (2018). Prácticas de archivo en torno a los imaginarios de la(s) infancia(s) en la fotografía artística contemporánea. *Pulso: Revista de Educación*, 41, 105-118.
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (1985). *Interacción ambiental en el parvulario* (2a ed.). Barcelona: Publicaciones del ICE de la Universidad de Barcelona.
- Holstein, J. A. i Gubrium, F. J. (eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nova York, Londres: Guilford.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Le Baron, C. (2006). Microethnography. Dins V. Jupp (ed.), *The Sage dictionary of social research methods* (p. 177-179). Londres: Sage.

- Mazzucato, M. (2018, 24 juny). La idea de misión. *El País*. Recuperat de https://elpais.com/elpais/2018/06/23/opinion/1529777226_390858.html
- McLuhan, M. i Fiore, Q. (1968). *War and peace in the global village*. Berkeley, CA: Ginko Press.
- Mitchell, D. (1996). The poverty of educational research: A systems approach. *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Nelson, R. R. (1977). *The Moon and the Ghetto: An Essay on Public Policy Analysis*. Nova York: Norton & Company.
- Rittel, H. W. J. i Webber, M. M. (1984). Planning problems are wicked problems. En N. Cross (ed.), *Developments in Design Methodology* (p. 135-144). Londres: John Wiley and Sons.
- Rivière, Á. (1987). Notas sobre la investigación educativa en España: Continuidad y cambio. En G. Carmena (coord.), *CIDE: Investigaciones educativas CIDE-ICES 1982-1986* (p. 16-25). Madrid: CIDE. Recuperat de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820062000150.pdf>
- Robertson, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En J. C. Monedero (coord.), *Cansancio del Leviatán: Problemas políticos de la mundialización* (p. 261-284). Madrid: Trotta.
- Sancho, J. M. (1987). *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai - Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1989). La investigación en la acción en el ámbito de la educación. En *Portar la recerca a la classe* (p. 21-35). Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información: El efecto fractal. En M. Area (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (p. 37-80). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- (2002). En busca de respuestas para las necesidades educativas de la sociedad actual: Una perspectiva transdisciplinar de la tecnología. *Revista Fuentes*, 4, 23-52.
- Sancho, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia: Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro. Recuperat de http://esbrina.eu/docs/lilibres/Con_voz_propia_Los_cambios_sociales_y_profesionales_desde_la_experiencia_de_los_docentes.pdf
- Sancho, J. M., Almar, C. i Navarro, M. (1994). Visiones sobre el tratamiento de la diversidad del alumnado desde una investigación en la acción. *Kikiriki: Cooperación Educativa*, 33, 50-53.
- Sancho, J. M., Alonso, C. i Sánchez, J. A. (2018). Miradas retro-prospectivas sobre las tecnologías educativas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 209-228. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.6018/j/333051>
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. i Fraga, L. (coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sancho, J. M. i Hernández, F. (1989). «Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.
- (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, 81-110.
- (2010). Education atudies in Spain: Insights, issues, and failures. En D. K. Sharpes (ed.), *Handbook on international studies in education* (p. 201-217). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 56(4). Recuperat de http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf
- Sancho, J. M. i Hernández, F. (coords.) (2014). *Maestros al vaivén: Aprender a ser docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.

Savater, F. (1998). Potenciar la razón, Conferencia en el ciclo sobre *La educación que queremos*, Madrid, Grupo Santillana. 1 de Diciembre.

Searle, J. R. (1992). *The rediscovery of the mind*. Cambridge: The MIT Press.

Tejedor, F. J. (1988). Investigación empírica en pedagogía. Ponència presentada dins *Jornadas sobre Investigación Educativa en España: Situación y perspectivas*. Santander (20, 21 i 22 d'abril).

Vanderlinde, R. i Braak, J. van (2009). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.

Per citar aquest article:

Sancho, J. M. (2019). El més important no sempre és el més visible i valorat. El cas de la recerca educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, 15, 17-39.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>