



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Repensar la investigación educativa desde una perspectiva epistemológica compleja

Gabriela Grajales García

Universidad Autónoma de Chiapas
gabriela.grajales@unach.mx

La deconstrucción de la postura epistemológica neopositivista

Manuel Cacho Alfaro

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León
castoriadis2@hotmail.com

Aportes epistemológicos de la teoría crítica a la investigación educativa

Sandra Vega Villarreal

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
svegavillarreal@gmail.com

Sin fundamento rector en el tejido base de la investigación educativa

José Luis Álvarez Maya

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco
jose.alvarez@bycenj.edu.mx



Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Dimensiones y práctica de la investigación educativa. Dimensión epistemológica.

Resumen general del simposio

El objetivo de este simposio es brindar las herramientas epistemológicas necesarias para repensar la investigación educativa desde una perspectiva compleja, por ello, los textos que se presentan a continuación ofrecen una reflexión histórico-crítica sobre algunos resultados de la institucionalización reciente de la epistemología y de la metodología en el ámbito académico, principalmente en la investigación de la investigación educativa.

El primer texto, presenta un análisis de la estructura de las teorías de Kuhn y Feyerabend, dando como resultado el interés por la función social del conocimiento científico y sus implicaciones en la actualidad, así como las crisis de legitimidad que ha tenido la ciencia en los últimos tiempos. El segundo texto, presenta supuestos epistemológicos de la teoría crítica –de Horkheimer- y se realiza una reflexión sobre la caracterización de la investigación educativa de acuerdo con la teoría mencionada, además, se presenta un análisis sobre ésta como una actividad de producción de conocimiento y la relación cognoscitiva entre el investigador y la realidad social (en donde intervienen elementos históricos y sociales), por lo tanto, la investigación educativa es un ejercicio tanto epistemológico como metodológico. El tercer texto, brinda un recorrido teórico-epistémico sobre la concepción del pensamiento complejo de Edgar Morin y su relación con la investigación educativa desde una perspectiva multifacética de la realidad social, es decir, a través de la vinculación interdisciplinaria y la reflexión científica, las cuales darán como resultado comprender la realidad humana y sus significaciones que tienen características diversas y polifacéticas.

Palabras clave: Neopositivismo, epistemología, teoría crítica, complejidad, investigación educativa.

Semblanza de los participantes en el simposio

Gabriela Grajales García

Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Investigadora de Universidad Autónoma de Chiapas y del Instituto de Estudios de Posgrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Sistema Estatal de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, de la Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa y de la Asociación Internacional de Sociología. Sus líneas de investigación son: Epistemología de las ciencias, problemas educativos regionales, desigualdades sociales, cultura digital y TIC aplicadas a la educación.

Manuel Cacho Alfaro

Es doctor en Educación (UPN Ajusco). Actualmente es profesor investigador de la Unidad 113 León de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha desarrollado actividades de investigación desde hace 25 años bajo las siguientes líneas: formación de docentes, epistemología y educación, procesos y prácticas educativas. Es autor de cinco libros.

Es miembro fundador del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG) y participante en la Red de Posgrados en Educación, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y de la Asociación de Docencia Universitaria (AIDU).

Sandra Vega Villarreal

Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Profesora de tiempo completo en Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Miembro del SNI nivel candidato; Miembro asociado del COMIE; Socio activo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Publicaciones recientes: La formación de investigadores: debate, construcción y consensos, en Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (2019); Comunicación y poder en la escuela. Una mirada desde la pedagogía crítica (2018); co-autora del libro aprender y enseñar en contextos de vulnerabilidad escolar (2017).

José Luis Álvarez Maya

Arquitecto y maestro en Investigación Educativa, con tesis sobre las vivencias estudiantiles de habitabilidad de la infraestructura educativa, fundamentada en el pensamiento complejo de Edgar Morin y la participación en foros, diálogos y conferencias, relacionados a tal perspectiva. Egresado del doctorado en Ciencias de la Educación, con la propuesta: Pertinencia Pedagógica de la Infraestructura Educativa, en la Normal de Jalisco. Dos ponencias en los Congresos XII y XIV del COMIE, acerca de las vivencias estudiantiles de la infraestructura educativa y la argumentación de la conceptualización arquitectónica. Actualmente docente de arquitectura y matemáticas, y miembro de la REDMIIE.

Textos del simposio

La deconstrucción de la postura epistemológica neopositivista

Manuel Cacho Alfaro

Resumen

Se presenta una reflexión histórico-crítica sobre algunos de los resultados de la institucionalización reciente de la epistemología y de la metodología en el ámbito académico. La nueva postura que se venido construyendo a partir de Kuhn y de Feyerabend entre otros, es interpretada aquí como un cambio de tema motivado por el desplazamiento de intereses intelectuales respecto de lo que fue el edificio teórico normativo construido durante los años cuarenta y cincuenta y que da forma a la postura neopositivista.

Este cambio de tema que va del análisis de la estructura de las teorías a la historia de la formulación de las mismas; de la filosofía de la ciencia a la sociología y a la política de la ciencia, se pone en relación con dos factores: el constante aumento del interés teórico por la función social del conocimiento científico y la cada vez más extendida preocupación por las implicaciones que hoy tiene el complejo científico-técnico, preocupación que ha conducido a una crisis de la legitimidad de la ciencia misma o a una alianza entre científicismo e irracionalismo.

Palabras clave: Neopositivismo, Epistemología, Filosofía de la ciencia, Sociología de la ciencia

Introducción

La trayectoria recorrida por la Epistemología de orientación analítica desde las obras ya clásicas de Carnap, Reichenbach, Popper, Hempel y Nagel hasta el tratado contra el método de Feyerabend trae a la memoria una aguda observación de Kant, según la cual la razón humana es tan constructiva que, con frecuencia, después de acabada la torre la ha derribado para ver si el cimiento mismo está bien fabricado.

El contexto de aquella reflexión de Kant era justamente lo que suele considerarse como uno de los puntos de partida de la epistemología moderna, es decir, la primera crítica, la Crítica de la razón pura. Y aunque la finalidad del planteamiento kantiano parece ser el reconocimiento de que nunca es demasiado tarde para hacerse racional y sabio, su motivación puede ser una reacción contra el racionalismo del siglo XVII. La “torre” de referencia era para Kant la monumental obra de Issac Newton, y más precisamente la herencia metódico-sistemática de la mecánica newtoniana en el conjunto del pensamiento que se pretende científico; la demolición de la torre para ver de qué están fabricados los cimientos parece estar apuntando a la duda de Hume acerca de la justificación de la inducción y su papel en reconstrucción teórica del pensamiento racional.

Treinta años antes de que viera la luz la primera edición de la Crítica de la razón pura, David Hume había dejado formulada la duda. De su discusión, ha partido el empirismo lógico de Russell; haciéndole frente tomó cuerpo el racionalismo de Popper; y en tiempos más recientes, los intentos por restaurar el neoempirismo pragmático que se va perfilando en el horizonte.

El paso de Investigación sobre el conocimiento humano (1751) más significativo para la formulación de la duda moderna dice así:

“En realidad todos los argumentos procedentes de la experiencia se basan en la semejanza que descubrimos entre los objetos naturales, por lo que nos inclinamos a esperar efectos similares a aquellos que hemos descubierto que acompañan a tales objetos... (La experiencia) nos muestra un número de efectos uniformes, que resultan de ciertos objetos, y nos enseña que aquellos objetos particulares, y en ese tiempo determinado, estaban dotados de tales fuerzas y poderes. Cuando se presenta un nuevo objeto dotado de cualidades sensibles semejantes, esperamos poderes y fuerzas parecidas, y buscamos un efecto semejante. A partir de un cuerpo de color y consistencia similar al pan, esperamos igual sustento y nutrición. Pero seguramente este es un paso o progreso de la mente que necesita ser explicado” (Hume, 1973:35).

De lo anterior se desprende que donde no llega la intuición ni el argumento demostrativo, nos queda la creencia como justificación última de las actuaciones prácticas necesariamente volcadas hacia el futuro. Si el principio en que se basa el razonamiento inductivo, no tiene justificación lógica ni experimental, no es apodíctico ni puede echar mano de la experiencia sin caer en un razonamiento circular; si toda nuestra experiencia pasada no nos proporciona otra certeza o seguridad que la instintiva creencia en que el mundo circundante seguirá siendo como fue y como es, acabaremos abriendo las puertas a los espíritus del irracionalismo.

La consideración anterior lleva a reconocer que el empirismo se mostró demasiado eufórico y que, aun estando en desacuerdo parcial con Hume, no queda otro remedio que aceptar la propia debilidad y hacer autocrítica, llevando a una retirada hacia la solución probabilista del problema de la inducción: las inferencias del razonamiento inductivo no son, según esto, demostrativas, no son probatorias en sentido propio, pero tampoco son meras expectativas del instinto, son conclusiones más o menos probables según la información disponible en cada caso y dependiendo de la mayor o menor complejidad de las variables que han de entrar en juego; pero son conclusiones en cualquier caso, suficientes para seguir distinguiendo al individuo razonable del demente, cuasi-certezas que nos imponen modestia lo mismo al hablar del conocimiento científico factual que al tratar del conocimiento ordinario, aunque al menos no se oponen frontalmente al ideal de irnos aproximando indefinidamente a la certeza de la verdad.

Desarrollo

La torre construida en el desarrollo de la epistemología de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, compartía los siguientes rasgos:

Establecimiento de una línea de demarcación clara entre ciencia y metafísica, ciencia y especulación, ciencia y conocimiento ordinario. La línea de demarcación no depende del objeto de la disciplina de que se trata sino exclusivamente del método, esto es, de las formas de abordar el objeto o de la manera de resolver los problemas

planteados en determinada parcela del conocimiento. En tal sentido, ciencia es substancialmente conocimiento obtenido de manera hipotético-deductiva. Todo lo demás son aproximaciones cognoscitivas, especulación o poesía.

Delimitación de los elementos y momentos básicos del método científico como un conjunto de reglas que deben seguirse en cada caso y en cada disciplina. Esta configuración implica la tesis de la unidad del método y se matiza distinguiendo entre método general -de obligado cumplimiento en toda disciplina que aspire a ser ciencia- y métodos particulares o técnicas diferenciadas en función del objeto de estudio.

Distinción clara y tajante entre un contexto de descubrimiento y un contexto de validación o justificación de teorías. De acuerdo con ella, no hay ni puede haber un método de descubrimiento de teorías o de captación de datos, pues este es un contexto opinable, condicionado por factores psicológicos y sociológicos, acerca del cual no vale la pena discutir en el marco de la metodología y la epistemología. Método en sentido propio es, por tanto, aquel conjunto de operaciones teóricas, lógico-epistemológicas, que permiten validar o justificar las teorías científicas.

Distinción clara entre ciencia como proceso y ciencia como producto. La ciencia como proceso conducente al descubrimiento de regularidades, principios o leyes en un ámbito determinado es objeto de la historia y de manera secundaria de la psicología y de la sociología. La ciencia entendida como producto acabado o logrado, intersubjetivamente aceptado, es objeto de la filosofía de la ciencia. Lo que interesa, en la consideración teórica de la ciencia es comprender la estructura de las teorías científicas ya formuladas, dado que esto, es lo que, en última instancia, permite distinguir en todo momento entre una teoría científica, y lo que es literatura, metáforas o analogías.

A partir de lo anterior se requiere un afinamiento del conocimiento de la estructura formal de las teorías que permita aclarar la relación existente entre observación de hechos, formulación de hipótesis y establecimiento de teorías. Por teoría científica se entiende un conjunto de enunciados sistemáticamente relacionados que incluye alguna generalización del tipo de una ley y que ha de ser empíricamente contrastable. La teoría tendrá más potencia explicativa y será por lo general tanto más atendible cuanto más axiomatizada esté.

Piezas esenciales del conocimiento científico son la explicación y la predicción. Por lo tanto, es tarea de la epistemología aclarar lo que se ha de entender por explicación de hechos, conductas, comportamientos o acontecimientos, así como delimitar los tipos de explicación que pueden considerarse nomológico-deductivos y distinguirlos de aquellos otros que no son sino bosquejos explicativos o aproximaciones. Teniendo en cuenta que la predicción tiene la misma forma lógica que la explicación científica, la tarea de la epistemología se encamina a diferenciar la predicción de la prognosis, el pronóstico y la profecía.

El programa clásico concluye en este punto que el verdadero factor diferenciador de la ciencia respecto de lo que no es, tiene que buscarse en la manera de proceder, en el método. Pero “método” es también un término que se ha hecho equívoco debido a que ha sido utilizado a lo largo de la historia con significados distintos.

No está claro por dónde empezó la deconstrucción, historiadores y protagonistas no acaban de ponerse de acuerdo sobre los orígenes de la nueva forma que se le comienza a dar en las consideraciones teóricas de la

ciencia en los años sesenta. Se coincide parcialmente en los nombres, pero se discrepa no sólo acerca de lo que hay que considerar como novedoso, sino también a la hora de valorar lo que es realmente el objetivo crítico de estos autores. Y aunque no constituyen un grupo estructurado, sí tienen críticas comunes que compartir, entre ellas las siguientes: desplazamiento del primado absoluto de la experiencia en favor de la imaginación y de la creatividad intelectual, consideración del progreso científico como una sucesión discontinua de concepciones del mundo, proximidad de la racionalidad científica a otros dominios del pensamiento y escepticismo respecto de la capacidad de la lógica inductiva y de la lógica deductiva para explicar el crecimiento científico.

Veinte años después de la primera edición del célebre ensayo de Thomas S. Kuhn existía un acuerdo muy extendido en los medios académicos al reconocer que La estructura de las revoluciones científicas representó un giro de noventa grados en la consideración teórica de la ciencia hasta entonces dominante. En 1962 Kuhn argumentaba a este respecto que el concepto de ciencia que puede derivarse de la aproximación histórica cambia cuando dejamos de considerar a la historia de la ciencia como simple acumulación de anécdotas más o menos interesantes o como mera ilustración de una idea para la que hubiera que encontrar ejemplos en el desarrollo real de las investigaciones científicas.

La crítica de Kuhn va dirigida a una visión empobrecedora de la historia de la ciencia que no había integrado todavía métodos, técnicas y conceptos ya habituales en otros campos de la historiografía y que desde su punto de vista manifestaba errores derivados del escaso interés que prestaba al papel de la investigación histórica en este campo. Esos errores serían dos. Primero: suponer de manera apriorista un concepto de ciencia que no se deriva de lo que ha ocurrido históricamente y operar con él como si se tratara de un ideal regulador o de un mandamiento al que tuviera que someterse todo científico digno de tal nombre. Segundo: presentar el desarrollo del conocimiento y el progreso científico como un proceso gradual, lineal y acumulativo, respecto del cual se consideran marginales o sin interés todas aquellas hipótesis o teorías que parecen alejadas de lo que ha sido la línea científica imperante.

Estos modos de ver el mundo, estas visiones en las que hay que incluir las formas de practicar el método científico y de elaborar teorías son, en opinión de Kuhn, “inconmesurables”. Esto no quiere decir que en la ciencia todas las teorías son igualmente valiosas y aceptables, sino que si bien, existen criterios, relacionados con la observación y con la experiencia, a partir de los cuales limitar drásticamente la gama de creencias científicas razonablemente admisibles, dichos criterios no son suficientes por sí solos para determinar el cuerpo de tales creencias. Por consiguiente, en las creencias relacionadas con las teorías científicas en competición entran también elementos aparentemente arbitrarios que resultan determinantes y que hacen imposible la comparación en algún aspecto. No en todos.

Hoy otros dos aspectos de La estructura de las revoluciones científicas que, pese a las discusiones que dieron lugar en su momento, han acabado entrando en la mayoría de las consideraciones teóricas de la ciencia en el fin de siglo. Me refiero a la distinción entre “ciencia normal” y “ciencia revolucionaria” y al concepto de “paradigma”. En la concepción de Kuhn el conocimiento humano progresa a través de avances cognitivos, retrocesos, crisis

y revoluciones. La simple aspiración al conocimiento científico o preciencia, se convierte en ciencia normal o normalizada mediante el consenso de los miembros de la comunidad científica. Aunque el consenso no tiene que ser explícito, el acuerdo en torno a la vigencia de un determinado paradigma se impone. Ciencia “normal” es todo tipo de investigación firmemente basada en alguna consecución científica del pasado que la comunidad de referencia reconoce como fundamento de su práctica, al menos durante cierto tiempo. El camino que va desde el conocimiento ordinario y la aspiración al sistema hasta la ciencia normal, más o menos largo según los casos, ha estado siempre sembrado de competiciones entre escuelas rivales, las cuales por lo general se hallan relacionadas con visiones generales del mundo o alguna metafísica particular.

La definición kuhniana de “paradigma” incluye conceptos cognitivos de diferente nivel: supuestos teóricos generales, leyes y técnicas para su aplicación, algunos principios metafísicos muy generales que guían el trabajo científico y algunas prescripciones metodológicas también de carácter general. La competición o rivalidad existente en aquellas disciplinas que aspiran a la normalidad científica se debería precisamente a la falta de un paradigma, o al menos de un candidato único o paradigma generalmente admitido como tal. Pues, en opinión de Kuhn, cuando esto ocurre todos los hechos que pudieran ser pertinentes para el desarrollo de una ciencia tienen probabilidades de parecer igualmente importantes. En cambio, cuando un paradigma surge como candidato único, y se impone, las escuelas que antes competían van desapareciendo gradualmente, empiezan a aparecer publicaciones especializadas, se fundan sociedades especializadas y las discusiones sobre la estrategia metodológica general, los conceptos básicos y las implicaciones fundamentales de las teorías pasan a un segundo plano.

Aunque Kuhn empleó el término “paradigma” a lo largo de *La estructura de las revoluciones científicas* con varias acepciones, no todas ellas unívocas, y aunque, como consecuencia de ello, tuvo que conceder a sus críticos que tal vez fuera más apropiado emplear otros conceptos, como el de “matriz disciplinar”, el hecho es que, a pesar de tales oscilaciones, “paradigma” ha pasado a ser con el tiempo una de las palabras más ampliamente utilizadas en la consideración teórica de la ciencia, sobre todo en la reflexión sobre las ciencias sociales.

En un sentido primario un paradigma es un patrón teórico, un modelo que, por ciertas razones, es aceptado por un grupo social. En el conocimiento científico los paradigmas logran su estatuto privilegiado porque tienen más éxito que sus competidores a la hora de resolver problemas o anomalías que los profesionales de una determinada disciplina han llegado a reconocer como agudos o cruciales. Según Kuhn, la mayoría de los científicos en cualquier disciplina tienen que dedicar su tiempo a lo que denomina “operaciones de limpieza”, que se refieren a la clasificación de aquella clase de hechos que, de acuerdo con el paradigma, han resultado particularmente reveladores de la naturaleza de las cosas, o también al descubrimiento de acuerdos y desacuerdos entre determinadas implicaciones o consecuencias lógicas de la teoría y el paradigma en su conjunto, o, por último, a la resolución de ambigüedades que permitirán reforzar la teoría en el marco del paradigma.

De esta manera, el trabajo rutinario del científico normal se resume en tres puntos: 1) determinación de los hechos significativos para el paradigma que finalmente se ha impuesto, 2) acoplamiento de los hechos con las teorías, y 3) articulación de las teorías mismas. A primera vista este trabajo no parece demasiado atrayente ya que tales operaciones agotarían, según Kuhn, la literatura de la ciencia normal, tanto en su vertiente empírica cómo en la teórica. Y esta objeción ha sido, una de las más habitualmente formuladas contra su concepción de la ciencia.

Hay, sin embargo, cierta distancia entre el reconocimiento de la insuficiencia práctica de aquellos criterios y la negación de la vigencia de cualquier criterio de elección basándose en la idea previa de que no existe una estructura ni una racionalidad científica propiamente dichas. Esa es la distancia que separa La estructura de las revoluciones científicas del Tratado contra el método de Feyerabend. Cuando Feyerabend afirma que la ciencia no tiene estructura seguramente no está pensando tanto en la ausencia de rasgos compartidos por diferentes disciplinas científicas a lo largo de la historia de la ciencia cuanto en la imposibilidad de distinguir estas características de las que presentan otras formas de conocimiento. Pero en su esquema de una “teoría anarquista o dadaísta del conocimiento” la provocación es patente desde la primera página, donde Feyerabend se permite comparar en la práctica las normas establecidas por los científicos razonablemente obtenidas a partir de experiencias históricas, o las sugerencias heurísticas, con los “restos y fragmentos de teorías abandonadas, con las concepciones del mundo e incluso con los disparates metafísicos”. Tal equiparación conduce a la conclusión de que, en el fondo, carece hasta de sentido preguntarse por criterios de preferencia en la elección de las teorías. Feyerabend niega explícitamente que la simplicidad, la consistencia interna o la elegancia estética hayan sido alguna vez criterios de elección respetados por los propios científicos.

Buena parte de dichos planteamientos han sido relativizados posteriormente por el propio Feyerabend en la discusión particularizada de los problemas y en ensayos polémicos escritos con posteridad al Tratado contra el método, especificando en otros contextos que la negativa a aceptar los criterios de preferencia en la elección entre teorías científicas se limita a aquellas consideraciones normativas de tipo general que se hacen al margen de los problemas específicos de la ciencia en acto. No obstante, hay que reconocer que varias de sus críticas son pertinentes con respecto al mito metodológico y al derivado de las posturas neopositivistas. Sobre todo cuando mantiene que los grandes descubrimientos científicos se han logrado porque algunos pensadores e investigadores decidieron voluntariamente no someterse a ciertas reglas metodológicas, que a todo el mundo le parecían obvias, sino aprovechar de manera pragmática parte del material existente e inventar otros procedimientos.

Algo parecido puede decirse de su crítica del inductivismo ingenuo y de su negativa a aceptar la distinción tajante entre “hecho” y “teoría”. Recuperando la perspectiva gestáltica Feyerabend ha argumentado razonablemente que la descripción de todo hecho particular no solo es dependiente de alguna teoría, sino que además existen hechos que nunca llegarían a ser descubiertos sin la ayuda de construcciones teóricas alternativas a la teoría que tendría que contrastarse.

La crítica de la jerga científicista, el reconocimiento de que la ciencia es parte de un sistema cultural, la denuncia al culto de la ciencia sin teoría que sigue practicando el empirismo ingenuo y el neopositivismo, todo eso es ahora parte de una consideración equilibrada de la ciencia que hoy trata de salvar el “núcleo sano” del edificio bien construido integrando la perspectiva histórica y sociológica. Desde esta consideración equilibrada de la ciencia, se puede distinguir ya entre lo que denuncia, necesaria y sugestiva, de mitos y dogmas, y la inmantenible tesis de que la ciencia avanza contrainductivamente porque en ella todo vale.

Donde reinaba la seguridad del empirismo que nos conduce desde la observación detallada a la generalización y desde ésta a la formulación de hipótesis y teorías, reina ahora, según Feyerabend, la mayor de las inseguridades, la contrainducción. Ésta, precisamente porque se declara anarquista o dadaísta, no tiene mandamientos positivos que ofrecer, pero sí tiene contrareglas; la primera de ellas nos aconseja perder el respeto a las teorías establecidas e introducir y elaborar hipótesis que sean inconsistentes con aquellas teorías y/o con los hechos también establecidos. Audacia donde antes reinaba el conservadurismo. De esta manera la estrategia contrainductiva se presenta como una defensa del pluralismo y de la democracia en la ciencia, pues la proliferación de teorías resulta siempre beneficiosa para la ciencia, mientras que la uniformidad debilita su poder crítico. Que uno exija consistencia a la hora de formular hipótesis es razonable; pero la exigencia de compatibilidad de dichas hipótesis con las teorías establecidas es un obstáculo para el progreso de la ciencia.

Así se pasa del inductivismo ingenuo al externo contrario, a postular como norma, o contranorma si se prefiere, la incompatibilidad de principio de las hipótesis que formulamos con las teorías vigentes. Y se hace en nombre de un criterio político-moral. Para ello hay que estar saltando constantemente del plano epistemológico propiamente dicho al plano de la política de la ciencia o al plano de la ética de los científicos. De este modo se concreta el cambio de enfoque en la obra de Feyerabend: del plano de los valores cognitivos al plano de los valores morales. Este cambio de enfoque no se produce inadvertidamente para Feyerabend pues desde su primera obra declara la intención de evaluar los resultados científicos de acuerdo con el criterio que, al parecer, se sigue en las comunidades científicas y en la sociedad: políticamente. Política quiere decir para este autor, la evaluación en el marco de tradiciones más amplias que la tradición científica.

Conclusiones

El propio Thomas Kuhn sintetizó su punto de vista en el transcurso del coloquio internacional sobre filosofía de la ciencia celebrado en Bedford College de Londres en julio de 1965: 1) desplazamiento del interés desde el análisis de la estructura de las teorías hacia el estudio de la dinámica del proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento científico; 2) mayor énfasis en los hechos y espíritu de la vida científica real; 3) rechazo del punto de vista según el cual la ciencia progresa por acumulación; 4) especial atención a aquellos procesos excepcionales, revolucionarios, a través de los cuales una teoría es rechazada y sustituida por otra; 5) fin de la separación entre observación y teoría en la ciencia; como consecuencia de ello, negativa a aceptar que se pueda producir un lenguaje observacional neutro, esto es, no influido por la teoría.

Con los planteamientos de Kuhn, encontramos un cambio de enfoque, del estudio de la estructura de la ciencia como producto al estudio de la historia de la ciencia en construcción, de la ciencia como proceso. Y tomando en cuenta la pregunta que se formula sobre ¿cómo eligen realmente los científicos entre teorías en competición? La cuál no fue una pregunta novedosa, lo que le da un aspecto nuevo es el énfasis puesto en el “realmente”. Lo que quiere decir que la pregunta no se refería primordialmente a los criterios lógico-metodológicos mediante los cuales los científicos establecen sus preferencias entre teorías ya formuladas. La perspectiva anterior tenía una serie de características, bien delimitadas, que en principio hacer preferible una teoría a otra y que con sus respectivos matices se pueden señalar los rasgos siguientes: a) eficacia observacional, es decir; que los enunciados observacionales de la teoría tienen que ser correctos o bien que en el plano observacional una teoría ha de funcionar al menos tan bien como las precedentes; b) fecundidad, en el sentido de que la teoría ha de proporcionar ideas susceptibles de guiar la investigación, ha de proporcionar una heurística positiva; c) simplicidad por razones estéticas y pragmáticas; d) coherencia interna, de manera que las principales implicaciones de los supuestos o axiomas respondan a un correcto razonamiento deductivo.

El propio Kuhn y, todavía con mayor fuerza Feyerabend han insistido muchas veces en que, en la práctica, los científicos particulares y las comunidades científicas colectivamente tienden, de forma habitual, a valorar más otros factores, como el éxito logrado en el pasado por una teoría o el carácter laxo de su formulación, lo cual permite introducir con facilidad hipótesis o supuestos auxiliares, que la eficacia observacional o la coherencia interna. A esto habría que añadir otro criterio, no siempre explícito pero que no deja de jugar un papel importante en la preferencia y elección de teorías: la compatibilidad de éstas con las creencias metafísicas y culturales fuertemente implantadas.

Referencias

- Adorno, T. W. et.al. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona – México: Grijalbo.
- Guillaumin, G. (2012). *Historia y estructura de La estructura. Origen del pensamiento histórico de Thomas Kuhn*. México: UAM.
- Hume, D. (1973). *Del conocimiento*. Argentina: Aguilar.
- Kant, I. (1975). *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir que haya de poder presentarse como una ciencia*. Argentina: Aguilar.
- Kuhn, T. H. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T. (1996). *La tensión esencial*. México: FCE.
- Feyerabend, P. K. (1992). *Contra el método*. México: Ariel.

Aportes epistemológicos de la teoría crítica a la investigación educativa

Sandra Vega Villarreal

Resumen

A partir de algunos presupuestos epistemológicos de la teoría crítica, se reflexiona sobre una caracterización de la investigación educativa. Se analiza como una actividad de producción de conocimiento, donde se desarrolla una relación cognoscitiva entre el investigador y la realidad social, que está permeada de determinantes históricas y sociales, así como a los intereses políticos que atraviesan los usos sociales de la ciencia. Se destacan algunos elementos constitutivos del conocimiento, tales como la noción de realidad a conocer u objeto de conocimiento; el sujeto y su participación en este proceso; los asuntos relacionados con la objetividad y la subjetividad; las lógicas de legitimación del conocimiento científico y su uso social. También se incluye una reflexión teórica que trata de ubicar a la investigación educativa como un ejercicio epistemológico que puede generar rupturas con el sentido común y develar las contradicciones y complejidades de la realidad educativa, no solo con la vigilancia metodológica y la profundización de una problemática teórica consciente, sino que se proyecta una noción de la investigación educativa como una estrategia que trasciende al ámbito político, que cuestiona las determinaciones históricas y sociales del conocimiento producido, así como el uso social para el que se le destina. Pone en la mesa del debate, si la investigación educativa que desarrollamos se encamina a legitimar saberes establecidos o proporciona elementos de crítica racional para transformar la realidad con sentido de justicia social.

Palabras clave: Investigación educativa; Epistemología; teoría crítica.

Introducción

Pensar la investigación educativa en el ámbito de la epistemología obliga a plantear una serie de nociones y elementos inherentes a la generación y producción del conocimiento que se han venido debatiendo en el devenir histórico de la filosofía de la ciencia y del desarrollo del conocimiento científico. Los diversos posicionamientos, que desde la perspectiva de Kuhn (2002) se les agrupa en paradigmas, han enfrentado sus visiones no sólo sobre las relaciones cognoscitivas en que se enmarca la producción de conocimiento, sino también se ha entablado una lucha por el reconocimiento a la veracidad y la legitimidad del conocimiento producido, así como de los usos sociales de la ciencia.

Para delinear una perspectiva crítica desde la cual, enmarcar a la investigación educativa, retomamos algunos elementos epistemológicos que la teoría crítica (Horkheimer, 2000) de la Escuela de Frankfurt ha proporcionado para cuestionar la actividad científica. En primera instancia se analizan algunos elementos clave, constitutivos del proceso de producción del conocimiento. Posteriormente la reflexión se trasciende al ámbito social y político al cuestionar las determinantes históricas y sociales que están presentes en este proceso, así como a los intereses políticos que atraviesan los usos sociales de la ciencia. Finalmente se realiza un esfuerzo por demarcar la presencia de esos elementos epistemológicos en una concepción de investigación educativa como actividad concreta.

Desarrollo

Para caracterizar a la investigación educativa desde la teoría crítica recuperamos en primera instancia las nociones de teoría, realidad en tanto objeto de conocimiento y la relación que establece el sujeto para conocerla, que define con su participación en este proceso las nociones de objetividad y subjetividad. Sin embargo, posicionarse en la teoría crítica exige una reflexión profunda sobre los elementos políticos que se entretajan en el reconocimiento de un conocimiento como verdadero y en el uso social a que se piensa o se destina la producción científica.

Para clarificar el posicionamiento epistemológico de la teoría crítica habrá que diferenciarla de la teoría tradicional, de la cual se deslinda en el ámbito epistemológico, metodológico y político. La teoría tradicional, es abordada por Horkheimer (2000) como un complejo entramado de concepciones y posicionamientos en torno a la ciencia, su delimitación y su función social. No hace referencia a una corriente de pensamiento en particular, sino que en ella se agrupan diversas teorías de la ciencia que comparten las mismas raíces epistemológicas y políticas como el positivismo, el neopositivismo y el racionalismo crítico.

Uno de los ejes centrales de las corrientes de pensamiento de la teoría tradicional es que sienta sus bases en la filosofía analítica, para la cual, los conocimientos producidos, para que adquieran un carácter de científicos deberán ser sometidos a la lógica y a la verificación empírica. El investigador debe sustentar su conocimiento de la realidad en una visión lógico – matemática y sus hallazgos tendrán necesariamente que ser verificables en la realidad concreta.

La noción de verificación empírica ha trascendido los debates en la historia de las ciencias y se ha modificado por nociones menos absolutistas como el criterio de falseación, que permitió al positivismo avanzar de una comprobación absoluta de sus enunciados científicos a establecer enunciados con un valor conjetural, hipotético, que habrá de probarse posteriormente y quedará como verdad hasta que la hipótesis se contradiga y quede falseada. Esto tiene relación con lo que Popper (1980) enuncia como criterio de demarcación, el cual, implica que las teorías científicas tengan apertura a la comprobación empírica, como forma de explicar el mundo de una manera más satisfactoria o cercana a la realidad.

Otros rasgos destacables de la teoría tradicional son la predominancia metodológica para conocer la realidad y el interés que guía los procesos científicos. Esta postura considera que el método científico es el mismo para las ciencias naturales y sociales, le concibe como un programa que debe desarrollarse de manera sistemática, ordenada y vigilando la incidencia de factores que alteren la producción del conocimiento, el cuál es generado para un fin específico, generalmente vinculado al control y dominio de la naturaleza. De ahí la insistencia del positivismo de que la investigación científica, aún en las ciencias sociales desarrolle conocimientos causalistas de la realidad, que permitan predecir el comportamiento de los fenómenos sociales y controlar sus manifestaciones.

En la disputa paradigmática del siglo XIX surgen los hermeneutas (Mardones,1982), como oposición al positivismo; refutando la imposición del monismo metodológico, es decir, que se conciba un mismo método

para todos los fenómenos de estudio. Se opone también a la lógica matemática como canon de la explicación científica, argumentando la especificidad de las ciencias humanas y sociales. Establece que es posible la existencia de puntos de vista divergentes sobre una realidad, dependiendo del paradigma desde donde se juzgue la realidad y destacando la inconmensurabilidad de ésta, por lo que parece impensable su conocimiento total y por ende la predicción y el control de la misma.

Aunque el paradigma epistemológico desde el que se posicionan los hermeneutas representa una negación metodológica al positivismo, incluso cuestiona la intervención del contexto y el momento histórico en la producción de conocimiento, sin embargo, no penetra al ámbito político, que tiene relación directa con el cuestionamiento de los intereses que vertebran el uso social de la ciencia. De ahí que, aunque representa un avance histórico en los paradigmas epistemológicos de la investigación en ciencias sociales, no tiene los alcances políticos y sociales que plantea la teoría crítica. En resumen, la perspectiva crítica se deslinda de la visión tradicional que reduce a la teoría a una serie de preposiciones de un campo u objetos que se vinculan entre sí, validadas por la lógica matemática y verificadas por su concreción y utilidad empírica. Así como posturas que se escudan en la complejidad e inconmensurabilidad de la realidad para justificar un sistema subjetivo dado.

La teoría crítica reconoce a la noción de teoría como una diversidad de conceptos articulados lógicamente, que son retomados como herramientas para entender la realidad material, donde, necesariamente se hacen presentes las subjetividades de quienes interpretan el mundo, en correspondencia biunívoca entre el pensamiento y los hechos. La teoría devela las contradicciones inherentes a los fenómenos de estudio, las determinaciones sociales, los intereses de políticos de los investigadores, así como las determinaciones económicas y de clase social propias de la realidad investigada (Horkheimer, 2000). Evidencia también, las posibilidades y pautas para incidir en su transformación teniendo como principio la justicia social.

Entre los preceptos epistemológicos fundantes de la teoría crítica, destaca la percepción de la realidad como una totalidad social compleja, la cual debe ser reconocida por su carácter dinámico, es un proceso cargado de contradicciones, potencialidades y mediaciones histórico-sociales (Mardones. 1982). Considera que los hechos no se conocen por su apariencia empírica, ni evidencian en sí mismos un verdadero conocimiento, sino que “representan una versión desfigurada del objeto. El objeto científico como objeto de pensamiento, como realidad, como mediación, solo se puede construir a partir de una ruptura epistemológica con la manifestación empírica del objeto pensado” (Martínez, 2011, p.43).

Desde esta perspectiva de realidad se puede dimensionar una relación cognoscitiva dialéctica y transformadora entre sujeto y objeto. Ambos ejercen una acción sobre la realidad que les media. Esto permite que el sujeto transforme sus estructuras y produzca conocimiento sobre el objeto con que interactúa. Así mismo, el objeto, al interactuar con el sujeto se ve modificado y transformado. Por tanto, es impensable la idea de que conocimiento es un reflejo de la realidad, que se logra a través de un acto mecánico de transmisión, del objeto sobre el sujeto (Shaff, 1974), tanto como la asunción de que el conocimiento dependa de las nociones valorativas del sujeto, sin

actividad del objeto. La teoría crítica considera que el objeto pensado, es decir, la realidad en su manifestación empírica, habrá de convertirse en objeto de pensamiento a través de la acción del sujeto que le aporta su subjetividad y las mediaciones sociales e históricas que le constituyen.

En este proceso, el sujeto es un ser social históricamente determinado. Es producto y productor de la historia, por lo que en él se representan una serie de condicionantes que van a mediar su actividad con el objeto de conocimiento (Horkheimer, 2000). Sin embargo, será hasta que el sujeto cobre conciencia de estas condicionantes, cuando logre transformarse en productor de la historia.

La teoría crítica plantea que la conciencia de su sujeción, se negará como individuo libre y con autonomía para reconocerse como ser colectivo que podrá construir conocimiento crítico. Cuando “el sujeto se niega como un individuo con autonomía de pensamiento y acción frente al mundo social que lo constituye, y al negarse dialécticamente, al reconocerse como sujetado a determinadas circunstancias históricas, renace como un actor social, como miembro de un grupo con intereses particulares capaz de emprender una acción emancipatoria” (Martínez, 2011, p.45).

A partir de las premisas anteriores se enmarca el debate en torno a la objetividad y subjetividad del conocimiento, así como los criterios que le dan validez o legitimidad. Por un lado, la teoría analítica, bajo del criterio de demarcación, sobrepone las características del objeto empírico a las nociones del sujeto, al considerar que un conocimiento es verdadero o científicamente válido por su apertura a explicar empíricamente en la realidad. En oposición, los hermeneutas resaltan las aportaciones del sujeto al conocimiento del objeto (Mardones, 1982). Por el peso dado al sujeto, el conocimiento es inconmensurable, puede ser relativo, escurridizo y poco dialéctico. En cambio, la teoría crítica sostiene que el conocimiento es objetivo y subjetivo, es un proceso que se concreta en tanto el objeto pensado, que proviene de la realidad empírica, se convierte en objeto de pensamiento, es decir, es construido en la actividad donde el sujeto puso en juego sus valoraciones subjetivas y determinaciones histórico – sociales (Sánchez Vázquez, 1970).

Existen conocimientos verdaderos, productos de la relación entre sujeto y objeto a través de la acción transformadora. Estos conocimientos representan un esfuerzo teórico por trascender la realidad empírica, superan en mucho la sistematización del sentido común, sin embargo, se enmarcan en las determinaciones históricas y sociales en que se produce el conocimiento y en aquellas que coexisten en quienes lo producen.

Las mediaciones del sujeto presentes en la construcción de conocimiento, dan cuenta de la existencia de éste como un actor político, lo cual, fundamenta la imposibilidad de una neutralidad ideológica, de una despolitización del proceso de investigación. También habrá que reconocer que existen intereses de los grupos o tribus que debaten en el campo académico, el cual, está vertebrado por “un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social” (Bourdieu, 2007, pág. 76). Esto deriva en que las entidades y agencias del campo científico les reconozcan como autoridad en un área de conocimiento, lo cual, les permite defender e imponer sus visiones a otros grupos académicos.

Generalmente la imposición de la autoridad científica, se mimetiza con la pretendida despolitización del discurso científico, encumbrado en la falsa neutralidad o el academicismo exacerbado. Trata de encubrir la legitimación de un orden establecido a través de los procesos de investigación pues “con la reducción del conocimiento a un estilo de discurso específico, el científico hace de éste último una ideología. Además, legitima a un grupo social concreto, otorgándole el papel de árbitro del conocimiento, de la responsabilidad y de las posibilidades del hombre” (Popkewitz, 1988, p.12).

La teoría crítica supera dialécticamente las disputas metodológicas que por siglos permearon la investigación científica y pone énfasis en el compromiso social del conocimiento generado. Cuestiona abiertamente a las condiciones históricas, sociales y económicas que le determinan y destaca como elemento central los intereses políticos que se benefician con el conocimiento generado. En este sentido, la práctica investigativa debe reconocerse como una práctica política que puede servir para legitimar el orden establecido o para generar una praxis liberadora (Freire, 1990).

Un proceso de investigación que devela las contradicciones de la realidad, da elementos para profundizar injusticias sociales que enmarcan el conocimiento científico y proporciona elementos para ponerlo al servicio de la transformación de la realidad con fines emancipatorios. De ahí que la agenda de investigación social emerja de las necesidades materiales y subjetivas de los grupos sociales, directamente afectados por los problemas de la realidad, por tanto, considera importante recuperar las visiones, aportes, estrategias metodológicas de grupos y actores sociales, que trascienden la academia, pero que permiten conocer, interpretar la realidad de forma heurística y transformarla. Entonces a partir de los supuestos epistemológicos analizados podemos identificar la función social que se le asigna a la producción de conocimiento, pues como señala Martínez (2011, p. 36), “la investigación educativa tiene una doble función. Por un lado, puede servir para legitimar y dar coherencia simbólica a las relaciones sociales dominantes, y por otro lado se puede convertir en un medio para racionalizar las posibilidades radicales de una transformación social”. Para lograr esto, además de analizar las concepciones de los elementos constitutivos de la construcción de conocimiento, habrá que identificar el posicionamiento epistemológico del investigador, el cual, definirá si discrepa o suscribe un posicionamiento político crítico.

Para profundizar en una delimitación epistemológica crítica de la investigación educativa, nos parece pertinente recuperar la diferenciación en abordaje *sobre* la educación y *en* la educación que se planteó en el foro organizado por COMIE en 2004 y recuperado en el libro de linderos de la investigación educativa, donde Rodríguez (2005) recupera la expresión donde Eduardo Remedí explica que:

“Cuando hacemos investigaciones sobre educación, trabajamos con encuadres conceptuales/metodológicos procedentes de disciplinas como la sociología, la política, la economía, la antropología, etc... Cuando hacemos investigaciones en educación, nos ocupamos, deliberadamente, e implicamos al interior de los procesos educativos tratando de entender las lógicas y las temáticas de éstos” (Rodríguez, 2005, p. 141).

Desde esta perspectiva, la investigación educativa es un proceso donde participan los directamente involucrados en los problemas de este ámbito. No se descarta la interdisciplinariedad ni la transdisciplinariedad, pues las fronteras del conocimiento científico siempre estarán presentes y se generarán otras, más allá de la lógica que se planteen los investigadores. Sin embargo, no se puede entender como una actividad realizada desde fuera de la dimensión educativa y al margen de los involucrados. Sin embargo, esto no es suficiente para que el proceso de construcción del conocimiento se demarque en una perspectiva crítica. Es necesario, entre otras cosas, que el proceso investigativo deleve un esfuerzo teórico por parte del investigador para construir un el objeto de estudio desde un campo problemático, delimitado conscientemente y la construcción de reflexiones profundas que amplíen la mirada del fenómeno educativo hacia su transformación con base en la justicia social.

A partir de los principios epistemológicos de la teoría crítica, podemos considerar a la investigación educativa como praxis, es decir, como una actividad humanista, donde la reflexión de la realidad se compromete con la acción transformativa de la misma. La praxis implica que la ciencia, sus métodos y el conocimiento generado, sirva no solo para conocer el mundo, sino también para transformarlo, buscando en todo momento la justicia social. Cuando este principio se desdeña y “se conforma con la separación de pensamiento y acción, ha renunciado ya a la humanidad” (Horkheimer, 2000, pág. 77). Entonces, la investigación educativa puede convertirse en una herramienta de esperanza, en la que podamos apoyarnos para construir una realidad mejor, más justa y humana.

Conclusiones

Delinear una concepción de la investigación educativa retomando los aportes de la teoría crítica no es una tarea sencilla, por lo que, tratando de dimensionarla como una actividad sistemática, consciente y mediada por condicionantes históricas, sociales y políticas, del investigador y del contexto, destacamos algunos elementos epistemológicos que debieran considerarse al momento de realizar el proceso investigativo.

En primer término, la investigación educativa no puede concebirse como programa que se desarrolla de manera lineal, planeada, organizada con base en certezas, como si la realidad fuera inmutable. Debe concebirse como una estrategia (Morin, 2003) actividad mediada por condicionantes históricas que siempre están presentes en el proceso investigativo y que generan incertidumbre, por lo que conocer la realidad como totalidad compleja y contradictoria no se logra con la simplicidad del dato empírico.

Desde una perspectiva crítica, el proceso de la construcción de conocimiento está marcado por una relación cognoscitiva dialéctica y dialógica entre el sujeto que construye el conocimiento y el objeto de conocimiento. Éste último, más que representar un cúmulo de información recuperada a través de las técnicas de investigación representa una ruptura epistemológica, que se evidencia esfuerzo por trascender el objeto pensado y se incursiona en un objeto de pensamiento. En otras palabras, se traspasa las fronteras de la cosa, que se delimita por la ingenuidad del sentido común y trasciende a un proceso dialógico de la interpretación teórica de la realidad empírica en cuya interacción se construye un objeto de pensamiento (Vega, 2011). En este sentido

El sujeto que construye el conocimiento, sólo en interacción con el objeto tiene determinaciones conceptuales, históricas y sociales que van a marcar su relación con la realidad con la que va a interactuar y va a conocer. Este sujeto investigador, tendrá que hacer explícito su posicionamiento teórico para acercarse al objeto de estudio. Esto le permitirá trascender el sentido común y otros obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2002), para alcanzar construcciones más allá de la apariencia empírica del objeto estudiado y se ubicará el uso de la teoría como elemento vertebrador del análisis e interpretación del fenómeno estudiado, de tal manera que el objeto construido contendrá en sí mismo los aportes del sujeto, sus valoraciones y referentes.

Por su parte el sujeto habrá sido impactado por el objeto construido en estos referentes, valoraciones y percepciones de la realidad. En la medida en que reconozcamos estos elementos del objeto como parte de la subjetividad, se desvanecen la aparente objetividad y la falsa neutralidad ideológica. Se abren entonces las posibilidades de ver a los métodos y técnicas de investigación como herramientas que permitan acercarse a la realidad, desde una plataforma teórica consciente, obtener información del objeto, que dialogado con las valoraciones del sujeto podrá brindar un panorama general de la realidad, la cual, se busca conocer para transformarla en beneficio teniendo como meta la justicia social.

Finalmente podemos señalar que ver a la investigación educativa como estrategia, permite romper epistemológicamente con posturas que provienen de la filosofía analítica, centradas en las limitaciones metodológicas que se rigen por la lógica racionalista y la verificación empírica. Se da paso a una mirada más compleja, donde la producción de conocimiento dé paso a migraciones conceptuales, las metodologías interdisciplinarias, así como la posible existencia de un conocimiento de frontera o de abordajes multidisciplinarios. Esta no es una tarea fácil, pues exige repensar a la investigación educativa no sólo desde el ámbito metodológico, sino desde su constitución como proceso epistemológico con incidencia en los ámbitos social y político. Desde la teoría crítica, esto es una acción obligada.

Referencias

- Bachelard, G. (2002), *Formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (1996). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007), *Intelectuales, política y poder*, Argentina, Editorial EUDEBA.
- Freire, P. (1990), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores.
- Horkheimer, M. (2000), *Teoría tradicional y teoría crítica*, México, Paidós.
- Kuhn, T. H. (2002) *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE.
- Mardones, J.M. (1982), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, España, Editorial Fontanamara.

- Martínez, R. (2011), *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*, en Paisajes epistemológicos de la investigación educativa (pp. 173-187). México. Editorial Doble Hélice.
- Morin, E., Ciurana, E. R., Motta & R. D. (2003), España, *Educación en la era planetaria*, Gedisa Editorial.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. España, Editorial Mondadori.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez, P. (2005). *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*, México, COMIE.
- Sánchez Vázquez, A. (1970), *Estructuralismo y marxismo*, México, Editorial Grijalbo.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*, México, Editorial Grijalbo.
- Vega, S. (2011), *Hacia la construcción del objeto de estudio: una reflexión epistemológica desde la investigación educativa*, en Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. México. Editorial Doble Hélice.

Sin fundamento rector en el tejido base de la investigación educativa

José Luis Álvarez Maya

Resumen

Desde la concepción del pensamiento complejo de Edgar Morin, inicialmente se reconoce la diversidad de la actividad humana y por lo tanto, la pertinencia de especificar desde cual punto de vista se realiza una investigación educativa, dada la multifacética realidad social. También se identifican a los sistemas de ideas, como cerrados y abiertos simultáneamente, a las perturbaciones conceptuales externas, llevándolos a cerrarse o abrirse, de modo que se identificarían como doctrinas, para el primer caso, y como teorías en el segundo. Es preciso aceptar que todo sistema de ideas conlleva algo de cerrado e igualmente algo de apertura, el énfasis en uno o el otro aspecto, define su denominación.

En la construcción del conocimiento del conocimiento, se requiere considerar la posibilidad de la aparición de patologías del saber, pues la disyunción y el parcelamiento en su proceso de generación, adhiere un rasgo oscurantista a la gran producción actual de conocimientos. La vinculación interdisciplinaria y la reflexión científica, serían el contrapeso sugerido. Además, actualmente se pretende encontrar el fundamento rector general de la realidad. Sin embargo, la propuesta es, por el contrario, abrir el sistema de ideas y en consecuencia contemplar la generación de un tejido horizontal de fundamentos, incluso si éstos fueran contradictorios, sin que exista uno, jerárquicamente superior. Todo ello, con la finalidad de comprender con mayor cercanía, una realidad humana diversa y polifacética, pues la comprensión de las significaciones de las percepciones vividas, otorga una representación más amplia, de la complejidad educativa y social.

Palabras clave: Epistemología, fundamentos investigativos, tejido horizontal, complejidad, comprensión.

Introducción: Muelle de partida

Inicialmente la concepción de las actividades humanas, puede tratarse desde varias perspectivas, lo cual significa una multiplicidad de opciones. Es decir, en primera instancia habrá que centrarse en una actividad específica, en segunda, desde que ubicación dirigir la mirada. Pues es conocido y aceptado por la comunidad científica actual, que generalmente los fenómenos sociales presentan una conformación que dista mucho de la sencillez relativa de una o dos facetas, y por el contrario generalmente son multifacéticos o multidimensionales, por enunciar solo algunos aspectos (Morin, 2001).

Entonces, el presente planteamiento es generado desde las propuestas de Edgar Morin, en su bibliografía de *El Método*. Referidas a los sistemas de ideas, el conocimiento del conocimiento y la comprensión. Integrada en una articulación final, de elaboración propia, a partir de las ideas seleccionadas y expuestas, con la finalidad de exponer un argumento convincente de la afirmación: No hay actualmente un único fundamento rector de la investigación educativa, y si, por el contrario, un tejido de fundamentos básicos, interrelacionados de manera horizontal.

Desarrollo: Navegando en aguas turbulentas

Los sistemas de ideas, según plantea Morin (2014), se integran y consolidan objetivamente en relación a su organización. Las ideas individuales no logran la existencia consistente, si no están en relación con un sistema organizacional que las integre. No hay informaciones atomizadas que se reúnan por afinidades o principios organizacionales, ya sean lógicos o pragmáticos.

Pues es un modelo de sistema en el cual, hay un núcleo de ideas rectoras o varios, y subsistemas, de los cuales, los más alejados se convierten en la capa inmunológica, la protección del sistema. La autoorganización, que genera y regenera principios organizacionales, integra y consolida el sistema de ideas, y entonces se identifica el sistema como cerrado y abierto, simultáneamente. Al ser cerrado, el sistema se protege y defiende de ideas externas, que conlleven afirmaciones, confirmaciones y degradaciones, originadas en el entorno la realidad.

Sin embargo, los sistemas dan énfasis a la apertura o el cierre, de ahí que se identifiquen las teorías, como aquellos abiertos a la integración de nuevos contenidos, y los que dan prelación al cierre, conocidos como doctrinas. Además, los sistemas contienen rasgos teóricos y doctrinarios a la vez. La diferenciación está en el predominio de alguno de los dos rasgos, establecido en el núcleo o núcleos.

La crítica al núcleo de un sistema ideas, no es inherente. Ciertamente que la teoría tiene mayor apertura a la transformación del sistema, por encima de las doctrinas, y aunque puede rendirse a los planteamientos externos, no llega al suicidio conceptual generalmente. Parte de su combate a las ideas exteriores, lo realiza mediante la coherencia lógica entre sus planteamientos. Si la realidad empírica le derrumba tal consistencia, entonces el sistema se cierra a dichas perturbaciones, en una situación que lo acerca a la racionalización.

Entonces la tendencia es hacia la eliminación de todas aquellas desestabilizaciones del sistema, consideradas como peligrosas. El sistema se aproxima al estado autocéntrico, ortodoxo, monopolista y pretende lograr la verdad total. Se acerca al autoritarismo, emitiendo leyes inamovibles.

Históricamente el conocimiento científico ha pugnado por la crítica y la elucidación, aunque con lo expuesto, es necesario considerar que la pertenencia al fenómeno de los sistemas de ideas, existen puntos ciegos a contemplar como integrantes inherentes, en la construcción del conocimiento.

Para la construcción del conocimiento del conocimiento, a decir de Morin (2010), es obligado considerar la *patología del saber*, basado en lo dicho por Gusdorf, ésta se refiere a tratar la disyunción y el parcelamiento de los saberes. Es notorio que vivimos en el auge de la producción de conocimiento, tecnologías, incluso modos de tal elaboración. Sin embargo, ello mismo, nos conduce, en contraparte, a la generación masiva de ignorancias. Un nuevo oscurantismo se radica en el centro mismo del conocimiento. Se invisibiliza, pasa desapercibido para los generadores del saber, empoderados en la sapiencia. No se reflexiona el conocimiento científico. Además, la *rarefacción* de las comunicaciones entre las ciencias naturales y las sociales, una cerrazón disciplinaria y una alta generación de saberes parcelados, genera aislamiento de otros conocimientos existentes.

La época actual, nos ha llevado a la incesante búsqueda dialéctica del fundamento cierto. Sin embargo, la filosofía contemporánea, se orienta menos a la construcción de sistemas basados en fundamentos ciertos, y sí a la deconstrucción generalizada y al énfasis en los cuestionamientos de los conocimientos, para relativizarlos. De tal modo, que ya no hay un pedestal de certidumbre, una verdad fundadora, sino una primera explicación, un análisis último.

Aunque, lo anterior, no significa un vacío de fundamento, sino un desplante sobre terreno movedizo de concepciones. No es posible ahora, eliminar la duda, ni la relatividad. Se reconoce, como punto de aproximación al conocimiento, su multidimensionalidad, incluidas en su núcleo, las incertidumbres. La modernidad ha generado el esclarecimiento de la no existencia de un algún fundamento cierto para el conocimiento, el cual conlleva zonas ciegas. El conocimiento del conocimiento deber aceptar y emplear tal propuesta. No como una limitante y sí como un estimulante para la exigencia constructiva del saber.

La propuesta es la consideración, según dice Rescher, citado en Morin (2010) de un sistema reticular, sin estructura jerárquica, en la cual ningún nivel es más fundamental que otro. Sin enunciados base, como en el positivismo lógico, que le otorguen al conocimiento un fundamento indubitable. Un énfasis en la apertura permanente a la problemática de la certeza, de manera que todo pseudo o conocimiento, con pretensión o consideración de verdad, incluidos el error, la ilusión o el desconocimiento, sean de interés e interrogados por la ciencia. Así pues, ante la crisis de los fundamentos y el crecimiento de la complejidad de lo real. En necesario que todo conocimiento, sea reflexionado, reconocido, situado y problematizado, con la premisa de que *no hay conocimiento, sin conocimiento del conocimiento*.

Dos fenómenos importantes en la construcción del *conocimiento del conocimiento*, son la comprensión y la explicación. Comprender, para el presente texto, es la atendida. En primera instancia significa hacernos de una representación de lo concreto, captado en la inmediatez, empleando para ello las analogías. Éstas a su vez, son el conocimiento de lo semejante identificado. Así, la analogía puede estar en las proporciones, las configuraciones, organizaciones o funcionalidades. Además, se perciben modelos, patrones, esquemas de reconocimiento.

Es necesario que la comprensión participe en todos los modos de conocimiento, incluido el científico, no solo por su aspecto psicológico, sino también sociológico. La dimensión comprensiva es importante para conocer las significaciones de las situaciones percibidas, experimentadas y vivenciadas, por los individuos y las colectividades. Por supuesto, la comprensión contiene límites y riesgos de error, una incompreensión, originadas en diversas circunstancias socioculturales.

Cierre: Cruce de aguas distintas

Es relevante entonces, conceptualizar que el fenómeno humano es multifacético o/y multidimensional. De tal manera que, para estudiarlo, es preciso establecer desde cual perspectiva se realizan las observaciones. No es convincente en ese sentido, pensar en un acercamiento al conocimiento de la realidad humana, sin precisar explícitamente la ubicación desde la cual se realiza su indagación, dada la multidimensionalidad y diversidad mencionadas.

Los sistemas de ideas, se integran y consolidan, con referencia en su organización. Son cerrados y abiertos, simultáneamente. Depende de cual aspecto privilegien, es que se identifican como teorías (preferentemente abiertos) y doctrinas (mayormente cerrados). Su coherencia lógica interna les confiere un sistema inmunológico a las perturbaciones externas, las cuales, conducen al sistema de ideas a cerrarse y acercarse al autocentrismo.

Una característica adicional, es el constante cuestionamiento y deconstrucción de los saberes, con la finalidad de reducir la hiancia inherente a su elaboración. Incluso se renuncia a la exhaustividad y completud del conocimiento de la realidad humana, considerada su complejidad. En similar dirección se señala la necesidad de disminuir las disyuntivas y parcelamiento disciplinares, y por el contrario favorecer la comunicación interdisciplinar.

Respecto a la construcción del conocimiento del conocimiento, en primera instancia es necesario considerar la propuesta de no desplantarse con un solo fundamento cierto, sino en una retícula de propuestas, en las que ninguna tiene mayor jerarquía que la otra. Además, tener la apertura a todo conocimiento, viable de lograr su certeza, aun cuando inicialmente parezcan pseudo conocimientos, errores o ilusiones. Adicionalmente, es necesario considerar la comprensión como un aspecto inherente al conocimiento científico, por la significación de las percepciones vividas.

Así es posible proponer, desde la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morin, al sistema de ideas actual, de la investigación educativa, interesado en situar un solo fundamento en la cúspide jerárquica, desde el cual organizar el resto de subsistemas de ideas, por contraparte, la pertinencia de generar un acercamiento a la

organización de un entramado o tejido horizontal de fundamentos, incluso aun cuando fueran contradictorios, con la finalidad de comprender una realidad humana compleja, fundamentos desde diversas perspectivas y disciplinas, las cuales presuponen aceptar concepciones igualmente variadas y subsanar en parte, la deficiencia por la disyunción, el parcelamiento y la escasa rarefacción en la producción científica, particularmente la educativa.

Referencias

- Morin, E. (2001). *El Método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad human.* (Sexta ed.). Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (2010). *El método 3. El conocimiento del conocimiento.* (Séptima ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2014). *El Método 4. Las ideas.* (Sexta ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.