

# La Investigación en Educación, como visibilidad de lo hasta ahora “invisible”.

Otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

Los filósofos no han hecho más que *interpretar* de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo*.

Karl Marx<sup>1</sup>

Por: Jorge A. Cotera<sup>2</sup>

Al hablar de la “problemática actual de la investigación educativa”, no es nada marginal el interrogarnos por las posiciones gnoseológicas, epistemológicas, ontológicas y antropológicas que han estado en juego en torno a todo eso que hemos llamado conocimiento científico; ello por supuesto incluye, lo que en algún momento, pasado o presente, ha sido excluido de esa categoría.

Para nosotras, son a esas posiciones, a las que se estaría refiriendo María Teresa Sirvent (Como se citó en Villarreal, 2011, pág. 3), cuando habla de “diferentes maneras de razonar o de concebir el 'hacer ciencia de lo social', de llegar a la 'verdad científica'” en este caso, referida a lo que llamamos Educación, y que esta autora asume como un “hecho social” y por tanto, un objeto de interés para las investigaciones en el marco de las ciencias sociales.

No obstante, si por un lado el posicionamiento de Sirvent reconoce la pluralidad en los modos de investigación en educación, por otro lado nos parece tangencial su señalamiento sobre las implicaciones que tiene la mencionada “complejidad epistemológica”. Por eso en este caso, no nos proponemos responder a la pregunta de si ¿Existe un modo de investigación particular a la educación, o de si esta, en función de su complejidad, comparte distintos modos de investigación con otras ciencias sociales? Más bien lo que nos motiva, es dirigirnos explícitamente, aunque sea de manera superficial, a las implicaciones políticas y culturales, que trae consigo, tanto para el investigador como para la humanidad, el adoptar una u otra postura en el orden de lo lógico dentro de una investigación, es decir, cuando se elige entre los reconocidos por las comunidades, uno de los “esquemas paradigmáticos”<sup>3</sup>, en consonancia con uno de los enfoques<sup>4</sup> de investigación también identificados por la humanidad.

Asumir este propósito implica hacer el ejercicio de separarnos, así sea por un momento, del tipo de interrogantes característicos de aquellas personas que, bien optaron por abordar de manera bastante abstracta el tema del conocimiento, o asumieron una posición muy privilegiada frente a las otras personas, cuando de responder por dicho conocimiento se trató. Por ejemplo, para

---

<sup>1</sup> Tesis Sobre Feuerbach. (Marx & Engels, 2006, pág. 59)

<sup>2</sup> Licenciado en Educación básica – Matemática. Candidato a Magíster en Educación en la línea de Matemática y Cultura. Universidad de Antioquia.

<sup>3</sup> Asumimos en término como lo proponen Sánchez (1998, pág. 46)

<sup>4</sup> Optamos por concebir el término “enfoque” considerando la salvedad que hace Hernández Sampieri (2006, pág. 4) en torno al término “Paradigma”.

## **La Investigación en Educación como visibilidad de lo hasta ahora “invisible”.**

Otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

pensadores como Hessen (1994), los interrogantes pertinentes fueron el preguntarse por si ¿Es posible el conocimiento? o ¿Qué es el conocimiento? y ¿Cuál es su esencia?

Por su parte, autores como Bunge (1996), se dieron a la tarea de elaborar toda una taxonomía de “la ciencia” y “su método”, y de desarrollar unos argumentos en favor de cierta unicidad; es decir, para este autor, entre los motivos para que en latinoamérica haya, lo que él considera un “atraso epistemológico”, está la falta de reconocimiento de la idea de la “ciencia como promotora de la modernidad”, y el hecho de que en cambio, aún se reconozcan ciertas tradiciones “irracionalistas”, esto es, ideas organizadas por fuera de la racionalidad moderna.

Por el contrario, los interrogantes a los que nos gustaría referirnos están en el orden de ¿Qué es lo que, los que hablan de ciencia, han entendido por ella? ¿Quiénes son los que hablan de ciencia? ¿Desde qué posiciones son elaborados estos discursos? ¿Cómo son difundidos?, y sobre todo, ¿Qué relaciones tienen con los discursos elaborados por otras comunidades que hasta el momento no habían hecho parte de “estos” que hablan de ciencia?

En este sentido, comenzaremos indicando cómo la concepción de “ciencia” que ha sido más difundida, es precisamente aquella que ha crecido junto al proyecto educativo, asumido este como dispositivo político que garantiza la constitución de los estados modernos. Como dice Weber (2004) “Es únicamente en los países occidentales donde existe ‘ciencia’ en aquella etapa de su desarrollo aceptada como ‘válida’” (p. 2).

Es preciso recordar que la escuela tal y como la conocemos, nació con el estado moderno; antes hubo otra forma de educación; pues “durante muchos siglos las sociedades utilizaron mecanismos diferentes a la escuela para reproducir sus valores y sus maneras de pensar” (Álvarez, 2001, pág. 39), pero con el nacimiento de los estados nacionales como proyecto para la consolidación del colonialismo, se necesitó de una formación discursiva en tanto que “tecnología de poder-saber” que garantizara el control y la normalización de los nuevos sujetos, esto fue el saber ilustrado (las ideas de la ilustración), que a su vez se apoyaron (enredaron) en unas prácticas a nivel de la microfísica, según Castro-Gómez (2007), *“el nivel donde se juega la corporalidad, la afectividad, la intimidad, en una palabra: nuestro modo de ser-en-el-mundo”* (p.166), en tanto que “tecnología del yo” con el fin de afectar la producción de esas subjetividades; esta fue entre otras, unas de las tareas encomendadas a la escuela.

De esta forma, la racionalidad occidental (Una razón universal y ética), los principios de igualdad, libertad y fraternidad, el compromiso con el presente, la nación, la raza, la civilización como proyecto, la humanidad, la felicidad, la supremacía del yo y del individuo, el sujeto de derechos y de deberes, el derecho a la propiedad privada, la ciudad, el ciudadano, la urbanidad, la infancia, la juventud, el hombre, el yo existo, yo pienso, yo conquisto, yo enseño, yo aprendo, yo investigo, etc; llegan a ser las formas de ver y pensar el mundo, que constituyéndose en la episteme de la modernidad, caracterizarán también a la educación moderna. (Kant, 1794) (Foucault, 1993) (Dussel, 1991) (Quijano, 1991) (Comenio, 2007) (Zuluaga, 1989) (1993) (Radford, 1999) (Cuesta, 2009). A propósito Castro-Gómez (2005) comenta que:

Esto significa que el Estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que usa de ella para “dirigir” racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo a criterios establecidos científicamente de antemano.  
(p147)

## **La Investigación en Educación como visibilidad de los hasta ahora 'invisible'.**

Otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

En el texto de Villareal (2011), la entrevistada cita a otro autor para referirse a las tradiciones “galileana y la aristotélica”, como posibles precursoras de dos de las lógicas más reconocidas en investigación, como lo son la de propósito “explicativo” y la de propósito “comprensivo”, respectivamente. En esta forma de explicar las lógicas de la investigación es fácil notar la influencia que ciertas sociedades, en este caso la griega, tuvieron sobre la concepción de ciencia, y cómo en esta ocasión, como en muchas otras, al intentar una explicación de la existencia de diferentes modos de mirar el conocimiento científico, no es raro encontrar referencias a las mismas sociedades occidentalizadas, mientras que otras son notoriamente invisibilizadas.

Al hacer una lectura juiciosa de uno de los trabajos de Denzin y Lincoln (2012), podemos constatar que al referirse a las diferencias entre los enfoques de investigación, de sus notas se desprende el cuidado de no pretender asumir al enfoque Cuantitativo como el hegemónico y al Cualitativo como el emancipatorio; y por el contrario, reconocer que sus compromisos respectivos con el positivismo y del pos-positivismo, nos muestran la unicidad en cuanto a las posturas de quien investiga, en donde lo Cualitativo como pos-positivista no aportaba más que la ampliación en el número de modos de conocer, pero sin mayor discusión sobre las concepciones sobre el sujeto, la realidad, el conocimiento, la ciencia, etc. Con las autoras nos interrogamos sobre si solo se trataba de “¿hacer lo mismo de diferentes maneras?” (pp. 62-63)

Esto último también con el propósito de señalar que, lo que constituye otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el mundo, no es tanto la existencia de una metodología que se reconoce como cualitativa, sino la lógica que le subyace, y que aquí asumimos bajo el término de Esquemas Paradigmáticos, los cuales suscriben unos acuerdos en torno a lo gnoseológico, ontológico, epistemológico y antropológico, y en torno a lo técnico, lo metodológico y lo teórico. Entre estos acuerdos, son altamente relevantes, la concepción sobre la relación sujeto – objeto, la concepción de Ciencia, su propósito, su finalidad; la concepción de hombre, de historia, la cosmovisión; la orientación del diseño, la selección de técnicas, instrumentos y estrategias, los fundamentos teóricos, el análisis de los datos, los criterios de validación, etc.

Así en este orden de ideas, más que señalar pares o duplas, intentaremos mostrar las diferentes posturas al interior de tres lógicas que Sánchez (1998) propone como Esquemas Paradigmáticos, con el fin de hacernos una idea sobre las implicaciones políticas y culturales que cada uno de estos ordenes tienen sobre el sujeto que investiga, la realidad investigada y la relación entre ambos. Estos esquemas son el empirico-analítico, el fenomenológico-hermenéutico y el crítico-dialectico.

Como puede notarse, los nombres de cada uno de estos esquemas derivan de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que los caracterizan.

El esquema Empirico-analítico, es de corte más positivista, racionalista, donde se privilegian abordajes hipotético-deductivos como dilucidación de la realidad; identifica a su objeto de estudio como perteneciente a una realidad objetiva e independiente del sujeto, una realidad que se constata mediante la experiencia y que se comprueba a través del análisis al que serán sometidos los datos que son recogidos.

Aquí la realidad se concibe desde un formalismo estático, fijicista, según un principio de identidad, bajo un universo ordenado según leyes permanentes, como algo dado, pre-definido,

## **La Investigación en Educación como visibilidad de lo hasta ahora “invisible”.**

Otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

singular, único, tangible, fragmentable, convergente, que ostenta una naturaleza sincrónica o incluso anacrónica, donde se privilegian los datos coyunturales. Pone su acento en el objeto, en la objetividad, en los problemas teóricos, de ahí la preeminencia en un interés técnico de control sobre la relación causa-efecto, y su tendencia hacia la verificación, la explicación, el control, la predicción y la comprobación; negando prácticamente cualquier posición o influencia de los sujetos sobre los objetos.

En este esquema el sujeto es concebido como un sujeto de experimento, un código sobre el que opera una mirada tecnicista y funcionalista, por lo cual también se asume como un sujeto independiente, neutral, apolítico y libre de valores, pasiones e intereses ideológicos, quien a su vez asume a los otros (la muestra) como el producto de un procedimiento, es decir, como “objeto” de investigación. El diseño de la investigación va orientado hacia el dominio de la naturaleza, y es muy estructurado, funcionalista, experimental, interesado en garantizar validez, fiabilidad y objetividad.

Es por eso que se privilegian los tratamientos marcadamente cuantitativos, matemáticos, estadísticos con el uso de instrumentos estructurados; medición de test, guías de observación, observación sistemática, experimentación, e interesados en constatar las relaciones causa-efecto, estímulo-respuesta, variable dependiente-independiente, entre otras.

El enfoque Fenomenológico-hermenéutico, concibe a su objeto de estudio como un fenómeno que se expone ante el sujeto, dicho fenómeno no es la cosa en sí, sino la manera como esta es asumida por el sujeto; por tanto la realidad es producto de la interpretación que los sujetos hacen de los objetos de estudio, es una realidad construida, dinámica, holística, divergente y múltiple, bajo un mundo inacabado, con un universo en construcción, cuya naturaleza diacrónica, privilegia los procesos que envuelven o ubican al fenómeno. Este enfoque pone su acento en el sujeto, en la subjetividad, en los problemas relacionados con las percepciones y sensaciones de esos sujetos.

Está sustentado en las corrientes fenomenológicas y existencialistas; y acepta cierto nivel de críticas y cuestionamientos a la forma en que los sujetos establecen relaciones con los conocimientos, es decir, que reconoce la importancia de las creencias, los sentimientos, las pasiones, las ideologías, etc. En este esquema se asume al sujeto como un ser en el mundo, un ser con los otros, un sujeto en interrelación, cuyas relaciones son también influidas por factores subjetivos. Por eso también el objeto (la muestra) no es pre-determinado, sino producto de esas mismas interrelaciones.

El diseño de la investigación está orientado hacia la relación de los hombres entre sí, es abierto y flexible; se privilegian abordajes comprensivos, interpretativos, en busca de sentidos y significados, recurriendo a una práctica comunicativa interesada en comprender e interpretar (comprensión mutua compartida), y en garantizar credibilidad, confirmación y transferibilidad. De ahí que se priorice en el uso de técnicas más cualitativas, con perspectivas participantes como las entrevistas no estructuradas, los relatos, las experiencias, el estudio de casos, y más interesado en describir las relaciones entre el fenómeno y la esencia, entre el todo y las partes, entre el variante y el invariante, entre el texto y el contexto, etc.

Finalmente, en el enfoque Crítico-dialectico, el objeto de estudio no solo se asume como expuesto e influido por los sujetos, sino que además se le reconoce como algo construido históricamente a partir de lo real, pero percibido mediante categorías abstractas que en dialéctica

## **La Investigación en Educación como visibilidad de los hasta ahora 'invisible'.**

Otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

se va tornando paulatinamente en concreto. Este esquema pone su acento en el proceso, en la concreción, en los problemas relacionados con las vivencias, y en él, la realidad es conflictiva, contradictoria, compartida, holística, construida, dinámica, divergente, concebida bajo un universo caótico, que posee una naturaleza diacrónica, o si se quiere, heterocrónica, donde se privilegian los procesos de desarrollo y superación de contradicciones, y los conflictos inherentes al fenómeno estudiado como expresión de las relaciones entre tesis, antítesis y síntesis.

Con sus raíces en el marxismo este esquema asume además de un compromiso con la producción de los objetos de conocimiento, un compromiso con la producción de los sujetos, es decir, aquí llegar a conocer implica llegar a ser sujeto, y más que conocer y comprender la realidad, de lo que se trata es de transformarla. Aquí el sujeto es concebido como un ser social, histórico y transformador, cuya mirada crítica deviene de reconocerse precisamente como un sujeto interrelacionado y cuyas relaciones están influidas por el fuerte compromiso para el cambio. Se puede asegurar que esto es determinante a la hora de constituir los grupos de investigación.

Por eso el diseño de la investigación está orientado hacia la propia liberación del género humano, donde se privilegia un proceso emancipador, interesado en criticar e identificar el potencial para el cambio; por ello su compromiso con la intersubjetividad y la validez consensuada. Esto aporta explícitamente, un carácter político y cultural al conocimiento científico. Por eso este tipo de esquemas es muy dado a las técnicas dialécticas, al estudio de casos, la técnica historiográfica, la investigación-acción, investigación militante, participante o participativa.

Puede notarse como se ha sugerido anteriormente, que la lógica que caracteriza a cada uno de estos esquemas, coloca su acento en una concepción de hombre y de realidad frente al conocimiento, las cuales a su vez tienen profundas implicaciones en el rol del investigador en educación, y de la humanidad sobre la que esta investigación impacta.

También resulta más evidente, cómo, más que el enfoque metodológico, lo que determina que estemos hablando de un momento actual de la investigación en educación, como un ahora más incluyente y visibilizador, ante un pasado excluyente e invisibilizador, son las nuevas lógicas que se tejen; en especial, las de corte crítico-dialéctico, como es el caso de la Investigación Participativa, sobre la que comenta María Tereza Sirvent (2011); las cuales por sus posturas teóricas comprometidas con la emancipación de las colectividades y la transformación social, abogan por una explicitación del talante político del investigador y de la investigación; incluso señalando críticamente cómo la mal nombrada neutralidad de otros esquemas, no es más que una auto-invisibilidad de la ideología modernista, racionalista, euro-aglocéntrica, hasta ahora hegemónica en la investigación, especialmente en educación. No obstante, con la apertura a estas otras lógicas, lo que está en juego es otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

## **Referencias Bibliográficas**

- Álvarez, A. (Agosto de 2001). *Del Estado docente a la sociedad educadora ¿un cambio de época?* Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie26a02.PDF>
- Bunge, M. (1996). *La ciencia su método y su filosofía*. Bogotá: Panamericana.



## La Investigación en Educación como visibilidad de lo hasta ahora “invisible”.

Otro orden en la forma de ser, pensar y actuar en el Mundo.

- Castro-Gómez, S. (6 de Diciembre de 2007). *Michel foucault y la colonialidad del poder*. Obtenido de <http://www.revistatabularasa.org/numero-6/castro.pdf>
- Comenio, J. (2007). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Como se citó en Villarreal, S. M. (14 de Agosto de 2011). *Problemática Actual de La Investigación Educativa*. Obtenido de Material elaborado para el Proyecto Margarita: <http://es.scribd.com/doc/62291307/Lectura1-Problematic-A-Actual-de-La-Investigacion-Educativa#scribd>
- Cuesta, R. (Noviembre de 2009). *Felices y escolarizados - crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona - España: octaedro.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual SAGE de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Dussel, E. (Octubre de 1991). 1492. *El encubrimiento del Otro Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. Obtenido de [http://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/06/dussel-enrique\\_1492-el-encubrimiento-del-otro-hacia-el-origen-del-mito-de-la-modernidad.pdf](http://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/06/dussel-enrique_1492-el-encubrimiento-del-otro-hacia-el-origen-del-mito-de-la-modernidad.pdf)
- Foucault, M. (1993). *¿QUÉ ES LA ILUSTRACIÓN?* Obtenido de <http://www.ram-wan.net/restrepo/diferencia/que%20es%20la%20ilustracion--foucault.pdf>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de Investigación*. MEXICO: McGrawHill.
- Hessen, J. (1994). *Teoría del Conocimiento*. Bogotá: Panamericana.
- Kant, I. (1794). *¿Qué es la Ilustración?* Obtenido de <http://www.unipiloto.edu.co/resources/files/01022011074921435.pdf>
- Marx, C., & Engels, F. (2006). Tesis Sobre Feuerbach. En *LUDWIG FEUERBACH Y EL FIN DE LA FILOSOFÍA CLÁSICA ALEMANA y otros escritos sobre Feuerbach*. España: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. No. 29, 11-21. Obtenido de <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fecaths1.s3.amazonaws.com%2F antropologiaslatinoamericanas%2F1161337413.Anibal-Quijano.pdf&ei=ceR2UrqMEfKzsASqsYDoBQ&usg=AFQjCNFkN7hWK8tCnwQFk1vREvgrIV7F1A>
- Radford, L. (1999). *LA RAZÓN DESNATURALIZADA - ENSAYO DE EPISTEMOLOGÍA ANTROPOLÓGICA*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/335/33520305.pdf>
- Sanchez, S. (1998). *Fundamentación para la Investigación Educativa - Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá: Magisterio.
- Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: PREMIA editora de libros s.a. para esta edición en lengua castellana.
- Zuluaga, O. (1989). De Comenio a Herbart. En O. Zuluaga, & & Otros, *Pedagogía y Epistemológica* (págs. 41 - 59). Medellín: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1993). El pasado y presente de la Pedagogía y la Didáctica. En O. Zuluaga, & & Otros, *Pedagogía y Epistemología* (págs. 61 -73). Medellín: Magisterio.