

EPISTEMOLOGÍAS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

APORTES Y FUNDAMENTOS
EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO

Rubén Madrigal Segura
(Coordinador)

Samuel López Olvera

Enrique Mejía Reyes

Mario Sánchez Valencia

Juan Martínez Flores

Prólogo

Liberio Victorino Ramírez



*Seminario Permanente
discusiones teóricas, metodológicas
y prácticas en investigación educativa*

Primera Edición: Diciembre 2023
Diseño de portada: María Elisa Salazar Moya

© Rubén Madrigal Segura
© Castellanos editores, S.A. de C.V.

ISBN: 987-607-69511-6-3

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

Este libro fue evaluado por pares académicos del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

Impreso en México



Castellanos
editores

Carlos Castellanos Rivera
DIRECTOR GENERAL

Consejo Editorial:

Mtra. Anita Barabtarlo y Zedansky

Mtro. Marco Antonio Salazar Aguirre

Mtro. Alfredo Pintos Aguilera

Mtro. Celerino Ruiz Ramos

Dr. Liberio Victorino Ramírez

Dra. Elena Leticia Castañeda Jiménez

Dra. Nashielly Yarzabal Coronel

Dr. Jorge Alberto Chona Portillo

Dr. Fernando Monroy Dávila

Lic. Luciano Plascencia Valle

Mtro. Miguel Valle Pimentel

Dr. Jesús Araiza Martínez

Mtro. Jaime Raúl Castro Rico

Mtro. Carlos Mario Castro

Dr. Francisco Díaz Estrada

Memo (Guillermo Argandoña Sánchez)

ÍNDICE

Prólogo	9
Introducción.....	15
La investigación educativa: pensar desde lo ontoepistémico <i>Rubén Madrigal Segura.....</i>	21
Una Aproximación Sobre la Epistemología de la educación desde el punto de partida de la inteligencia sentiente zubiriana <i>Samuel López Olvera</i>	49
Superficie epistémico-contextual para la reconfiguración en la investigación educativa <i>Enrique Mejía Reyes.....</i>	75
Investigación educativa, metodología y lo epistemológico <i>Mario Sánchez Valencia</i>	99
Dimensión epistemológica de la etnografía <i>Juan Martínez Flores</i>	119
Semblanza curricular	139

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: PENSAR DESDE LO ONTOEPISTÉMICO

RUBÉN MADRIGAL SEGURA

Introducción

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA en México comenzó a desarrollarse por medio de instituciones como el COMIE desde su fundación en 1993 a través de diferentes actividades, memorias de sus congresos nacionales de investigación, estados de conocimiento, libros y la publicación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

La investigación educativa, desde el ángulo que se mira, requiere de construir un objeto de conocimiento y para ello Fuentes (2012) propone cuatro planos: “1) ontoepistémico, 2) teórico-conceptual, 3) metodológico y 4) instrumental” (p. 225). El plano que traemos a la discusión es el ontoepistémico el cual nos puede abrir nuevas vetas en torno a las ciencias de la educación.

El escrito tiene el propósito de reflexionar sobre la noción de investigación educativa, su uso desde el pensar ontoepistémico en el contexto de las ciencias de la educación como una síntesis del proceso en la construcción del conocimiento; dichas ciencias pueden posibilitar la

cimentación de un horizonte de intelección, una teoría y una práctica situada.

Lo anterior tiene dos vertientes en su origen, diálogo y génesis. La primera es la participación en un seminario permanente donde se discutió teóricamente la ***epistemología e investigación educativa***. La otra se relaciona con la investigación actual que se ha culminado y titulado *trayectorias académicas de egresados de un programa doctoral*.

El escrito se encuentra organizado en cuatro ejes. El primero de ellos denominado localización del pensar ontoepistémico, este concepto se plantea desde la posmodernidad y se reconoce que el conocimiento se construye a través del lenguaje. El segundo eje tiene como centro de diálogo varios conceptos que son relacionados por necesidades de la investigación. En el tercer eje hay una discusión sobre lo que se entiende por investigación educativa y la mutirreferencialidad. En el cuarto eje hay una precisión sobre las ciencias de la educación y la investigación educativa.

Localización del pensar ontoepistémico

El pensamiento de la modernidad europea occidental nos trae ideas sobre varias tradiciones de la investigación educativa. El punto nuclear del escrito se encuentra en el apartado dos donde se discute las relaciones del conocimiento. La primera de ellas, por su arraigo e influencia, el legado positivista con sus variantes: el metodológico, analítico, sociológico, realista y neopositivista, por mencionar algunos.

La segunda, es la hermenéutica que surge como otra tradición de corte europea, entre la modernidad y la posmodernidad. Sin embargo, en México se ha desarrollado la hermenéutica analógica por Mauricio Beuchot y se han realizado intentos por llevarla a la investigación educativa

por Samuel Arriarán y Ma. Dolores García Perea, por mencionar dos ejemplos.

La posmodernidad también surge en Europa. Se reconoce que en filosofía el precursor es Nietzsche. Asimismo, en América hay experiencias de construcción teórica y desarrollo de investigación educativa con esta posición. Dicho de paso, para Arriarán (2000) existen cuatro tendencias hermenéuticas 1) la contemplativa, 2) la crítica, 3) la fenomenológica, y 4) la posmodernista, principalmente con Rorty y Lyotard. La que despierta el interés para el escrito es lo relacionado con Lyotard (1998) en dos sentidos. El primero, con los juegos del lenguaje. El segundo, asociado a los grandes relatos versus los pequeños relatos. Lo anterior, es la primera postura que se tiene la pretensión desarrollar.

Se ha venido desarrollando una actitud con relación a la investigación educativa, que pretende resolver uno de los problemas en torno a la construcción del conocimiento, se refiere “por esto, en un análisis epistémico, la posmodernidad se revela como la última etapa, hasta ahora, de la modernidad sin más” (Martínez, p. 231-232). A esa postura epistémica en concordancia a la investigación educativa posmoderna y posestructuralista queda adscrito el presente escrito.

Lo planteado hasta aquí es periférico, debemos cuestionar la relación con el conocimiento ¿conocimiento para qué? Lo que nos lleva a otro cuestionamiento ¿desde qué pensamiento generamos conocimiento? Sin duda, podemos realizar investigación educativa sin cuestionarla. Tal vez la pregunta a profundidad es ¿el pensamiento generado en la modernidad europea occidental responde a las necesidades educativas como mexicanos y mexiquenses?

La insistencia de hablar del pensamiento obliga a tratar de argumentar el ángulo de la mirada. El hilo conductor lleva hasta las clases impartidas por Heidegger entre

1951 y 1952 en la Universidad de Friburgo y que se incluyen en el libro que llega a México con el título *¿qué significa pensar?* Ese libro es una provocación que nos exige la búsqueda de la manera de reflexionar desde el contexto mexicano, luego entonces ¿qué merece pensarse de la investigación educativa relacionada con el plano ontoepistémico?

Sin duda, el pensamiento de la modernidad, además de otro tipo de pensamiento más antiguo –como el generado por los pensadores denominados clásicos griegos– han permeado la investigación educativa en México, creyendo que “el proyecto de la modernidad presupone la concepción de la sociedad como un pacto social; esto es como un espacio homogéneo” (Bautista, 2014, p. 116). Lo que lleva a cuestionar sí al retomar ese proyecto nos convierte en europeos.

Lo anterior, lleva a deducir que el proyecto de la modernidad no es compatible con el desarrollo de un país como México y debemos imaginar nuevas formas de nombrar las categorías y conceptos acuñados por los europeos y que se encuentran en ese periodo histórico de Europa occidental. En ese sentido, es pertinente pensar la manera de reformularlas o reconceptualizarlas a partir de nosotros, con la propia cultura.

La segunda postura que sostiene el trabajo es el antiesencialismo derivado de la filosofía del lenguaje a partir de John Searle y Saul Kripke, ambos estadounidenses. ¿Por qué razón adscribirse a una postura filosófica desde la investigación educativa? Primera, porque el conocimiento solo se puede concebirse por medio del lenguaje. La realidad la podemos comprender a través de un lenguaje acorde con la epistemología crítica que es parte de la tercera postura del escrito.

La cuarta postura la denomino ontoepistemico. Para efectos didácticos separamos lo ontológico de lo episte-

mológico para después, tratar de argumentar la unión de ambos términos construyendo una categoría indisoluble. Lo ontológico es un diálogo con Fuentes (2012), Denzin y Lincoln (2011) y Searle (1997 y 2014) con un dominio de la ontología social derivada de la filosofía del lenguaje que intenta romper con la idea de la existencia de tres mundos: físico, mental y social-cultural. Esta ontología apela a la idea de existencia.

Las preguntas son fundamentales para encontrar respuestas “¿Qué clase de ser es el ser humano?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 84). La primera pregunta la resignifico ¿Qué clase de sujeto es el profesor? La segunda hago lo mismo ¿de qué manera el profesor me puede dar cuenta de su realidad?

Otro de los planteamientos que “se asume una ontología política que propone un horizonte de inteligibilidad hacia el antiesencialismo” (Fuentes, 2012, p. 228), dicha postura la retoma de Laclau. A partir de esa idea planteo ¿existe una ontología que nos permita reconfigurar lo curricular?

A partir de la filosofía del lenguaje “el sentido ontológico tiene que ver con la existencia” (Searle, 2014, p. 38). Esta postura trata el problema de la ontología social, desde nuestra visión, en tres dimensiones: física, mental y social. Este autor rechaza todo dualismo (mente-cuerpo) o trialismo (la física, la mental y la cultural).

Por lo anterior, reconocemos en lo ontológico la subjetividad y objetividad como una tensión indisoluble en el campo curricular. Vamos poniendo un ejemplo. Primero, la subjetividad tiene que ver con la postura del profesor ante las reformas curriculares de cada sexenio: enojo, frustración, rechazo, alegría, entre otras manifestaciones desde lo individual, grupal o colectivo. Segundo, lo objetivo se manifiesta en los planes y programas de estudios, libros

de texto, los cuadernos de los alumnos, la computadora, la escuela, los compañeros profesores, entre otros objetos.

La epistemología crítica suele ser una noción muy resbaladiza; el adjetivo otorgado parece una tautología en el sentido que toda posición epistemológica tiene la pretensión de ser crítica, si no lo fuera sería una epistemología especulativa o pasiva. Para De la Garza (2018) existen varias epistemologías críticas a partir de Marx se desprenden las ideas de Gramsci, Adorno y Benjamín. Además, reconoce el trabajo de Zemelman en esa tesitura.

La característica central de la epistemología crítica, siguiendo a De la Garza (2018) es el proceso en que los sujetos son capaces de transformar su realidad. Para crear la transformación de su realidad curricular, los profesores deben constituirse en sujetos sociales que desean la transformación de la realidad que les toca vivir a partir de las circunstancias dadas por la objetividad ontológica de lo real “para nuestra presente discusión, dos sentidos resultan cruciales: un sentido epistémico de la distinción objetivo-subjetivo y un sentido ontológico” (Searle, 1977, p. 27).

La quinta postura es desde la línea de investigación del currículum e institución escolar. En esta línea hemos trabajado varias temáticas: evaluación de programas, planes y programas de estudio, sujetos del currículo y actualmente trabajo con trayectorias académicas. Por consiguiente, se ha puesto a manera de implicación la transformación del currículum en su ejecución.

¿Qué condiciona nuestro actuar en la línea de currículum e institución escolar? Tentado a dar una respuesta, no para concebir una generalización, sino para fijar una idea. Apelo a la capacidad de transformación del profesor como sujeto social que deviene en sujeto del desarrollo curricular y a su voluntad para generar cambios. Es decir, a la subjetividad individual para tomar decisiones para trabajar

junto a otros, de manera intersubjetiva, al construir proyectos comunes en torno a lo educativo y a la educación.

La sexta postura, la necesidad de reconfigurar la episteme moderna propuesta por Foucault (1968) "en una cultura y en un momento dados, solo hay siempre una episteme, que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida en una práctica" (p. 166). Sin duda, el hombre es el centro de la episteme moderna.

Existen varios autores que han realizado esfuerzos por resignificar la episteme moderna (Moreno, 2008 y Rigotti, 2021) y la episteme curricular (Guzmán y Pinto, 2004). Lo anterior significa un reto pensar la geografía y desde dónde se convoca. Resignificar es volver a dar significado a la acción misma de la episteme, es decir, es volver a pensarla para otro momento histórico y otro lugar al de la episteme occidental.

Las relaciones de conocimiento

Partimos de una premisa, el conocimiento se construye para ello se requiere de una epistemología. Por lo tanto, la postura que se asuma en torno al uso de una epistemología es la manera en que se construye el conocimiento y para lo cual se debe de apropiar del lenguaje de esa propuesta epistemológica. Con lo anterior pretendo advertir que cada epistemología tiene sus propias formas de expresión.

A propósito del conocimiento, vale la pena aclarar que en este trabajo se entiende como la comprensión que se logra a través del proceso mismo de investigación educativa del objeto de investigación que es del interés del sujeto que la realiza y tiene una relevancia social.

El término epistemología es relativamente nuevo y se le atribuye a Bertrand Russell quien lo usó en su libro los

fundamentos de la geometría (epistemology) y su expansión al español se genera por Emile Meyerson en su libro *identidad y realidad* (García 2006); su significado y uso en las ciencias sociales se ha venido modificando desde su aparición a principios del siglo pasado.

Merece la pena subrayar, que existe una tendencia en las ciencias de la educación que se suman a considerar, en primer lugar, a la epistemología como parte fundamental en la construcción del conocimiento en la investigación educativa. En segundo, con una resignificación de lo que se entiende por epistemología, lo cual se va a tratar en otro espacio del escrito.

Primera relación, con el recorte de lo concreto real. Es un ejercicio intelectual, nada de tomarlo de manera literal. Lo concreto real es un primer nivel de realidad vista desde lo objetivo de la exterioridad que norma o le otorga formas de actuación a los individuos. Es preciso tener presente que se hace referencia al individuo que es una categoría social y es muy diferente a un sujeto que es una categoría sociológica.

Ese individuo que se mueve en el campo educativo y tiene la pretensión de apropiarse de un recorte de realidad a través de su formación como investigador. Tiene la intención de generarlo en el campo del currículo, porque allí existen otros profesores que ejercen su actividad práctica en algún nivel educativo. Luego entonces, ese individuo ejerce una actividad social, es profesor: enseña algo a otros que la escuela denomina alumnos, en una práctica social situada.

Por otra parte, ese profesor al realizar sus incursiones como investigador novel o experto, al decir de Kosik (1967) tiene representaciones de lo que para él es la realidad. Lo anterior asume su ubicación en el pensamiento ordinario de la pseudo-concreción. La ruptura de la pseudo-concreción se puede generarse por dos caminos, por

medio de la filosofía y de la ciencia. Esta última es la que nos interesa en este trabajo.

El cuestionamiento es parte del saber hacer de toda disciplina científica. De esa manera se puede romper con el mundo de la apariencia de la práctica utilitaria provista de manera inicial por el profesor investigador. En palabras más precisas:

La definición de un campo problemático supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento, no en torno de una teoría, sino de una realidad problemática (Zemelman, 1992, p. 114).

Es claro que existen otras posturas para tratar el asunto de un problema de investigación, desde aquellas que parten de una lista de temas, hasta otros que plantear que un problema debe ser visible socialmente para después crea un puente para plantear un problema de investigación. Uno de los desafíos posibles “significa pensar desde lo concreto y pensar desde lo concreto significa pensar desde los contextos históricos; ése es el punto” (Zemelman, 2011, p. 20).

Lo concreto real² en el caso del currículum, son las ideas emanadas de la práctica del docente las cuales considera como un problema digno de investigarse. Con la ayuda de su tutor y del comité tutorial lo convierte en un problema de investigación que pretende llevar a un concreto pensado al culminar el proceso de investigación. La tesis, el documento escrito para graduarse es un documento que contiene la mayoría de lo generado durante el proceso indagatorio.

2. Para ampliar las ideas y discusiones sobre el concreto real se puede revisar el trabajo sobre el método concreto-abstracto-concreto de Enrique De la Garza, en La metodología configuracionista para la investigación.

Segunda relación, el concreto real con la epistemología. Para mejor precisión, lo concreto real y la construcción de categorías como un esfuerzo epistemológico. Lo planteado aquí es una forma de pensar diferente al supeditar la teoría a la epistemología “hemos sostenido que, en la construcción del conocimiento, las exigencias teóricas deben quedar subordinadas a las exigencias epistemológicas, a fin de evitar que el razonamiento se restrinja a la lógica interna del esquema explicativo” (Zemelman, 2009b, p. 136).

Merece la pena subrayar que reconocemos que la epistemología también es teoría, sin embargo, se distingue que el pensar epistémico es con el único fin de perfilarla como un dominio momentáneo en la construcción del conocimiento. Nos sirve en la medida que marca contornos a las posibles categorías que requiere la investigación sin llegar a darle contenido.

Las nociones de categorías o teórico conceptual es una exigencia epistemológica. Como tal, implica que al delimitar una parcela de la realidad que es cuestionada se requiere una postura epistemológica que contribuya a la creación de nociones teóricas que permitan un segundo recorte de realidad, en este caso es teórico. Lo anterior involucra límites conceptuales y disciplinares. Si nos apuramos un poco más, tal vez se visualicen escuelas de pensamiento.

Volvemos con la noción del profesor investigador que tiene la voluntad de apropiarse de una parcela de la realidad del currículum, la representación que tenía se va a romper cuando comienza a utilizar conceptos, es decir, representación y conceptos son parte de dos lenguajes: el de sentido común producto de la práctica social y el del lenguaje especializado de las disciplinas que se encuentra alrededor del currículum. Hay que entender los lenguajes si se quiere apropiarse del recorte de realidad.

En otras palabras, la investigación educativa requiere de todo investigador, sea novel o experimentado, se apropie de los lenguajes de las diversas disciplinas que confluyen en un objeto de conocimiento. Lo que lleva a otra problematización sobre la postura teórica: transdisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar o multirreferencial. Sin descartar por supuesto a la complejidad.

Para este caso, vamos a reivindicar a la multirreferencialidad como una posibilidad al utilizar las nociones teóricas. El lenguaje del que pretendemos apropiarnos para usar en la investigación es desde la filosofía del lenguaje con Searle, la epistemología crítica de Zemelman, la posmodernidad desde Lyotard y el campo del currículum. Más adelante se ahondará sobre el último concepto.

Tercera relación, la riqueza de contenido a través de las nociones teóricas. Esta ya es una actividad teórica derivada del origen de las nociones pensadas con fines epistemológicos y como parte del recorte de realidad concreto, en ese sentido, debe pensarse en el uso que se le va a otorgar a la teoría³ en la investigación.

La asimilación del pensamiento europeo en el ámbito científico social de la época se dio en ese contexto que le describo y, por lo tanto, fue una asimilación totalmente libresca, erudita, donde lo que importaba era de alguna manera recuperar el pensamiento de los grandes teóricos europeos, de lo que hoy en día llamaríamos el pensamiento de los clásicos, que creo que en esa época se estudió mejor que ahora en el ámbito de las ciencias sociales (Zemelman, 2011, p. 16).

No se discute abandonar lo que llamamos pensamiento europeo, sino se trata de resignificarlo para una reali-

3 Para mayor amplitud sobre los usos de la teoría se puede consultar a Rosa Nidia Buenfil R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico, en Marco Antonio Jiménez (coordinador). Investigación educativa. Huellas metodológicas. México: Juan Pablos.

dad que no fue construida dicha teoría. Pensar la realidad del currículum desde el pensamiento europeo utilizado como una herramienta que permita seguir reflexionando nuestras propias circunstancias, nacionales y locales. La teoría es un instrumento de razonamiento, porque “el eurocentrismo lo creamos nosotros, en la medida en que es una dependencia intelectual”. (Zemelman, 2011, p. 19).

Los límites conceptuales pueden verse desde dos ángulos. El primero, el uso de excesos de categorías. El segundo, el contenido que se le va a dar si se encuentra dado por la disciplina o el campo que emana, o se va a reconfigurar “el concepto de riqueza de contenido es precisamente el que tiene que ver con la discusión anterior, con los límites conceptuales, con lo indeterminado, etc.” (Zemelman, 2009^a, p. 28).

Para el antiesencialismo posestructuralista es vital que las categorías y conceptos utilizados en una investigación sean valederos para cada investigación, es decir, se desecha la idea de utilizarlos en varias investigaciones. Vale más la existencia de múltiples formas de nombrar a un concepto porque no tienen la misma significación en cada caso situado.

Cuarta relación, el sujeto en su relación ontológica vista desde la subjetividad y objetividad. Para que un profesor pueda tener la posibilidad de ser nombrado como sujeto deben verse en sus actividades como movimiento que dé cuenta del proceso en que se va constituyendo como tal. En decir, un profesor puede convertirse en espectador en su práctica social de enseñante. El esfuerzo que hace el profesor junto a otros para cambiar las circunstancias en que se desarrolla en la práctica de un currículum determinado; es como puede verse el proceso del movimiento como una postura del investigador como modo de razonamiento.

El profesor al realizar actividades que se visibilizará al transformar el currículum en un proceso de subjetividad colectiva, porque los sujetos del desarrollo curricular de acuerdo con De Alba (2002), son los profesores y los alumnos. Esta relación ontológica del sujeto y subjetividad constituyentes es fundamental que posibilite la transformación de la realidad al utilizar en su práctica social educativa el diseño curricular plasmado en un programa de estudio, por lo menos.

La objetividad ontológica se relaciona con la existencia de hechos institucionales (Searle, 1977 y 2014), por ejemplo, los planes y programas de estudio son objetivos porque existen gracias a una institución que se llama Secretaría de Educación Pública y dentro de esta institución existe una comisión encargada de su elaboración; son los sujetos del diseño curricular (De Alba, 2002). Valga como ejemplo de objetividad ontológica.

Lo ontológico tiene relación con la realidad. En esta forma de pensar la realidad no se trata de observarla en las actividades que desarrolla el profesor, sino a través del texto, es decir, que los profesores nos hablen y qué ese proceso de comunicación sirva para analizar e interpretar lo que recuerda a través de una entrevista narrativa o de otras estrategias o dispositivos pedagógicos (Díaz Barriga, 2019) mismas de la investigación biográfico-narrativa. La realidad la percibimos a través del lenguaje convertido en texto. En el siguiente apartado vamos a tratar lo relacionado con la realidad.

Por otro lado, si reconocemos la existencia de un sujeto del desarrollo curricular es necesario verlo en su subjetividad. Los programas de estudio es una forma de objetividad ontológica, la forma de percibirlos por el profesorado es lo que nombramos subjetividad ontológica: “los programas los hacen gente desde el escritorio” es un comentario que puede interpretarse como que los sujetos

de diseño curricular no son profesores que se encuentren dentro de un aula.

Quinta relación, el sujeto y la realidad, ambos en su constitución. Para una mejor precisión, no todo individuo que se mueva en el campo educativo es un sujeto. Por esa misma razón se considera a un sujeto en su constitución como tal es todo un proceso complejo. El sujeto no es solo una denominación del lenguaje, sino una constitución en la acción. El sujeto no es contemplativo de lo que acontece a su alrededor, sino alguien que se propone cambiar lo que para De la Garza (2018) es deseable y que pueda ser viable en nuestra realidad.

Recuperamos una interrogante respecto a la realidad “¿cuál es la naturaleza de la realidad?” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 84). Desechamos la idea de que la realidad se encuentra fuera del sujeto porque es parte de otra forma de mirar el mundo. No es la única, hay más, pero no es de interés del escrito recuperar su discusión.

La realidad no es lo dado por la autoridad escolar a través de su política administrativa, tampoco el currículum diseñado en los planes y programas de estudio, tampoco las normas de actuación al interior de la escuela. Eso es parte de lo real concreto. La realidad del sujeto es la manera en que lo dado objetivo es transformado por la subjetividad individual y colectiva del sujeto en proceso para transformar lo dado en un por-venir.

No obstante, es necesario precisar que los planes y programas, las normas y leyes que regulan la actuación del profesor, existen objetivamente y son hechos institucionales (Searle, 1977, 2014). La sensación de disgusto, sorpresa o adhesión son manifestaciones subjetivas del profesorado. La objetividad y subjetividad son parte de la existencia que percibimos en la realidad que se manifiesta en el relato.

Lo anterior implica reconocer que hay varias posturas en torno a la realidad. La que se sostiene en el escrito es aquella que se encuentra en el pensamiento del profesor a partir de su acción. Para hacer visible la realidad construida por el profesorado se requiere darle voz para que, a través de su propio lenguaje nos pueda otorgar la posibilidad de hacer un análisis e interpretar lo que rememora en la entrevista narrativa dialógica.

La entrevista, que es uno de los tantos instrumentos de la investigación biográfico-narrativa, se convierte a texto. Al desvelar esa realidad relatada por el profesor, permite pensar que hay elementos de sus propias circunstancias que han cambiado a partir de su identidad profesional con la docencia que pone en marcha al ejecutar un currículum escolar. Entonces, podemos decir que ha transformado su realidad a partir de que reconocemos lo ontológico como parte de su existencia.

¿Qué se entiende por investigación educativa?

Es muy común escuchar la existencia de congresos, nacionales e internacionales sobre investigación educativa. La existencia de revistas que reciben escritos o productos de investigación educativa. También existen innumerables libros que abordan el concepto de investigación educativa. En ese sentido, el uso y abuso del término nos puede llevar a una distorsión del sentido y su significado.

Si repasamos el desarrollo de la investigación educativa en México, el dato más evidente sería su expansivo crecimiento (Rodríguez, 2005, p. 10), es decir, existen muchas instituciones públicas y privadas que están interesadas porque sus profesores de tiempo completo realicen investigación educativa. Además, de una creciente oferta de posgrados en educación y sus alumnos se ven en la ne-

cesidad de publicar lo que hacen en nombre de la investigación educativa.

Los investigadores educativos asociados al COMIE, siguiendo a Rodríguez (2005) ya desde IV Congreso Nacional de investigación educativa, si en este 2023 estamos por celebrar el XVII Congreso, quiere decir que desde hace dos décadas que se tenía la inquietud de discutir en un primer Simposio, no consensuado en sus conclusiones, lo que es la investigación educativa. Por el contrario, en los tres Simposios organizados se privilegió una cultura de la discusión sobre lo que cada uno de los participantes y sus diversas tradiciones entiende por investigación educativa.

Para precisar, en este escrito no se pretende sentar de una vez y para siempre una noción de investigación educativa, sino presentar una posicionalidad en torno a ella. Por posicionalidad se entiende para este escrito la visión ontoepistémica que se posee para expresar por medio del lenguaje una actividad social en torno a la investigación, producto de los diálogos con los autores de libros, los debates con los colegas y la cultura construida junto a otros en busca de utopías, metas y formas de construir nuestra realidad como académicos.

Pensar la investigación educativa es un proceso de emancipación que no está exenta de la incapacidad de establecer relaciones significativas en la relación con los otros. Por otros entendemos no solo a colegas que comparten la profesión, sino también a los autores de diversas disciplinas que nos permiten la discusión en el sentido amplio.

Cabe señalar que en un trabajo anterior (Madrigal, 2017) hemos iniciado una discusión sobre la que entendemos por investigación educativa a partir de tres distinciones. El producto de esas tres distinciones es el diálogo entablado con Restrepo (2002). La investigación educativa, insisto, tiene como objeto conocer asuntos relaciona-

dos con la forma de enseñar una asignatura, es decir con la didáctica; con la manera de hacer la evaluación de un programa; con la manera de conocer las trayectorias académicas de profesores de tiempo completo; con la forma de realizar sus acciones de enseñanza del profesorado.

Por lo anterior, se concibe a la investigación educativa como un proceso sistemático riguroso, flexible y abierto que tiene la pretensión de generar conocimiento de algún recorte de la realidad acerca del campo del currículum. Vale la pena subrayar que, toda investigación al pretender generar conocimiento se ve en la posibilidad de construir un objeto de conocimiento, por lo menos en tres aristas: una pregunta de investigación, nociones teóricas y referente epistémico. Cada arista conlleva una serie de actividades que le dan una idea de totalidad articulada.

Las posiciones en torno a la investigación educativa se diversifican si miramos a los franceses, por ejemplo, a Peyron (2016) que da cuenta de otra diferenciación que le atribuye a Antoine Prost (2016). Este autor nos menciona otras tipologías de investigación, 1) investigación para la educación, 2) investigación sobre la educación, 3) investigación en educación.

Para el autor mencionado, la investigación para la educación es de corte hipotético deductivo, herencia de la tradición basada en el método positivista. La investigación sobre la educación es de tipo utilitaria y se basa en el método pragmático. En cambio, la investigación en educación tiene relación con los métodos interpretativos de corte hermenéuticos.

Luego entonces ¿en qué quedamos? Para ser más preciso ¿cómo quedamos? “Los términos se usan con frecuencia como si fuese una cuestión interesante la de sí hay, o no, cosas que respondan a estos conceptos, pero igualmente pudiéramos considerarlos como sí todos significaran lo mismo” (Searle, 1977, p. 38). La forma de nombrar,

en este caso, es un problema epistemológico porque es una posibilidad en la construcción del conocimiento.

Lo planteado hasta aquí, se aleja de pensar la investigación a partir de representaciones que se instauran en los medios académicos. Existen muchos trabajos realizados de manera paradigmática a partir del método: cuantitativo, cualitativo o mixto. La posición asumida en el escrito es la de pensar la investigación educativa a partir de la epistemología crítica. Congruente con lo planteado es necesario que en cada investigación postule lo que se entiende por investigación y su adjetivación.

El lenguaje simbólico del que nos valemos para argumentar requiere de tres precisiones. Todas ellas las presento como una articulación del lenguaje en torno a lo que vamos construyendo como metodología de la investigación.

La primera precisión es relativa a la pregunta de investigación. Las preguntas no son ingenuas y se van consolidando a partir de las nociones iniciales. Parte del oficio de investigación no advierte que para consolidar la o las preguntas de investigación se debe hacer un recorrido, en términos de Kosik (1967) un problema de investigación no se presenta de manera inmediata al investigador, este debe hacer un rodeo.

El rodeo que propongo es en base en el pensar la metodología de la investigación, no como una receta, sino como una posibilidad en la apertura del conocer. La problematización que nos debe llevar a construir un problema de investigación con una pregunta, por lo menos. Parte fundamental de tal actividad es lo que denominamos antecedentes de investigación que, otros llaman estado del arte; trabajos desarrollados en relación con el tópico central de la investigación.

Vale la pena subrayar, que la experiencia adquirida con trabajos de posgrado en diferentes funciones puedo

decir, en muchos trabajos esas revisiones de tesis, ponencias y artículos no presentan una discusión de cierre, es decir, no argumentan la razón de ser de esa actividad. Esta actividad debe abrir campos de observación que permita la toma de decisiones.

La segunda precisión es sobre el referente ontoepistémico es el núcleo central de nuestra discusión. Reconocemos al investigador, sea novel o experto, como un sujeto que transforma sus circunstancias para construir conocimiento nuevo. En este momento planteamos tres preguntas ¿qué clase de sujeto es el investigador educativo?, ¿cuál es la relación del investigador con su objeto de conocimiento?, ¿qué estamos entendiendo por realidad y la manera de recuperarla?

La investigación educativa requiere que se reconozca al investigador que realiza tales acciones como sujeto. No basta con enunciarlo. Ese sujeto debe ser capaz de reconocer la manera en que fue formado como investigador y de sus intereses como tal, porque:

Romper con una manera o tipo de hacer investigación requiere de elementos teórico y prácticos que permitan esa ruptura; además, una discusión con otros colegas sobre las teorías y sus usos en la investigación en las Ciencias de la Educación que nos lleven a cuestionar el papel del académico ante el conocimiento, ante la sociedad y ante los alumnos. (Madrigal, 2021, p. 8).

Luego entonces, estamos hablando de un sujeto académico que tenga en mente continuar formándose como investigador y que tiene su propósito sea el de romper con los “parámetros” con los que se formó. Por lo que el sujeto académico construye proyectos, con otros y comparte utopías. Es decir, un sujeto académico construye su realidad a partir de sus circunstancias personales, familiares y laborales, por lo menos.

Sin duda, en este referente existe la necesidad de plantear algunas acciones. Una de esas acciones es la de cuestionar la razón por la que el investigador eligió ese objeto de conocimiento y no otro, es decir, hacer visible la relación del investigador con su objeto de conocimiento.

La tercera precisión es sobre las nociones teóricas. Una acción que es fundamental es la de construir las categorías que requiere la investiga, sin dar contenido. La forma de proceder es a partir de la postura de Zemelman sobre el pensar epistémico.

Sobre el referente teórico es necesario reflexionarlo desde la multirreferencialidad, debido a que les da fundamento a las ciencias de la educación (Zambrano, 2006) y la resignificación de categorías y conceptos. Lo anterior viene de una tradición francófona “la multirreferencialidad es, en efecto, la característica fundamental del paradigma educativo francés” (Zambrano, 2006, 278).

Para entender la multirreferencialidad debemos pensar primero en la noción de referencialidad. La referencia es la base teórica de algún autor, escuela o corriente de pensamiento. Por ejemplo, podemos hablar del concepto de *habitus* en Bourdieu, o la emancipación en la escuela de Frankfurt o del aprendizaje significativo en la corriente constructivista.

Al hacer mención de multirreferencialidad en las ciencias de la educación nos estamos refiriendo a que se hace uso de las diferentes disciplinas para recuperar las nociones teóricas. Sospecho que en la multirreferencialidad existe un dominio de alguna de ellas, es decir, no hay una balanza equilibrada en el uso de las categorías o conceptos; debe existir uno que sea estelar. Eso lo tenemos que valorar en la práctica misma de la investigación, además, de pensar si vale la pena hacer un esfuerzo para darle resignificación o recreación.

Matriz epistémica

También vale la pensar la matriz epistémica que subyace en el proceso de investigación, además de precisar lo que se entiende por interpretación. Se hace imprescindible pensar la manera de recuperar la realidad de los sujetos clave de la investigación.

La ausencia de posturas epistémicas en torno a una investigación ha sido documentada por varios autores (Martínez, 2009, Fuentes, 2012, Correa, 2017 y Moreno, 2008). Lo que nos lleva a pensar en una postura técnica a la hora de realizar un proceso investigativo y, como he sostenido en otra parte del escrito, no se le puede denominar investigación educativa a un trabajo que no haga uso de una postura para construir el conocimiento. Podrá recibir otro nombre, menos investigación educativa.

La fuente del conocimiento se encuentra en la epistemología en que se fundamenta un trabajo de investigación, no en la metodología; mucho menos en el planteamiento del problema. Por lo tanto, una epistemología se sostiene en una concepción del mundo de las ideas. Así podemos visibilizar una diversidad de epistemologías, entendiendo a esta como los procesos de apertura a los campos de observación, en este caso sobre el campo curricular, en los dominios de pensamiento relacionados con lo teórico y lo empírico.

Dejando a un lado lo planteado hasta aquí, es necesario pensar en la matriz epistémica en una investigación educativa. El cuestionamiento que surge en este momento es ¿la matriz epistémica es la misma para los trabajos de investigación de corte hermenéutica, etnográfica, interaccionismo simbólico, de análisis del discurso, entre otros enfoques? Desde dónde venimos discutiendo, no puede existir una sola matriz para toda la investigación, mucho menos sí es de corte cualitativa.

La matriz epistémica es, por tanto, el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de la vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado periodo históricocultural y ubicado también dentro de una geografía específica y, en su esencia, consiste en el modo propio y particular, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma simbolizar la realidad. (Martínez, 2009, p. 228).

La postura de este autor voy a tratar de analizar en varios rubros. El primero de ellos relacionado con el modo de conocer de una geografía. Lo europeo puede ser un ángulo desde dónde ver lo planteado como geográfico, sin embargo, muchos de los pensadores no nacieron en Europa y tienen una cultura muy diferente a la europea. No voy a caer en la tentación de nombrar algunos ejemplos. En México existen pensadores de diversa índole que pueden agruparse en tres grupos: los que repiten el pensamiento de autores de otras latitudes, los pensadores que resignifican los postulados de otros y, los que tratan de emanciparse de lo europeizante.

El segundo de los rubros, la forma de simbolizar la realidad es un asunto de interés para el presente escrito. La realidad, mejor dicho, la postura epistémica asumida por el investigador determina la noción de realidad. Cabe señalar que en el apartado donde se discutió el sujeto y la realidad dejamos en claro la postura tomada en este escrito en relación con la realidad.

Las ciencias de la educación e investigación educativa

La investigación a través de las ciencias de la educación permite comprender lo que sucede en la educación escolarizada y en lo educativo, que requieren de la intervención

de varias áreas o disciplinas del conocimiento. La educación formal es intencionada y la informal se genera en las relaciones sociales. La educación formal requiere de una política educativa. Lo educativo se sostiene en las estructuras sociales: grupo de amigos del lugar donde vivimos, club deportivo, compañeros de trabajo, grupo religioso al que pertenecemos, etcétera.

La forma en que pensamos y desarrollamos las ciencias de la educación configuran un objeto propio que podemos imaginar rebasa la educación y lo educativo; desde dos ángulos, lo teórico y práctico. La educación se relaciona con lo instituido por normas escolares y por un currículum establecido en lo que se refiere a la didáctica de la enseñanza, la evaluación de aprendizajes, los materiales y recursos didácticos, entre otras cosas. Lo educativo lo podemos mirar en lo social y comercial que se inserta en la comunicación generada por la televisión y el uso de dispositivos electrónicos —computadoras, tabletas y teléfonos inteligentes— conectados a Internet.

Comparto la idea, en el sentido de la confluencia de varias disciplinas con las ciencias de la educación (Pérez, 1978, Mialaret, 1981 y Zambrano, 2006) que se ocupan de la educación y lo educativo desde las distintas manifestaciones de la percepción de lo que pensamos como realidad humana. La claridad en torno a la idea de ciencia y disciplina científica permite comprender la racionalidad que subyace en las ciencias de la educación.

Para hablar de ciencias de la educación, la postura que me interesa presentar es la relativa a que el concepto, no solo es una palabra con una significación semántica, sino que marca un terreno donde los sujetos con sus saberes y prácticas “como saber, posee un objeto cuya construcción no es decretada sino construida a partir de los debates intensos que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo anterior” (Zambrano, 2006, p. 85). No es que se haya detenido

el debate, sino que reconozco que la tradición comienza en Francia y se disemina a otros países, entre ellos México.

En el caso del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) se imparte el programa de doctorado en ciencias de la educación y una maestría en investigación de la educación con fundamento en las ciencias de la educación. Nuestra presencia allí se desarrolla en la Línea de investigación de Currículum e Institución Escolar, es decir, que la investigación que registramos pretende abonar al campo del currículum y directamente al programa de maestría. Por otro lado, a través de esa línea nos adscribimos al Campo de Práctica Educativa y Formación Docente dentro del programa doctoral.

De lo anterior se desprende la formación que impartimos a los alumnos de los dos programas: la formación **en** el campo del currículum, preferentemente. Lo anterior es con la firme convicción de fortalecer la Línea y el Campo con las investigaciones y los trabajos de tesis de los alumnos. Vale la pena subrayar que la formación de nuevos investigadores se hace **por** medio de los seminarios y otras actividades de corte académico. En el caso de maestría a través del Seminario de Currículum e Innovación Educativa impartido en el tercer semestre. Además, del seminario de Investigación I, II, III y IV impartido tanto en el programa de maestría como en el doctoral.

La intención de la formación es **para** formar nuevos investigadores. Además, desarrollar un alto nivel de desarrollo profesional en las funciones que desempeña, sobre todo la docencia. Lo que nos debe llevar a preguntarnos ¿forma a los alumnos en qué?, ¿por qué medio generamos la formación?, ¿para qué ejercemos el proceso de formación? Todo lo anterior tiene su origen en la propuesta realizada por Filloux (1996) “distinguiré la formación **“en”**, la formación **“por”** y la formación **“para”**” (p. 53).

Para algunos autores se debe hacer una distinción en la investigación

Mientras que la investigación para la educación privilegia el método positivista, la investigación sobre la educación prefiere el método pragmatista. Solamente la investigación en educación se compromete a comprender los procesos y se inscribe entonces en un método más interpretativo (Dilthey/Ricoeur)” (Peyron, 2016, p. 309-310).

Las distinciones que hace Peyron son relevante, en tanto nos aclara el hacer de nuestra investigación y el proceder en la formación de nuevos investigadores. Lo que lleva a pensar que el lenguaje es fundamental para comprender de lo que se habla a la hora de enunciar los términos que se utilizan en la investigación educativa y con ello evitar confusiones, no solo de tipo semánticas, sino de sentido y significado.

Conclusiones

Pensar la investigación educativa desde el plano ontoepistémico obliga a recuperar la filosofía para entender lo que es el pensamiento, a sabiendas de que por naturaleza los humanos tenemos esa capacidad, sin embargo, en la práctica existen muchas circunstancias que posibilitan su positividad o la obstaculizan. Por otro lado, también tiene que ver nuestra formación académica y nuestras necesidades de conocimiento.

Las ciencias de la educación siguen construyéndose desde hace 55 años. A pesar de lo anterior sigue siendo nebuloso el hablar de las ciencias de la educación y la manera de recuperar el fundamento epistemológico en la construcción del conocimiento. Lo anterior implica tener claridad sobre el tipo de científicidad que le otorga rigor

y validez a la investigación educativa desde la multirreferencialidad.

Conviene recordar que la investigación educativa necesita de sujetos que construyan el conocimiento, los investigadores educativos, sobre las ciencias de la educación. Considero que lo hemos discutido en el eje uno con una posición clara en torno al currículum.

Bibliografía

Arriarán, S. (2000).

Hermenéutica analógica frente al multiculturalismo posmoderno. Páginas de Filosofía, año VII, núm. 9, pp. 61-67. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037603>

Bautista, J. J. (2014).

¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postcolonial. Akal.

Buenfil, R. N. (2012).

La teoría frente a la pregunta y el referente empírico en la investigación. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. huellas metodológicas* (pp. 51-72). Juan Pablos.

Correa, C. (noviembre 2019).

Los itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos en los posgrados en Ciencias de la Educación en Iberoamérica. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de investigación educativa, Acapulco, Guerrero. Ponencia recuperada de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3534.pdf>

De Alba, A. (2002).

Currículum, crisis, mito y perspectivas. UNAM-CESU.

De la Garza, E. (2018).

La metodología configuracionista para la investigación social. Gedisa-UAM Iztapalapa.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011).

Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa.* Vol. I. Gedisa.

Díaz Barriga, F. (2019).

Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. SM editores.

Filloux, J. C. (1996).

Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Novedades Educativas.

Fuentes, S. (2012).

La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 219-237). Juan Pablos.

Foucault, M. (1968).

Las palabras y las cosas. Siglo XXI.

García, R. (2006).

Epistemología y teoría del conocimiento. Salud Colectiva, Buenos Aires, vol. 2, número 2. 113-122. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/731/73120202.pdf>

Kosik, K. (1967).

Dialéctica de lo concreto. Grijalbo.

Kripke, S. (2005).

El nombrar y la necesidad. UNAM.

Liotard, J. F. (1998).

La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Cátedra.

Madrigal, R. (2017).

La problemática teórica en la construcción del objeto de estudio. Reflexiones desde la investigación en educación. en Mejía, F. *Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación* (pp. 153-178). Castellanos.

Madrigal, R. (2021).

La entrevista en la investigación narrativa. Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico. Saberes y prácticas. Vol. 6 N° 1. pp. 1-15.

Martínez, M. 2009).

El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Trillas.

Mialaret, G. (1981).

Ciencias de la educación. Oikos-Tau.

Moreno, A. (2008).

El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo. Convivium Press.

Pérez. A. (1978).

Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación. Zero.

Peyron, Ch. (2016).

Problemas epistemológicos de las investigaciones en las ciencias de la educación. científicidad y métodos. En Ducoing, P. *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 299-311). AFIRSE-Plaza y Valdés.

Rigotti, S. (2021).

Aportes para reconstruir la episteme contemporánea. Una lectura desde Foucault. *Revista Astrolabio*, núm. 26, pp. 402-425. Disponible en Vista de Aportes para reconstruir la episteme contemporánea. Una lectura desde Foucault (unc.edu.ar)

Rodríguez, P. (2005).

Introducción. En COMIE, *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE.

Searle, J. (1977).

La construcción de la realidad social. Paidós.

Searle, J. (2014).

Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana. Paidós.

Vera, J. A. (2005).

El campo, el método y los fines de la investigación educativa. En COMIE Linderos. *Diálogos sobre investigación educativa*. COMIE. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/289673888_El_campo_el_metodo_y_los_fines_de_la_investigacion_educativa

Zambrano, A. (2006).

Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects. Atlantic International University. Disponible en: <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>

Zemelman, H. (1992).

Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Anthropos-El Colegio de México A.C.

Zemelman, H. (2009a).

Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método. Cerezo editores.

Zemelman, H. (2009b).

Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Instituto Politécnico Nacional.

Zemelman, H. (2011).

Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. México: Siglo XXI-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.