



Diego Antonio Pineda

Doctor. en Filosofía
Magister en Filosofía
Profesor Asociado
Pontificia Universidad
Javeriana
Grupo de investigación:
diegopi@javeriana.edu.co

Recibido: 26 de Febrero de 2010
Aprobado: 20 de Abril de 2010

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

EL INVESTIGADOR PEDAGÓGICO: UNA PERSPECTIVA SHERLOCKIANA

*- ¿Y para qué quiere abondar en este caso? ¿Qué va a ganar con él?
- Es cierto, ¿qué voy a ganar? De eso se trata precisamente, Watson:
del Arte por el Arte. Supongo que también usted, cuando obtuvo su
título de Doctor en Medicina, se dedicó al estudio de ciertos casos sin
pensar en sus honorarios.*

- Eran importantes para mi educación.

*- La educación nunca termina, Watson. Consiste en una serie de
lecciones, cada una más grande que la anterior. Éste es un caso
instructivo. En él no hay ni dinero ni fama; y, sin embargo, me gustaría
resolverlo. Cuando llegue la noche habremos dado un paso más en
nuestra investigación.*

(Diálogo entre Holmes y Watson en El círculo rojo)

Resumen

El texto presenta los desarrollos conceptuales sobre lo que el autor denomina investigador pedagógico. Plantea a partir de la lectura e interpretación de los textos de Sir Arthur Conan Doyle y su personaje central Sherlock Holmes, algunas pistas para formar al investigador pedagógico: pasión personal por el conocimiento, curiosidad y asombro, laboriosidad y disciplina, capacidad lógica

Diego Antonio Pineda R.

e imaginativa. De igual manera plantea la posibilidad de la discusión libre y pública en la Universidad y la fortaleza en la escritura y la formación de comunidades académicas como característica del investigador pedagógico. El texto se desarrolla en tres partes: la primera hace referencia a las características del investigador, la segunda al proceso y características de formación del mismo y por último se plantean las condiciones institucionales que permite su acción y proyección en la sociedad.

Palabras Clave:

Investigador pedagógico, formación.

Researcher Sherlockiana Pedagogical Perspective

Abstract

The text present the conceptual development about an author denominated pedagogical research. It explains from the reading and interpretation of Sir Arthur Konan Doyle texts and its main character Sherlock Holmes, some clues on order to do the pedagogical researcher: personal passion for the knowledge, curiosity and astonished, diligence and discipline , logical and imaginatively ability. At same time it explains the possibility of free and public discussion in the university and the strength in the writing and the community academic formation as characteristic of pedagogical researcher. The text is development in three parts: first makes references to the characteristics of researcher, second it is about the process of research and performance characteristics of itself and last it explains the institutional conditions which permit its action and implication into society.

Key Words:

pedagogical researcher, formation.

Le Chercheur Pédagogique: une Perspective Sherlockienne

Résumé

Le texte présente les développements conceptuels sur ce que l'auteur appelle chercheur pédagogique. A partir de la lecture et l'interprétation des textes de Sir Arthur Konan Doyle

et son personnage central Sherlock Holmes, on présente quelques pistes pour former le chercheur pédagogique : passion personnelle pour la connaissance, curiosité et émerveillement, laboriosité et discipline, capacité logique et imaginative. De la même manière on expose la possibilité de la discussion libre et publique dans l'Université et la force dans l'écriture et la formation de communautés académiques comme quelque chose de caractéristique du chercheur pédagogique. Le texte se développe en trois parties : la première fait référence aux caractéristiques du chercheur, la deuxième à son processus et ses caractéristiques de formation et finalement, on présente les conditions institutionnelles qui permettent son action et projection dans la société.

Mots clés:

Chercheur pédagogique, formation

O Pesquisador Pedagógico: Uma Perspective Sherlockiana

Resumo

O artigo apresenta os desenvolvimentos conceituais sobre aquilo que o autor chama de pesquisador pedagógico. Salienta, a partir da leitura e interpretação dos textos de Sir Arthur Conan Doyle e seu personagem central Sherlock Holmes, algumas dicas para formar o pesquisador pedagógico: paixão pessoal pelo conhecimento, curiosidade e assombro, empenho e disciplina, capacidade lógica e imaginativa. Da mesma forma salienta a possibilidade da discussão livre e pública na universidade e a fortaleza na escrita e na formação de comunidades acadêmicas como característica do pesquisador pedagógico. O texto desenvolve-se em três partes: a primeira faz referência às características do pesquisador, a segunda ao processo e características da formação dele e no final expôs as condições institucionais que permitem sua ação e projeção na sociedade.

Palavras-chave:

modernidade; pós-modernidade; educação; pesquisa

Diego Antonio Pineda R.

Me han invitado aquí para hacer una reflexión sobre lo que considero es, o debe ser, un investigador pedagógico y para que lo haga desde una perspectiva específica: mi particular lectura de los relatos sobre Sherlock Holmes, escritos por Sir Arthur Conan Doyle, en los que se muestra de modo particularmente agudo lo que significa ser investigador y, sobre todo, lo que representa inventarse o construir el oficio de investigador como algo en que se nos va la vida entera¹.

Debo, sin embargo, comenzar mi intervención por una confesión: no sé si yo mismo sea un investigador, y menos aún un investigador pedagógico. Sé, eso sí, que me apasiona profundamente estudiar las teorías pedagógicas, discutir sobre la educación de los niños y jóvenes y que me fascina escribir sobre los problemas de la educación, la filosofía y la infancia. No sé, sin embargo –no he podido saberlo y creo que ya ni siquiera me interesa averiguarlo–, si me interesa ser eso que hoy llaman un “investigador pedagógico”.

Sólo sé una cosa: que me encanta ser maestro, reflexionar día tras día sobre mi quehacer de maestro de filosofía... y que en ello se me ha ido lo que llevo de vida y se me irá la vida que aún me falte por vivir. Eso de ser maestro –bien sea como padre, como profesor, como escritor de libros o como conferencista– es algo que me resulta tan apasionante que bien puede llenar la vida entera, pues el oficio de educador no es algo que se hace por unas pocas horas al día y como un simple modo de ganarse la vida, sino una tarea que copa todos los espacios y todos los tiempos: veinticuatro horas al día, trescientos sesenta y cinco días al año... y por una vida completa. “La educación –como bien decía John Dewey– consiste en un proceso de vida y no en la preparación para una vida futura” (1975a, p. 87)².

Tal vez deba también, antes de entrar en materia, justificar eso que he llamado en mi título “una perspectiva sherlockiana”. Parece evidente que un simple personaje de ficción, como lo fue Sherlock Holmes, tiene muy poco o nada que decirnos sobre lo que significa ser hoy y aquí un investigador pedagógico, pues se trató de alguien consagrado al estudio de un

¹ Esta perspectiva la he desarrollado con mayor detenimiento en mi libro *La construcción del oficio de investigador: una perspectiva sherlockiana* (Véase Pineda, 2008). Aquí retomaré algunos temas allí tratados, pero enfocados esta vez desde la perspectiva de la construcción de un oficio investigativo específico: el del investigador pedagógico.

² Este y todos los demás textos tomados de su versión original en inglés, los he traducido yo mismo.

asunto muy alejado de la educación, e incluso en cierto sentido opuesto: la investigación criminal. En este sentido, Sherlock Holmes no puede ser de modo alguno un paradigma de la investigación pedagógica (de la que se encuentra por completo alejado), no sólo porque las prácticas pedagógicas se investigan de una forma por completo diferente a como se investigan las prácticas criminales, sino porque él mismo, además de ser un personaje de ficción, se desarrolló en un contexto vital –la Inglaterra victoriana– que hoy nos resulta por completo ajeno y, por ello mismo, difícil de comprender.

Hay, sin embargo, en los relatos que sobre su famoso detective escribiera Sir Arthur Conan Doyle algo que resulta fundamental para quien se interesa en comprender lo que significa e implica el oficio de investigar, independientemente de si su campo de investigación es la pedagogía, la filosofía, las relaciones económicas o los asuntos criminales. Hay en estos textos una profunda y muy refinada “filosofía de la investigación”, aunada a unos relatos llenos de vivacidad, inteligencia y humor, que difícilmente uno puede encontrar en los manuales de investigación o en los textos de epistemología o filosofía de la ciencia escritos por filósofos³.

En los relatos sherlockianos encontramos muchas cosas distintas: una reflexión muy sugerente sobre el sentido de una vida dedicada a la investigación, un modelo de cómo se delimita un campo de investigación y se construye un oficio propio (el oficio de investigar), una ilustración de aquello en lo que consiste el proceso de formación de un investigador, una muestra muy completa de las habilidades que uno precisa desarrollar si pretende convertirse en un investigador autónomo y reflexivo, e incluso una serie de estrategias de planteamiento y solución de problemas que resultan útiles en cualquier trabajo investigativo.

³ Además del texto ya citado en la nota 1, he escrito otros trabajos sobre Sherlock Holmes como paradigma de pensamiento e investigación. En uno de ellos (véase Pineda, 1999) exploro las características de Sherlock Holmes como modelo de “pensamiento superior”, como introducción a una selección de textos sherlockianos para el trabajo con jóvenes en el ámbito de una clase de filosofía. En el otro (véase Pineda, 2007) presento, además de una reflexión sobre distintos problemas filosóficos desde la perspectiva sherlockiana, un modelo de pedagogía filosófica basado en la lectura de los relatos de Conan Doyle.

Diego Antonio Pineda R.

El investigador pedagógico que quiera acercarse a ello encontrará que en estos relatos hay multiplicidad de elementos que le ayudarán a reflexionar sobre su quehacer y que nunca dejarán de enriquecer su experiencia investigativa. No es que exista lo que alguien podrían llamar un “modelo sherlockiano” de investigación, sino que la familiaridad con los textos sherlockianos puede ayudar al investigador (en el campo de la pedagogía o en cualquier otro campo) a reflexionar de forma continua sobre sus procesos, métodos y estrategias de investigación.

Sé que a ustedes les podrá resultar paradójico que, para hablar del investigador pedagógico, se invite a alguien que, como yo, empieza por confesar que ni siquiera tiene claro que el asunto mismo le interese. No intentaré resolver dicha paradoja ni me disculparé por lo que he confesado. Intentaré solamente mostrar las razones de mi despreocupación –o, si así lo prefieren, de mi escepticismo–, para ofrecer a continuación una idea de lo que es la formación de un investigador a partir de algunos pasajes de los relatos sherlockianos.

1. LA EXIGENCIA DE SER INVESTIGADORES: ¿DE DÓNDE SURGE Y POR QUÉ ES LEGÍTIMA?

Tal vez no haya mejor manera de pensar en un problema cualquiera que poniéndose en el lugar de otro; no sólo porque ello nos hará más sensibles a las necesidades de los demás o porque es una forma de cultivar una imaginación empática que nos permita comprender sus emociones y pensamientos, sino, sobre todo, porque ese “otro” es siempre uno mismo puesto en una situación que ya ha vivido previamente.

Me imaginaré, pues, por un momento, que soy un joven maestro que, después de algunos años de trasegar por las aulas y de verse retado por las rutinas y prácticas del sistema escolar, decide entrar a cursar un posgrado en educación con el fin de mejorar sus competencias profesionales y sus conocimientos pedagógicos. Ese joven maestro que ha llegado allí con la pretensión de avanzar en sus conocimientos y de encontrar estrategias para mejorar sus prácticas de aula se encuentra, sin embargo, muchas veces con una exigencia que no tenía suficientemente prevista: debe ser investigador.

El asunto, además, se le plantea de forma perentoria: “si quieres ser un buen maestro, debes ser un investigador pedagógico”. Si soy capaz de ponerme en los zapatos de ese maestro recién entrado a un posgrado, comprenderé entonces que se trata de una exigencia terrible, pues cualquiera de las opciones que le deja tal exigencia es difícil de asumir hasta sus últimas consecuencias. Si rechaza la exigencia, queda aislado, pues parece ya establecido sin lugar a discusión que en la universidad se debe investigar. Si la cuestiona, no faltará quien le acuse de ser alguien incapaz de renovar sus prácticas pedagógicas mediante una investigación rigurosa y disciplinada. Y si la acepta como algo autoevidente, terminará por asumir una exigencia que aún no ha evaluado suficientemente, pues no tiene claro qué es aquello en lo que consiste ser un “investigador pedagógico” y, mucho menos, si se trata de algo que efectivamente le interesa.

Con todo, creo que esta tercera opción, la de aceptar la exigencia –aunque no de forma ingenua, sino después de un proceso serio de reflexión individual–, es la única alternativa sensata que le queda. Tal vez ese joven maestro no deba ser necesariamente en el futuro un investigador pedagógico, pero aceptar las exigencias básicas de llevar a cabo un proceso investigativo riguroso redundará seguramente en su propia cualificación como educador. Todo lo que diré a continuación está basado en el supuesto de que hemos asumido como propia esta exigencia.

Que aceptemos el reto de hacer investigación pedagógica no quiere decir, sin embargo, que dejemos de pensar en el sentido y la legitimidad de tal exigencia.

Seguramente hemos escuchado incluso voces grandilocuentes que nos habrán dicho con la seguridad propia de quien se siente seguro de la verdad de sus palabras: “No basta con ser profesor; ni siquiera con ser un buen profesor, un profesor estudioso, cumplido, generoso con el conocimiento y amable en el trato con sus alumnos. Ahora es necesario ser investigador”.

Una exigencia planteada de forma tan radical suele ser recibida con una cierta dosis de entusiasmo y otra de escepticismo. Algunos seguramente evadirán la exigencia con el argumento general de que ya son investigadores, pues la investigación es una función ya presente en su labor de maestros, dado que la preparación de sus clases les implica leer muchos libros, buscar en diversas fuentes y desarrollar un hábito de estudio personal disciplinado

Diego Antonio Pineda R.

y constante. Otros seguramente acogerán la exigencia con entusiasmo desbordado, pues suponen que hacerse investigadores es librarse, por fin, de lo que hasta ahora parecía el único compromiso irrenunciable de un profesor: “dictar” clases. Estas actitudes extremas, sin embargo, se fundan en una falsa dicotomía: la que contrapone enseñanza e investigación, afirmando unilateralmente una cosa a costa de la otra. Aquel que pone todo el énfasis en la enseñanza no puede ver en el trabajo investigativo más que un elemento más de la preparación de sus clases. El que opta por la investigación en detrimento de la enseñanza suele ver esta última como una intromisión indeseable en su trabajo investigativo.

No creo que resulte sensato ni deseable oponer la investigación a la enseñanza, como si estas fueran tareas excluyentes. Lo que debe lograr un auténtico investigador pedagógico es precisamente la unidad de estos dos elementos mediante una enseñanza fundada en procesos de investigación que amplíen su horizonte de comprensión y reflexión, al tiempo que sirvan a sus alumnos como modelo de lo que es una auténtica búsqueda intelectual; y mediante una práctica investigativa que se vea alentada por una enseñanza que, bien desarrollada, ha de ser un momento de clarificación del propio pensamiento, de síntesis y exposición ordenada del propio saber y de ámbito de discusión libre.

La enseñanza funciona mejor cuando el maestro no lleva al aula un caudal de verdades establecidas que aspira “transmitir” plenamente a sus discípulos, sino, por el contrario, los frutos de su propio esfuerzo de comprensión, es decir, sus resultados de investigación, los métodos de que se ha valido para obtenerlos, las conclusiones que aún está elaborando, pero también sus dudas, sus reflexiones, sus perplejidades. El buen maestro comparte con sus alumnos no sólo lo que “ya sabe”, lo que tiene demostrado, sino algo aún más fundamental: la aventura del saber, el drama de la comprensión, las propias incertidumbres que todo buen investigador va construyendo a medida que ahonda en sus problemas. Sólo así logrará despertar en el alumno una disposición adecuada para la investigación: aquella en la cual empiezan a surgir también en él las preguntas, las dudas, la posibilidad de comprensión crítica. Un maestro que lo sabe todo, o un investigador que se aferra dogmáticamente a sus resultados sin entender la provisionalidad que hay en todo conocimiento que alcanzamos, lo que comunica a sus alumnos es su propia actitud dogmática y aquellas inseguridades que lo han conducido a aferrarse a lo ya sabido como única tabla de salvación ante su impotencia.

Ahora bien, así como no hay que separar la enseñanza de la investigación, tampoco hay que separar la investigación de la enseñanza. Si las instituciones educativas requieren de buenos investigadores es precisamente porque creen que estos pueden ser sus mejores maestros. Para que tal pretensión no se malogre deberán, sin embargo, crear las condiciones adecuadas para evitar su envanecimiento. Nunca deberíamos perder de vista que una de las grandes tentaciones a que está sometido el ser humano es –junto a la de tener y poder– la tentación del saber, y que dicha tentación consiste precisamente en la tendencia a despreciar y aplastar a otros en nombre del saber que poseemos.

Gran parte de la lucha que tiene que librar todo aquel que se entrega de forma sincera a la vida intelectual es precisamente contra aquellos que han adquirido el reconocimiento de que “saben más”. Los eruditos y los genios aplastan fácilmente a los otros con su saber, hasta el punto de la humillación. ¿No hay acaso siempre una gran tentación en llamarse a sí mismo “investigador”, “investigador puro” o, como dicen ahora, “docente-investigador”? ¿No es cierto que, a veces, utilizamos estos términos como una forma de autoprotección o de reclamar audiencia y privilegios?

A primera vista la exigencia de ser investigador parece evidente, inobjetable, irreprochable. Si vemos el asunto no desde las exigencias específicas y puntuales del momento presente (por ejemplo, desde el punto de vista de todos los requerimientos formales que requiere una determinada obra para ser considerada “investigación”), sino desde una perspectiva histórica más amplia, seguramente se nos presente bajo otra luz.

No pretendo negar el valor de tales requerimientos; sólo pretendo poner de presente que el valor del trabajo de un maestro y de un investigador pedagógico no se debe medir necesariamente por esos criterios de productividad y eficiencia que hoy se han vuelto dominantes. Ha habido siempre en las instituciones educativas, y en la sociedad en general, personas que ejercen un profundo magisterio sin que su labor sea muy pública y sin que esta esté sometida a las exigencias de producción intelectual propias de una época. A dichas personas, difícilmente, se les reconocería hoy como investigadores, porque ni se sometieron a las reglas de producción intelectual de su tiempo ni, seguramente, estarían dispuestas a aceptar las de ahora; su labor fue muchas veces un trabajo solitario o, cuando mucho, un

Diego Antonio Pineda R.

magisterio centrado en las personas, de carácter básicamente oral, pero de una profunda influencia sobre la vida de su comunidad y de su época. Nosotros mismos, en nuestro trabajo de maestros de la educación básica, media y superior, ¿cuántas veces no nos hemos visto influidos por estos sabios solitarios que, además de aportarnos sus dudas y su saber, han sabido comunicarnos su pasión por el conocimiento?

No pretendo con lo anterior hacer una apología a ultranza del maestro que considera que su única obligación es la de una buena enseñanza, o que la labor investigativa se reduce a estudiar cuidadosamente un tema para enseñarlo con autoridad, fervor y suficiencia. Todo lo que quiero subrayar es que la exigencia de ser investigador no debe identificarse necesariamente con el cumplimiento de un cierto número de exigencias de producción intelectual previamente reglamentadas.

El investigador pedagógico no debe consagrarse exclusivamente a la búsqueda del reconocimiento externo por parte de la comunidad científica, o –lo que es peor– a la adquisición de puntajes que le garanticen ascensos, reconocimientos y mayores ingresos. El investigador pedagógico auténtico tendrá que ser también un auténtico maestro en quien sus alumnos reconozcan la pasión por el conocimiento, la generosidad con el saber y, especialmente, esa suprema sabiduría y bondad que son el resultado de una vida consagrada a la reflexión y al cultivo de la ciencia.

Tampoco pretendo, por supuesto, sacralizar la enseñanza como si ella fuese, por sí misma, lo que define la tarea de un auténtico maestro. No, la exigencia es válida: el maestro debe ser, al menos en alguna medida, también un investigador pedagógico. Y es válida precisamente porque es esta exigencia investigativa el fermento a partir del cual podemos transformar nuestra propia enseñanza. Lo que esta exigencia quiere decir es algo a la vez sencillo y muy complejo: nuestra enseñanza no puede quedarse en la mera “transmisión” de un conocimiento ya completamente elaborado, hermético, cerrado. Una buena enseñanza es precisamente aquella en que el saber no permanece estático, sino en continuo movimiento, en donde no hay un profesor que lo sabe todo y un alumno que lo asimila todo; una buena enseñanza es una interacción continua entre quienes buscan alimentar mutuamente su deseo de saber.

Lo que pretendo afirmar, más bien, es que la tarea propia del investigador pedagógico no puede concebirse legítimamente sino como un proceso de autoformación permanente. Ser

investigador no es algo que pueda o deba imponerse por decreto ni algo que se pueda alcanzar como el resultado necesario de un programa de formación predeterminado. Hacer de la formación de investigadores (que ciertamente es un propósito deseable) el objetivo⁴ de un programa de formación universitaria es desvirtuar el sentido mismo del oficio investigativo, pues pretender producir “investigadores en serie” es alterar el principio fundamental que está en la base del trabajo investigativo: que este es la expresión de una individualidad que se ha venido construyendo a través de sus propios procesos de búsqueda, de sus propias dudas y certezas, de sus incomprensiones y errores, pero también de sus triunfos y sus logros.

Ser investigador, entonces, es algo que cada uno tiene que descubrir y cultivar por sí mismo a través de un proceso continuo de autoformación. A la universidad misma no le corresponde, como se dice tan a menudo, “formar investigadores”, sino solo ofrecer aquellas condiciones básicas que, si se aprovechan bien, ayudarán a que ciertas personas que se han tomado como propio el asunto de su propia formación –aquellos que hacen el esfuerzo por cultivar día tras día mejores métodos de pensamiento, aquellos que nunca renuncian al ejercicio de pensar de forma autónoma, reflexiva y creativa, aquellos que hacen el esfuerzo de conocer las cosas por sí mismos cultivando su curiosidad y un espíritu de indagación permanente, aquellas personas que han hecho de la emancipación intelectual una tarea personal– puedan formarse como investigadores originales y profundos.

Cuando me refiero a las condiciones que debe proveer la institución universitaria para la formación de investigadores, y particularmente de investigadores pedagógicos, no me refiero, entonces, a programa alguno, sino, más bien a esas condiciones más generales que hacen

⁴ Nótese que distingo aquí claramente entre “propósito” y “objetivo”. Los objetivos son metas especificables en el tiempo y para cuyo cumplimiento contamos con indicadores muy claros, algunos incluso de orden cuantitativo. Los propósitos, en cambio, aunque también son metas, tienen un carácter más general, más “ideal” incluso, pues se trata de finalidades que, aunque pretendemos alcanzar, no podemos determinar ni especificar absolutamente. Los propósitos no son resultados explícitos y medibles, sino sólo resultados esperados. En tal sentido, creo que un programa de formación universitaria, si bien debe considerar deseable el que en su seno se formen investigadores de una determinada disciplina, no puede ni debe considerar que esto sea un objetivo medible y cuantificable. El que alguien se haga o no investigador en un determinado campo es una decisión personal que ninguna institución puede prever o determinar.

Diego Antonio Pineda R.

posible la discusión teórica (tanto científica como filosófica), el ejercicio libre de la inteligencia, el espíritu de la tolerancia política e intelectual y un espacio de cooperación reflexiva en el que los maestros e investigadores puedan compartir tanto sus dudas como sus resultados. Y me refiero, también, por supuesto, a condiciones materiales muy fundamentales sin las cuales es imposible un espacio y un tiempo propicios para el ejercicio investigativo: aulas decentes y bien dotadas de diversas ayudas tecnológicas, laboratorios bien equipados, bibliotecas que inviten a la lectura e investigación, auditorios, congresos, semilleros de investigación, contactos interdisciplinarios y transdisciplinarios y, en general, todo aquello que promueva el intercambio intelectual y la cooperación inteligente. Hará mucho más por la formación de investigadores una institución universitaria que se preocupe por el desarrollo de estas condiciones que cualquier programa que desde el comienzo atosigue a sus alumnos con un discurso abstracto acerca de la necesidad e importancia de la investigación.

Puesto que no es posible un programa para “formar” investigadores, puesto que ser investigador es algo que cada uno descubre y desarrolla por sí mismo, la pregunta que necesariamente viene a continuación es esta: ¿cómo hace uno para hacerse investigador? No pretendo dar ninguna respuesta absoluta a este interrogante fundamental, puesto que se trata de algo que cada uno descubre por sí mismo y hace a su manera. Todo lo que puedo hacer es contar una historia y ofrecer algunas reflexiones personales sobre ella.

Me refiero a la historia del más grande detective de ficción de todos los tiempos, Sherlock Holmes, y de cómo él se hizo a sí mismo el más grande investigador del crimen de todos los tiempos y un paradigma sugerente de lo que es construir la propia vida como un ejercicio de investigación permanente.

2. DE CÓMO SE FORMA UN INVESTIGADOR: EL CASO DE SHERLOCK HOLMES

¿Cómo se formó Holmes como investigador? No es fácil, por supuesto, dar respuesta a esta pregunta, puesto que los datos que para el efecto nos ofrecen los relatos de Conan Doyle

resultan bastante fragmentarios⁵. Sabemos, entresacando un dato de aquí y otro de allá, que Holmes se dedicó en sus años juveniles a una serie de oficios y aficiones (algunas de las cuales, además, se extendieron a lo largo de toda su vida) entre los cuales se destacan la práctica de la esgrima y el boxeo, la actuación teatral y el violín, los estudios químicos y de anatomía animal y humana y, especialmente, una profunda erudición con respecto a la historia del crimen.

Lo interesante está en que cada una de estas cosas, a pesar de su aparente dispersión de intereses y prácticas, atiende, en Holmes, a una unidad de propósito, pues cada una de ellas adquiere su lugar propio cuando se ha ido definiendo su oficio básico de investigador del crimen. Bastará ver, en efecto, de qué forma sus habilidades artísticas (como el teatro o la ejecución del violín) cumplen un papel central en su proceso de investigación; o cómo sus aficiones deportivas le aportan, a la vez que la fortaleza física que requiere su oficio, un conocimiento peculiar del ambiente en que se mueve; o cómo sus estudios más o menos sistemáticos de anatomía y química le permiten encontrar el dato o la información que requiere o la prueba que busca para algunas de sus hipótesis.

Tal vez lo más destacable en todo esto sea, sin embargo, el hecho de que cada una de estas actividades o saberes fueron cultivados por Holmes a lo largo de mucho tiempo como aficiones, es decir, como actividades que, al tiempo que le relajaban y le procuraban gozo, constituían una parte esencial de su propia expresión de sí. Y ello precisamente porque un oficio sólo se va formando a través de aficiones sólidas, es decir, regulares y desarrolladas con aquella disciplina que sólo es posible cuando la actividad no riñe ni con el deseo ni con el propio esfuerzo por ser lo que queremos ser. La disciplina, como lo ha mostrado bellamente John Dewey (1975b), no puede estar reñida con el interés, pues precisamente el interés, en su sentido original, es aquello que permite ordenar la actividad y realizarla de forma regulada. Lo que ocurre en Holmes es precisamente eso: que todo ese conjunto de hábitos, actitudes, habilidades y conocimientos de que hemos dado cuenta previamente sólo adquiere sentido cuando aparece guiado por un interés.

⁵ Un análisis mucho más detallado de este proceso de “construcción de un oficio”, el de investigador, con una referencia especial al propio proceso de formación de Holmes, la hago en toda la primera parte de mi libro *La construcción del oficio de investigador: una perspectiva sherlockiana* (2008).

Diego Antonio Pineda R.

Pero entonces surge la pregunta: ¿y cómo se formó ese interés? Dejemos que sea el propio Holmes, mediante el relato que le hace a Watson, el que nos lo cuente⁶:

Había intentado con frecuencia obtener de parte de mi compañero alguna explicación sobre qué era lo que, al comienzo de su actividad, había orientado su mente en la dirección de la investigación criminal; sin embargo, nunca antes había logrado cogerlo de un humor comunicativo. En ese momento se sentó en su silla de brazos, se inclinó y extendió una serie de documentos sobre sus rodillas. Después encendió su pipa y, por un lapso, se quedó fumando, al tiempo que se dedicaba a mirarlos.

- ¿Nunca me ha oído hablar de Víctor Trevor? –me preguntó–. Fue el único amigo que tuve durante los dos años que estuve en la universidad. Nunca fui un estudiante muy sociable, Watson. Siempre me había gustado mucho más quedarme en mi cuarto, limpiándolo y desarrollando allí mis pequeños métodos de pensamiento, de modo que nunca me mezclé demasiado con los demás compañeros de mi curso. Aparte de la esgrima y el boxeo, tenía pocas aficiones deportivas; además, la línea de mis estudios era bastante diferente de la de mis otros compañeros. Así pues, no teníamos prácticamente ningún

⁶ Los dos relatos en donde se ofrece una más clara presentación de lo que fue la juventud de Sherlock Holmes (y, por tanto, de su proceso de formación como investigador) son El Gloria Scott y El ritual de los Musgrave. Mucho de lo que diré a continuación está inspirado en esos dos relatos. Me he visto obligado, a raíz de comprobar que existen muchos y muy graves errores de traducción de los textos sherlockianos en las diversas ediciones en español, a traducir yo mismo cada uno de los pasajes que cito. Hago la traducción a partir de la mejor edición que conozco de la obra sherlockiana, cuya referencia bibliográfica completa es la siguiente: CONAN DOYLE, Sir Arthur: *The Annotated Sherlock Holmes. The Four Novels and Fifty-Six Short Stories Complete*. Lavishly illustrated with maps, diagrams, photographs and drawings. Edited, with an Introduction, Notes, and Bibliography by William S. Baring-Gould, New York, Wings Books, 1992, 2 Vols.

Las citas que sobre los relatos sobre Sherlock Holmes ofreceré a lo largo de todo el texto se harán según una doble referencia. La primera de ellas se hará a partir de la traducción y edición más decente que conozco de los textos sherlockianos en español: DOYLE, Arthur Conan: *Todo Sherlock Holmes* (Madrid, Cátedra, 2008); la segunda a partir del texto en inglés ya citado.

Para hacer más ágil la lectura y la forma de citar, daré la referencia en el cuerpo mismo del texto indicando, entre paréntesis, el relato de Holmes al que se refiere en la edición española ya indicada, seguida del número de página. La segunda referencia, entre corchetes, se hará indicando el volumen y el número de página de la edición de Baring-Gould de la que he tomado la cita.

punto de contacto. Trevor fue el único compañero al que realmente conocí, y ello se debió a algo accidental: que su bull-terrier tuvo a bien clavar sus dientes en mi tobillo una mañana cuando iba hacia la capilla.

Fue una manera más bien prosaica de entablar una amistad; sin embargo, fue efectiva. Tuve que quedarme en mi cuarto, sin poderme poner los zapatos, durante diez días, y Trevor solía venir a averiguar cómo seguía. Al principio solo conversábamos por unos pocos minutos, pero pronto sus visitas empezaron a prolongarse; y, antes de que terminara el curso, éramos amigos muy cercanos. Él era un joven cálido y saludable, lleno de ánimo y energía, precisamente lo más opuesto a mí en muchos aspectos; sin embargo, descubrimos que teníamos algunos intereses en común. Se hizo más fuerte aún el vínculo que ya existía entre nosotros cuando me di cuenta de que, como yo, carecía de amigos.

Finalmente, me invitó a pasar una temporada en la casa de su padre en Donnithorpe, en Norfolk. Acepté su hospitalidad por un mes de largas vacaciones.

[...] Una tarde, un poco después de mi llegada, estábamos sentados saboreando un vasito de oporto después de la comida, cuando el joven Trevor comenzó a hablar de aquellos hábitos de observación e inferencia que yo ya había convertido en un sistema, aunque todavía no hubiese apreciado el papel que ellos habrían de jugar en mi vida. El viejo Trevor creyó, evidentemente, que su hijo estaba exagerando en su descripción de una o dos hazañas triviales que yo había protagonizado.

- A ver, señor, Holmes –me dijo, riéndose de buen humor–. Yo soy un excelente objeto de estudio.

Quisiera ver si puede deducir algo de mí.

- Me temo que no será mucho lo que pueda deducir –le contesté–. Pero podría sugerir que usted, durante los últimos doce meses, ha vivido bajo el temor de sufrir algún ataque personal.

Diego Antonio Pineda R.

La sonrisa desapareció de sus labios y me miró con absoluta sorpresa.

- Pues sí, eso es absolutamente cierto –dijo–. Tú sabes, Víctor –agregó, dirigiéndose a su hijo–, que cuando disgregamos aquella banda de cazadores furtivos juraron apuñalarnos, y que, de hecho, sir Edward Hoby fue atacado. Desde ese momento siempre me he mantenido en guardia. Sin embargo, no tengo ni idea de cómo pudo saberlo usted, señor Holmes.
- Tiene un bastón muy elegante, señor Trevor –respondí–. Por la inscripción que hay en él, he observado que no lo tiene hace más de un año. Sin embargo, se ha tomado el trabajo de abrir la empuñadura y rellenarla de plomo derretido, con el fin de convertirlo en un arma formidable. Supongo que no tomaría tales precauciones si no temiera algún peligro.
- ¿Observó algo más? –preguntó sonriendo.
- Sí, que en su juventud practicó muchísimo el boxeo.
- ¡Ha acertado de nuevo! Pero, ¿cómo lo ha sabido? ¿Acaso se ve mi nariz algo desviada a causa de los golpes?
- No –contesté–. Es por sus orejas. Tienen el aplastamiento y la hinchazón que son peculiares en las personas que practican el boxeo.
- ¿Algo más?
- A juzgar por las callosidades de sus manos, ha dedicado un gran esfuerzo a hacer excavaciones.
- Gané todo mi dinero en las minas de oro.
- También ha estado en Nueva Zelanda.
- Otra vez está en lo cierto.
- Y ha visitado Japón.
- Eso también es verdad.

- Y ha estado íntimamente asociado con alguien cuyas iniciales son J. A., alguien a quien después ha querido olvidar por completo.

El señor Trevor se levantó lentamente y clavó en mí sus grandes ojos azules con una mirada extraña y salvaje. Y, a continuación, se desplomó, víctima de un profundo desmayo [...].

- [...] No sé cómo lo logra, señor Holmes [dijo el señor Trevor tras volver en sí], pero parece como si todos los detectives, tanto los reales como los de ficción, fueran simples aprendices en comparación con usted. Este es su camino en la vida, señor, y puede tomarse en serio las palabras de un hombre que ha visto algo de mundo.

Y fue esta recomendación, junto con la exagerada estimación de mis facultades que la precedió, [...] lo primero que me hizo sentir que se podría construir una profesión a partir de lo que hasta entonces había sido meramente una afición (La corbeta “Gloria Scott”, 153-156) [I, 107-110].

Este es, sin duda, el pasaje en que Sherlock Holmes habla de una forma más directa de lo que fue el modo como empezó a conjugar todas sus actividades, tan dispares, a través de la definición de un interés intelectual y un objeto de investigación. Tal vez valga la pena destacar aquí tres elementos básicos en orden a comprender la manera como se forma una mente investigadora.

En primer lugar, está el hecho de que, como Holmes lo indica al principio, él se dedicó a cultivar por su propia cuenta sus “pequeños métodos de pensamiento”. Este es, sin duda, un punto que es preciso poner de relieve: más allá de las múltiples actividades que Holmes pudiese realizar, lo determinante en su proceso formativo es el hecho de que Holmes se formó a sí mismo para pensar de cierta manera. Holmes, como Descartes, se procura un método para pensar mejor, es decir, de forma más perceptiva, rigurosa y sistemática. No se dedica, pues, simplemente a perfeccionar técnicas particulares, sino su propia

Diego Antonio Pineda R.

manera de proceder mentalmente. Su interés es primariamente lógico, más que meramente metodológico o instrumental.

En segundo lugar, la clave esencial de esos “métodos de pensamiento” holmesianos está en el modo como vincula y conjuga observación e inferencia. Como puede percibirse fácilmente en el diálogo que mantiene con el papá de Víctor Trevor, Holmes observa pequeños detalles (el bastón, las orejas, un tatuaje, etc.) y, como efecto de una práctica continuada de interpretación de indicios que para todos pasan inadvertidos, es capaz de llegar a conclusiones atrevidas, pero certeras. Holmes observa para inferir, e infiere para observar, e incluso nos insinúa que esos “hábitos de observación e inferencia” él ha logrado ya convertirlos en sistema. Es este ejercicio de “lectura”, de interpretación, de pequeños indicios, lo que será la clave esencial de su oficio.

En tercer lugar, fue a través de lo que le ocurrió con el señor Trevor que Holmes se dio cuenta de que en sus facultades había algo más que un cierto divertimento, es decir, que si sus “pequeños métodos de pensamiento” se habían logrado convertir en un sistema, tal vez allí estaría la puerta de acceso a un nuevo oficio y una nueva ciencia. Como él mismo lo señala al final, fue a partir de ese momento que empezó a considerar la posibilidad de transformar en oficio profesional lo que hasta entonces no había sido más que una sólida afición. De sólidas aficiones a profesiones constituidas: tal parece ser el camino que debe seguir todo oficio.

Volvamos a Holmes y a su proceso de formación. Aunque no son muchos los datos que al respecto tenemos, hay algo que no se puede dejar pasar inadvertido: el hecho de lo difíciles que son los comienzos del trabajo investigativo. Todo joven investigador se enfrenta a un mundo de dificultades; debe, para empezar, probar a otros, y probarse a sí mismo, que el campo de investigación que ha elegido resulta relevante y socialmente necesario, y ello casi nunca es tarea fácil; las oportunidades son escasas y las posibilidades de fallar, inmensas. Además, él apenas está empezando a aprender y requiere de un espacio para el error y el infortunio. Aunque posea talento y disciplina, requiere formación y un ambiente propicio, y todas estas cosas pocas veces se dan juntas.

Con frecuencia, el trabajo de construir el propio oficio de investigador termina siendo un esfuerzo solitario. Como lo reconoce Holmes, hablando de sí mismo y de los casos que se presentaron a su consideración, “no todos fueron casos exitosos” (El ritual de los Musgrave, 170) [I, 124]. Sin embargo, en medio de sus vicisitudes, nunca pierde la esperanza de que el oficio que está construyendo logre por fin el éxito, como se lo confiesa a Watson mientras le va contando el modo como logró solucionar el caso de su amigo Reginald Musgrave: “[...] parecía como si, por fin, hubiese llegado aquella oportunidad que había estado anhelando durante aquellos meses. En lo más recóndito de mi corazón, creía que podría tener éxito allí donde otros habían fallado, y tenía ahora la posibilidad de ponerme a prueba a mí mismo” (El ritual de los Musgrave, 172) [I, 126]. El relato que hace Holmes a Watson de sus dificultades iniciales como investigador bien puede servir de reflejo a quienes se encuentran en situación similar:

No puede usted comprender lo difícil que me resultó todo al comienzo y no se imagina cuánto tiempo tuve que esperar antes de tener éxito, e incluso antes de empezar a hacer algún progreso.

Cuando llegué a Londres por primera vez, vivía en un pequeño cuarto en Montague Street, justo a la vuelta de la esquina del British Museum. Allí me quedé esperando por cierto tiempo, ocupando mi abundante tiempo libre en el estudio de todas aquellas ramas de la ciencia que me pudieran ofrecer una mayor eficiencia en mi trabajo. De vez en cuando se me presentaban casos, sobre todo por recomendación de algunos estudiantes ya mayores, ya que, en mis últimos años en la universidad, se había empezado a hablar ya bastante tanto de mí mismo como de mis métodos (El ritual de los Musgrave, 171) [I, 125-126].

La formación de uno mismo como investigador supone tiempo y una alta dosis de paciencia en espera de la oportunidad requerida, que no siempre llega. Holmes lo sabe y espera que lleguen el momento y el lugar propicios. Sin embargo, su espera es activa. Como él mismo lo indica, aprovecha su tiempo libre, su tiempo de ocio (tiempo esencial, desde la antigüedad griega, para que florezca el interés por el conocimiento y el amor por la verdad), para prepararse a sí mismo profundizando en aquellas ramas de la ciencia que son de mayor importancia para el oficio que viene construyendo. Es sólo después de un tiempo, y cuando se va consolidando su oficio de

Diego Antonio Pineda R.

investigador y consultor, que podrá decir, con cierto orgullo, a Musgrave: “Sí, he decidido vivir de mi ingenio” (El ritual de los Musgrave, 172) [I, 126].

Lo que nos ha ido mostrando poco a poco Sherlock Holmes es que es posible que el propio oficio (en su caso, el de investigador del crimen) llegue a tal punto a valer por sí mismo que deje de ser un simple medio para transformarse en fin. Y es precisamente porque eso le ha ocurrido a él que, en cada caso, se interesa más por el asunto mismo que tiene que investigar que por los resultados eventuales de su proceso investigativo, que llega a concebir su oficio como una práctica autoeducativa, de autoperfeccionamiento, y que llega a considerar cada uno de los retos que se le proponen como tareas que son valiosas por sí mismas en cuanto constituyen “trabajo mental” que le agrada y ennoblece.

Como le dirá a Watson de uno de sus casos, su valor está en que “nos abre un campo agradable para la especulación inteligente” (La aventura del círculo rojo, 1445) [II, 692].

3. LA INVESTIGACIÓN COMO PROCESO AUTOFORMATIVO

Tal vez sea ya el momento de extrapolar algunas hipótesis sobre la formación del oficio de investigador, que se desprenden necesariamente de nuestro acercamiento a la figura de Sherlock Holmes y a su proceso de formación como investigador del crimen y que nos sirven de pistas para comprender aquello en lo que consiste ser un investigador pedagógico. Es evidente, por una parte, que el investigador debe ser, en primer lugar y ante todo, un buen pensador, y que este “buen pensador” no se forma simplemente aprendiendo las reglas de un oficio ya establecido o las leyes de una ciencia. Todos, como Descartes (y como Holmes), requerimos de un esfuerzo sistemático por buscar aquel método que, de acuerdo con nuestros intereses investigativos y nuestras condiciones y tendencias particulares, nos resulte más apto para el buen ejercicio de nuestro entendimiento.

De aquí se desprende, por supuesto, un reto que va más allá de nuestra individualidad y que apunta al corazón de todo sistema educativo. Si nuestro sistema educativo se limita a la transmisión o asimilación del saber, las tradiciones o los valores constituidos, sin poner

el énfasis en el enfrentamiento crítico con los problemas, en el planteamiento de preguntas inusitadas, en la búsqueda de hipótesis alternativas desde las cuales enfrentar los asuntos que estudiamos, es claro que será muy improbable que de un sistema educativo centrado en la reproducción de lo ya conocido surjan mentes investigadoras, es decir, personas que hagan el esfuerzo de pensar por sí mismas y de proponer problemas y plantear posibles soluciones que hagan avanzar nuestro conocimiento. Una educación que pone el énfasis en el buen pensar y en el cultivo del razonamiento lógico, ordenado y riguroso ha de ser el caldo de cultivo básico en que puedan germinar mentes investigadoras.

El trabajo investigativo, por otra parte, no constituye ninguna suerte de “iluminación divina”. El investigador no razona de una forma que sea ajena al hombre común, aunque lo haga de forma más cuidadosa, atenta y perseverante. Nadie está imposibilitado para hacer lo que Holmes hace: interpretar las situaciones leyendo pequeños indicios; todos, de hecho, lo hacemos, incluso desde niños; no hay en ello, pues, nada que sea imposible.

Los maestros, por supuesto, también podemos hacerlo, si estamos atentos a las situaciones que se viven en el aula de clase, si aprendemos a leer las mentes de nuestros alumnos, si llevamos registros cuidadosos de sus preguntas, de sus inquietudes, de sus ocurrencias, si sobre la base de lo que ocurre en el aula vamos planteando preguntas relevantes, y, sobre todo, si tenemos la perseverancia que se requiere para perseguir un problema hasta sus últimas consecuencias; allí estará, sin duda, el germen fundamental de un buen investigador pedagógico.

El asunto está en cómo conseguir que ese ejercicio se haga de forma sistemática. Ello supone, desde luego, el cultivo de ciertos hábitos de un doble género: de observación y de deducción. Formarnos como mentes investigadoras supone que nos formemos al mismo tiempo como buenos perceptores y como buenos razonadores; las dos cosas, y ambas al mismo tiempo, y las dos correlacionadas. Si, por una parte, una observación cuidadosa y detallada potencia radicalmente nuestro poder de razonamiento, en la medida en que, por percibir mayor cantidad de detalles y de forma más significativa, ofrece mayores elementos de juicio para un razonamiento sistemático, por la otra, un razonamiento ordenado y riguroso, en cuanto nos hace comprender mejor los supuestos en que se funda y las

Diego Antonio Pineda R.

consecuencias que se siguen de cada una de nuestras premisas y conclusiones, nos ofrece una guía poderosa para la observación. Esta doble capacidad, para la observación y la deducción, es algo que todos tenemos potencialmente y que nuestra propia formación debe actualizar y mejorar de forma continua.

Como ya lo sugiere Platón en muchos de sus diálogos, el juego es la ocasión más propicia para descubrir, despertar y potenciar las disposiciones que parecen más naturales a los diversos individuos. Allí se revelan, se hacen patentes, las inclinaciones que marcan de forma más definitiva la vida de una persona. Tales inclinaciones, cuando asumen la forma de una línea de conducta definida, se convierten en aficiones que, cultivadas con orden y disciplina, pueden hacerse sólidas y duraderas. Dentro de tales inclinaciones y tendencias está aquella que Aristóteles consideró la más característica del ser humano: el deseo de saber.

Es precisamente en aquel tipo de aficiones marcadas por el “deseo de saber” en donde se encuentra el germen fundamental del oficio de investigador. No en vano los principales investigadores científicos de la historia se han distinguido desde muy jóvenes por tener aficiones muy definidas a partir de las cuales fueron definiendo su propio oficio. Aristóteles dedicó muchos años al estudio de los animales, y seguramente existe una íntima relación entre su trabajo de clasificación de las especies animales y su capacidad para formular y examinar los más profundos problemas de la ciencia y la filosofía. Darwin, en su Autobiografía, reconoce en el pequeño laboratorio de química que montó con su hermano en un cuarto vacío de su casa, así como en la práctica de la caza y la observación de las piedras o los pájaros, las sólidas aficiones que le permitieron, con el paso de los años, la formulación de una teoría que transformó por completo nuestra comprensión de la vida natural. Piaget, que ya desde niño se entrenó en la clasificación de moluscos en el Museo de Historia Natural de Neuchatel, pudo empezar allí, como en una especie de juego o afición, a configurar los métodos que luego, y tras un continuo perfeccionamiento, fueron la clave para su comprensión del desarrollo psicológico del niño.

Para hacernos investigadores pedagógicos no resultará suficiente, sin embargo, con que desarrollemos una serie de actividades que se suelen considerar “investigativas”: actividades de observación, de razonamiento, discusión, etc. Es preciso que modifiquemos nuestra

idea de la enseñanza y nuestras prácticas como maestros. Tal vez de tanto que enseñamos vamos perdiendo paulatinamente la posibilidad de aprender. A veces es tanto nuestro conocimiento que aplastamos el saber de otros, así sea ese incipiente saber de un niño o un joven que, como alumno, se entrega a nuestra enseñanza.

Ya sabemos cuánto puede aprender un alumno de nuestro saber, ¿por qué no intentar saber cuánto puede aprender de nuestra ignorancia? Admito que la pregunta misma parece contradictoria y que, por lo menos, resulta paradójica. ¿Cómo puede alguien aprender de la ignorancia de otro? Pues sí, de eso se trata. En el caso del maestro que lleva tantos años dedicados a la enseñanza, es preciso que se dé lo que Jacques Rancière (2003) llama una “emancipación intelectual”. Sin embargo, la emancipación intelectual solo obra en el maestro cuando este hace una pausa en la enseñanza, cuando se baja de su cátedra de sabio e intenta aprender de sus alumnos, sean estos niños, jóvenes o, incluso, ancianos. La emancipación intelectual viene, en primer lugar, del reconocimiento de la propia ignorancia.

La ignorancia verdaderamente sabia no consiste, desde luego, en dejar de estudiar o de investigar, sino en hacer una pausa en nuestro deseo compulsivo por enseñar. El hombre verdaderamente sabio no es el que enseña todo el tiempo, sino aquel que no cesa en su esfuerzo por aprender. El buen maestro es el que nunca deja de aprender, y aprende no solo de los libros que lee, de los resultados de sus prácticas investigativas o de su asistencia a conferencias; aprende, sobre todo, de sus alumnos, de los acontecimientos del día tras día, de sus propias dudas y certezas; aprende incluso de su enseñanza, porque hace de esta no la exposición carente de sorpresa de un saber prefijado, sino un acto siempre vivo de reflexión e investigación. Tal vez a ese maestro que, en un momento dado, sabe poner entre paréntesis lo que sabe y hacer una pausa en su enseñanza pueda rebelársele lo que le ocurrió a Joseph Jacotot, un viejo maestro francés de comienzos del siglo XIX: que no hay mejor maestro que aquel que deja a sus alumnos aprender, porque él mismo ignora lo que enseña⁷.

⁷ La historia de Joseph Jacotot, acompañada de una hermosísima reflexión pedagógica, filosófica y política, nos la ofrece el filósofo francés Jacques en su bellissimo libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Véase Rancière, 2003).

Diego Antonio Pineda R.

Una auténtica emancipación intelectual, como se sigue necesariamente de lo que he venido diciendo, tiene que afectar tanto nuestra forma de investigar como nuestra enseñanza y, por supuesto, el tipo de servicio cualificado que cumplimos en la vida social. De qué forma habrá de hacerlo es un asunto que cada uno deberá considerar y para lo cual no tengo una respuesta específica; lo único que en tal caso considero esencial es que comprendamos la investigación, la docencia y nuestra responsabilidad social como educadores en su profunda unidad, y no como tareas enfrentadas y opuestas que se interfieren y se quitan el tiempo la una a la otra. De qué forma puede concebirse la unidad y la relación de estos elementos es el asunto del que me ocuparé a continuación.

4. LAS TAREAS PENDIENTES EN LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR PEDAGÓGICO

No se puede ser un auténtico investigador pedagógico sin realizar aquella tarea que muchos filósofos modernos llamaron “la reforma de nuestro propio entendimiento”. ¿De qué manera habremos de reformar nuestras propias prácticas y nuestros hábitos intelectuales con el fin de que nuestra propia enseñanza sea más investigativa, nuestra investigación alimente nuestra labor docente y nuestro servicio a la sociedad esté cada vez mejor cualificado? ¿Qué requerimos hoy, aquí y ahora, para que efectivamente seamos auténticos investigadores pedagógicos?

Es bastante común que una exigencia legítima se transforme casi de forma inmediata en una imposición dogmática. Ello ocurre no solamente cuando se trata de un requerimiento específico, sino incluso cuando la exigencia es la de una mayor independencia intelectual o política. La exigencia de formar investigadores en la vida universitaria, por ejemplo, terminó por transformarse en muy poco tiempo en un discurso dogmático que se apoderó de los currículos de diversas disciplinas y que dio lugar a una serie de condiciones restrictivas para el desarrollo de los profesores y los alumnos universitarios.

En algún momento se llegó incluso al extremo de intentar cambiar todos los currículos universitarios (no sólo de posgrado, sino también de pregrado), introduciendo en todos sus niveles (en algunos casos incluso en todos los semestres) asignaturas de investigación, bajo

el pretexto de que esa era la forma más adecuada de formar investigadores. Como sucede con frecuencia, el remedio resultó peor que la enfermedad, pues lo que muchos alumnos percibieron en ese momento no solo fue que la investigación era una exigencia externa proveniente de las necesidades de sus maestros, sino, sobre todo, que la investigación era una empresa aburridora, pues lo que allí se enseñaba no eran más que una serie de preceptos abstractos sobre cómo debía llevarse a cabo una investigación. Recuerdo también que entonces me hacía yo la siguiente pregunta: ¿qué sentido tiene llenar los currículos de diversos niveles de “metodologías de la investigación” cuando no tenemos problemas que investigar? Creo que esta pregunta sigue siendo válida. Para investigar, lo esencial no es simplemente saber cómo se hace; lo verdaderamente fundamental es comprender el sentido de lo que se hace. Muy a menudo, como maestros, nos encontramos con alumnos que, cuando les llega la hora de hacer un trabajo de grado, acuden a nosotros a pedirnos que les digamos sobre qué hacer su investigación. Siempre me pregunto si nuestra enseñanza ha sido tan pobre que no ha logrado despertar en ellos ni siquiera alguna inquietud propia, hasta el punto de que no tienen en su mente siquiera un problema que los agobie. ¿Para qué puede servir que nos enseñen a investigar si simplemente no tenemos nada que investigar?

Aquí, nuevamente, el problema de la investigación, y de la formación para la investigación en la universidad, aparece vinculado al de la enseñanza y el servicio social universitarios. Antes de cualquier curso de investigación (que se requieren y pueden ser útiles), es preciso pensar de qué manera se puede formar una mente investigativa: por supuesto, no hay para ello ninguna metodología definida; la mente científica no es algo que surge como un resultado necesario de ningún tipo de enseñanza formal, ni siquiera de aquella que pone el énfasis en el aprendizaje de herramientas y métodos científicos.

Como decía Albert Einstein, en palabras que suscribo, “para mí, no es un hombre de ciencia cualquiera que haya aprendido a utilizar los instrumentos y los métodos que, en forma directa o indirecta, parecen ser ‘científicos’. Sólo estoy aludiendo a esos individuos en quienes está verdaderamente viva la mentalidad científica” (1983, p. 168). Este es el punto fundamental: ¿qué tan posible es y de qué se requiere para formar estos individuos en quienes la mentalidad científica está siempre viva? Es decir, ¿hasta qué punto es posible

Diego Antonio Pineda R.

formar auténticos investigadores en la universidad? Y, si lo consideramos posible, ¿qué deberíamos hacer para lograrlo? Como lo insinué anteriormente, no creo que exista ningún camino directo ni seguro para ello. Consagrar la vida a la investigación es una opción personal que no puede de forma alguna reglamentarse o que deba ser impuesta como la finalidad de un currículo o de una carrera profesional.

Hacerse uno mismo investigador es algo que requiere tanto de una pasión personal del conocimiento como de la adquisición de una serie de herramientas específicas que solo se forman en conexión con problemas que surgen de nuestras propias prácticas investigativas y de un sentido con respecto al valor social que tiene nuestra tarea investigativa. Hay, sin embargo, algunos factores claves sobre los que se puede incidir en orden a crear ese ambiente intelectual en que es posible que se formen más y mejores investigadores, y es a dichos factores a los que intentaré referirme a continuación.

Hay, en primer lugar, un sentido de la curiosidad y del asombro que está en la base de cualquier trabajo investigativo. Si no nos fascinamos con los fenómenos naturales, si no nos desvelan los problemas sociales que suceden en nuestro entorno, si no nos atrapan los múltiples misterios que rondan la existencia humana, ¿de dónde habrá de salir la fuerza que requerimos para ser investigadores? Si no nos fascinan las preguntas de nuestros alumnos, sus búsquedas intelectuales y vitales; si no nos apasiona observar con detenimiento el modo como funcionan sus mentes, ¿de dónde surgirán los problemas a que tiene que atender un investigador pedagógico? La capacidad de asombro y la curiosidad son el principal origen de nuestra capacidad para plantear problemas filosóficos o científicos.

Solo una mente curiosa es capaz de descubrir problemas donde otros no los ven, y sin esta capacidad es muy poco lo que pueda hacerse en materia de investigación. Dicho sentido de la curiosidad y el asombro supone una capacidad para la contemplación y el trabajo reflexivo. Hay, pues, un sentimiento estético (casi diría incluso que un sentimiento religioso), el sentimiento de que la realidad es algo que tiene algún tipo de inteligibilidad y armonía, que vale la pena intentar comprender, en la base de todo trabajo de investigación científica y pedagógica. Sin su capacidad para apreciar el paisaje o el inmenso placer que le proporcionaban sus caminatas por el campo,

seguramente nunca habría percibido Darwin que hay leyes fundamentales que rigen el origen de las especies. Sin una profunda sensibilidad hacia lo que ocurre en las mentes de los niños, no habría logrado nunca desarrollar Piaget una teoría del desarrollo mental tan completa y poderosa.

La curiosidad y el asombro, sin embargo, pueden quedar reducidos a sentimientos vagos y genéricos si no van acompañados de un trabajo constante de la mente investigativa por procurarse aquel tipo de herramientas y destrezas que le hacen posible convertir su asombro en conocimiento novedoso. Hay un largo trecho que va desde la simple curiosidad de quien busca siempre nuevas noticias sobre el mundo a la curiosidad científica, que, en el conjunto de los datos apropiados, es capaz de observar estructuras y principios que le permiten percibir de forma cada vez más amplia la propia naturaleza que contempla.

Se requiere una gran laboriosidad y una inmensa paciencia para transformar la fascinación que nos produce el espectáculo del mundo en comprensión precisa y unificada de un universo de problemas. Para lograr esto es necesario cultivar hábitos científicos muy precisos: una capacidad finamente cultivada para la observación continua, metódica y detallada de los acontecimientos naturales y sociales; una destreza muy lograda para la descripción juiciosa, la medición precisa, la clasificación cuidadosa de los materiales de la experiencia; una inmensa habilidad, que solo es fruto del trato diario con los problemas que suscitan nuestra perplejidad, para formular siempre nuevas hipótesis, y una paciencia infinita para desarrollar las técnicas que nos permitan proceder a la demostración y verificación de los resultados de nuestro conocimiento.

Pero se requiere también, más allá de todas las destrezas propias del trabajo investigativo, un cuidado cada vez mayor, por parte del investigador pedagógico, de sus propios procesos de pensamiento. Y para cultivar buenos hábitos de pensamiento se requiere a la vez de rigor intelectual y de imaginación creativa. Si, por una parte, tenemos que estar atentos a los múltiples errores en que podemos incurrir cuando razonamos (y, para ello, tenemos que atender a reglas precisas, las reglas de la lógica, que nos enseñan a pensar de forma sistemática y ordenada), por la otra, tenemos que ser suficientemente flexibles de espíritu para no dejarnos atrapar en el universo de las reglas establecidas, sobre todo cuando estas pretenden imponérsenos como “camisas de fuerza” a la hora de intentar nuevos propósitos investigativos.

Diego Antonio Pineda R.

La capacidad lógica y la imaginativa no hay que concebirlas, sin embargo, como opuestas; se trata, más bien, de fuerzas complementarias. El conocimiento de las reglas lógicas y su aplicación rigurosa no tiene por fin que nos convirtamos en “policías del pensamiento” propio y de otros, sino permitirnos avistar las múltiples posibilidades de relación que existen entre los elementos que caen bajo nuestra consideración; tiene, por fin, entonces, ampliar nuestra capacidad para percibir la multitud de posibilidades que se ofrecen en una situación y, en esa misma medida, las reglas lógicas se convierten en herramientas para el desarrollo de una más profunda imaginación. El despliegue de la imaginación, por su parte, sólo nos conduciría hacia el delirio si no hubiese una gramática profunda, un conjunto de reglas precisas que rigen nuestros procesos imaginativos.

Bastará con imaginar una posibilidad cualquiera para que la mente lógica se active y empiece a explorar posibles y nuevas consecuencias. Si la capacidad lógica prepara y ofrece un piso más seguro a nuestra posibilidad imaginativa, solo la imaginación conduce al razonamiento lógico hasta sus últimas consecuencias. La formación de una mente científica requiere del desarrollo de la capacidad para razonar lógicamente y para imaginar nuevas posibilidades, como dos tipos de cualidades o destrezas que actúen por separado; requiere tanto de lógica imaginativa como de imaginación lógica.

El pensamiento, como todo elemento vivo, requiere también de su propio alimento. “Alimento”, sin embargo, es un término que posee un doble sentido. Es alimento tanto el material que viene de fuera de nosotros (como los vegetales y las carnes), como aquellos elementos provenientes de la naturaleza que nuestro cuerpo transforma (proteínas, vitaminas, etc.). En la vida intelectual ocurre algo semejante: tenemos que consumir un conocimiento previamente elaborado (que es el que está, por ejemplo, registrado en los libros), de tal manera que, con él, y a través del proceso de transformarlo en parte integral de nosotros mismos, produzcamos un conocimiento que antes no existía, que es a la vez nuestro y de otros que quieran consumirlo. El trabajo intelectual, nos sugería Montaigne, es semejante al de las abejas, que tras consumir ciertos elementos naturales los transforman en producto propio; dice el conocido pensador francés:

Es signo de indigestión y crudeza arrojar la carne tal como se ha comido. El estómago no funciona como es debido si no transforma la sustancia y la forma de lo que le dieron para nutrirse. [...] Las abejas sacan el jugo de diversas flores y luego elaboran la miel, su producto, y no tomillo o mejorana; así, las nociones tomadas a otro las transformará y modificará para realizar con ellas una obra que le pertenezca, integrando de este modo su saber y su juicio. Todo el estudio y trabajo no deben tener otra mira que la de su formación (Montaigne, 1999, pp. 86 y 87).

El lector avezado ya se habrá dado cuenta con toda seguridad de que el “alimento del pensamiento” a que aquí me refiero es a la lectura y la escritura. Sin una disciplina permanente de lectura que alimente su pensamiento no será posible para nadie convertirse en un auténtico investigador. Debe ser claro, desde luego, que lo esencial no es la cantidad, sino la calidad de dicha lectura. No importa tanto leer muchos libros; más aún, es signo de una mente afectada el no poder hablar nunca por cuenta propia, sino siempre buscar apoyo en la autoridad de un cierto autor o libro. Los libros, bien usados, son una de las mejores cosas que hay en el mundo; pero, convertidos en fetiches o en textos sagrados e inviolables, terminan por desviar al pensador de su propia órbita, y por convertirlo en un simple papagayo que reproduce el pensamiento de otros ante la incapacidad de decir algo propio. Tal vez nadie haya expresado mejor lo que significa la lectura de un libro que Descartes, cuando nos insinuaba que leer un libro es como tener una conversación íntima con un personaje situado en otro lugar y en otra época. Es cierto, leemos para instruirnos, pero no solo en el sentido de adquirir nuevos conocimientos, sino de acceder a nuevas perspectivas sobre lo que ya sabemos. Una buena lectura es aleccionadora en la medida en que lo es una buena conversación. Un investigador genuino se forma en el diálogo con los autores de todas las latitudes y de todos los tiempos.

La conversación a que nos abrimos a través de la lectura de los pensamientos de otros no es, sin embargo, un monólogo cerrado. Toda buena conversación es dialógica, puesto que se va construyendo a través del aporte de diversos tipos de participantes. Y si cuando leemos algo casi nunca contamos con la presencia física de su autor, no por ello la conversación tiene que ser menos animada, pues, al fin y al cabo, son muchos otros los interlocutores con quienes podemos contar. El alimento de la lectura se va elaborando poco a poco a través de

Diego Antonio Pineda R.

la conversación con otros, y especialmente a través de la participación en el ejercicio de una discusión crítica. Allí, además, es donde se gestan los procesos investigativos: en procesos conversacionales y de discusión crítica, pública y abierta.

La formación de un auténtico investigador universitario solo será posible, entonces, en tanto la universidad misma se constituya en un ámbito de discusión pública y libre, en donde hay lugar para diversas posturas, para procesos de investigación alternativos, para formas de enseñanza diversas. La universidad debe ser un espacio para la diversidad, es decir, para la confrontación crítica entre distintas perspectivas dentro de condiciones de profundo respeto hacia las personas y sus puntos de vista, y ajeno a todo espíritu dogmático que quiera imponer una única visión de mundo, tenga la forma de una doctrina política, religiosa o de cualquier otro tipo. Donde no reina el espíritu de la discusión libre, que permite a la vez el desarrollo de iniciativas investigativas diversas y el perfeccionamiento de nuestros propios argumentos y procedimientos a través de la crítica recibida de otras, habrá seguramente muy poco espacio para el desarrollo de auténticos investigadores.

Pero si la lectura sirve de alimento constante al pensamiento, y si la discusión crítica ayuda a que este se haga más agudo, certero y ágil, sólo el trabajo de la escritura le da forma definitiva al pensamiento, pues lo obliga a hacerse más claro, más sintético y más preciso. Si al investigador pedagógico se le hace una continua exigencia para que escriba, ello no obedece, en primer lugar, a las exigencias externas de publicación, sino primordialmente al hecho de que solo a través de la escritura el trabajo investigativo adquiere su forma última: la de un ejercicio público y libre.

A través de la escritura, el investigador no solo hace conocer su trabajo a otros –lo que, a su vez, podrá proporcionarle nuevos contactos intelectuales que pueden resultarle enriquecedores de su perspectiva individual–, sino que también hace el esfuerzo más acabado por dar una forma más elaborada a su propio pensamiento, a los resultados mejor logrados de sus procesos de investigación. A través de la escritura, el investigador pedagógico unifica, además, los tres aspectos esenciales de su trabajo: da forma final a su investigación, elabora el material de su enseñanza y ofrece un servicio social cualificado. A través de la escritura, sobre todo, el investigador logra algo más fundamental: se inserta

en una comunidad de investigadores que no es ya solo la de sus colegas inmediatos, sino la de todos aquellos que, aunque estén situados en otros tiempos y lugares, comparten sus mismos intereses y preocupaciones.

Y aparece así un nuevo elemento clave en la formación del investigador pedagógico: la creación de comunidades de investigadores. La investigación no es, ni ha sido nunca, una tarea solitaria, como tendemos a suponerlo cuando creemos que los libros son exclusivamente el resultado del genio particular de su autor, o que los descubrimientos e inventos científicos deben ser siempre el producto de una creación individual. La verdad es precisamente la contraria: por más iniciativa individual que haya en los procesos investigativos, estos son siempre resultado de conjuntos muy amplios de personas que trabajan para una tarea común. Detrás de cualquier obra del pensamiento o del arte humanos hay una comunidad de investigadores. Sin el trabajo permanente de crítica y apoyo de la comunidad a que pertenece, ningún autor individual alcanzaría a completar su obra. En la medida en que trabajemos por consolidar comunidades de investigación en la universidad, que a su vez estén en conexión con otras comunidades de investigación de otros tiempos y lugares, en esa misma medida estaremos creando el tejido social en que habrán de gestarse en universidades como las nuestras los conocimientos y las perspectivas del futuro.

Las comunidades, sin embargo, las forman individuos, y tanto más cultiven sus miembros de forma cada vez más profunda su propia individualidad tanto mejor será la contribución que puedan hacer al trabajo de su comunidad. Una comunidad de investigadores requiere de individuos que no enajenen su espíritu investigativo en pos de causas políticas o espirituales que estén fundadas sobre el recorte de las libertades individuales. Llegar a ser uno mismo, llegar a ser quien auténticamente uno quiere ser es el único precepto que tiene peso sobre un hombre libre. No se puede ser un auténtico investigador sin ser, a su vez, una persona íntegra. Y no se puede ser una persona íntegra sin una profunda confianza en lo que somos y hacemos.

Concluyo, pues, mi ya larga reflexión, con el más profundo llamado a una emancipación intelectual basada en la autoconfianza, el cual se encuentra en estas hermosas palabras de Emerson:

Diego Antonio Pineda R.

[...] Creer en nuestro propio pensamiento, creer que lo que es verdad para ti en lo más íntimo de tu corazón es verdad para todos los hombres: en esto consiste el genio. Habla de tu convicción latente y entonces ésta alcanzará un sentido universal, pues lo que es más íntimo habrá de convertirse en su debido tiempo en lo más externo y nuestro primer pensamiento volverá a nosotros cuando suenen las trompetas del Juicio Final. En la medida en que lo que resulta más familiar a cada uno es la voz del propio pensamiento, el elevado mérito que le atribuimos a Moisés, a Platón y a Milton es que estos no se quedaron atados a los libros y las tradiciones y que, por tanto, dijeron no lo que decían otros hombres, sino lo que ellos pensaban. Lo que todo hombre debería aprender a detectar y a observar es ese resplandor de luz que lo ilumina cuando atraviesa su mente, más que el brillo que producen en el firmamento los poetas y los sabios. Sin embargo, lo que hace sin darse cuenta es despreciar su propio pensamiento precisamente porque es suyo. En todas las obras del genio reconocemos nuestros propios pensamientos rechazados, y de allí retornan a nosotros con una cierta majestad alienada. [...] El día de mañana un extraño dirá con un magistral buen sentido precisamente lo que nosotros ya habíamos pensado y sentido todo el tiempo, y nos veremos forzados a aceptar con vergüenza nuestra propia opinión, pero proveniente de otro.

[...] No nos expresamos más que a medias, como si nos avergonzáramos de esa idea divina que cada uno de nosotros representa. Podemos confiar seguramente en que ésta resultará proporcionada a nuestras fuerzas y conducirá a buenos resultados, pero para ello tenemos que preferirla llenos de una fe profunda, pues Dios no dejará que su trabajo se manifieste a través de los cobardes. [...]

Confía en ti mismo: todos los corazones vibran cuando se pulsa esa cuerda de acero. Acepta el lugar que te haya asignado la Divina Providencia, la sociedad de tus contemporáneos y la secuencia de los acontecimientos. Los grandes hombres siempre han hecho esto: se han confiado como niños al genio de su época, revelando con ello la percepción de que una confianza absoluta anidaba en su corazón, trabajaba a través de sus manos y predominaba en todo su ser. Nosotros somos también hombres como ellos y debemos aceptar, con el más elevado espíritu, el mismo destino trascendental. No debemos retirarnos, como menores de edad o como inválidos, en busca de un rincón protector; ni tenemos que comportarnos como cobardes que huyen de una revolución. Debemos obrar, más bien, como guías, redentores y benefactores que obedecen al esfuerzo del Todopoderoso y van avanzando sobre el Caos y la Oscuridad (Emerson, 1940, pp. 145 y 146-147).

Referencias bibliográficas

- Dewey, John (1975a): *My Pedagogic Creed*. In *The Early Works of John Dewey 1882-1898*, Volume 5: 1895-1898 (Early Essays), Carbondale, Southern Illinois University Press. [Se cita de acuerdo con las convenciones establecidas para la obra completa de Dewey, como EW 5: 84-95].
- Dewey, John (1975b): "Interest in Relation to Training of the Will". In *The Early Works of John Dewey 1882-1898*, Volume 5: 1895-1898 (Early Essays), Carbondale, Southern Illinois University Press. [Se cita, de acuerdo con las convenciones establecidas para la obra completa de Dewey, como EW 5: 111-150].
- Doyle, Arthur Conan (1992). *The Annotated Sherlock Holmes. The Four Novels and Fifty-Six Short Stories Complete*. Lavishly illustrated with maps, diagrams, photographs and drawings. Edited, with and Introduction, Notes, and Bibliography by William S. Baring-Gould, New York, Wings Books, 2 Vols.
- Doyle, Arthur Conan (2008). *Todo Sherlock Holmes*. Madrid: Cátedra.
- Einstein, Albert (1983). "Mensaje a la Sociedad Italiana para el Progreso de la Ciencia". En *Sobre la teoría de la relatividad y otras aportaciones científicas*. Madrid: Sarpe, pp. 166-169.
- Emerson, Ralph Waldo (1940). "Self-Reliance". In *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*. New York: The Modern Library, pp. 145-169.
- Montaigne, Miguel de (1999). "De la educación de los hijos". En *Ensayos escogidos*. Madrid: Edaf, pp. 77-130.
- Pineda R., Diego A. (1999). "Invitación a la lectura". En Doyle, Arthur Conan: *Cinco aventuras de Sherlock Holmes*. Madrid: Siruela – Colección Escolar de Filosofía, pp. 9-51.
- Pineda R., Diego A. (2007). "Hacia la reflexión filosófica por medio de la investigación del crimen. Una experiencia de pedagogía filosófica a partir de Sherlock Holmes". *Cuestiones de Filosofía*, N.º 9, Tunja, Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 109-142.
- Pineda R., Diego A. (2008). *La construcción del oficio de investigador: una perspectiva sherlockiana*. Bogotá: Beta.
- Rancière, Jacques (2003). "El maestro ignorante". *Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.