

La investigación en educación: epistemologías y metodologías

Patricia Ducoing (coordinadora), México, AFIRESE/Plaza y Valdés, 2016

David Pérez Arenas*

La investigación en educación: epistemologías y metodologías está conformado por 30 trabajos agrupados en cinco ejes analíticos: 1) la educación como objeto de investigación; 2) tradiciones académico-disciplinarias de la educación; 3) la didáctica y su estatuto epistemológico; 4) epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas; y 5) metodologías de investigación educativa. En todos ellos se identifica un entrecruzamiento de miradas desde donde se aborda una diversidad de viejos problemas y temas relevantes para la producción del conocimiento educativo relacionados con este campo. Más que hacer una descripción de cada uno de los capítulos, en estas líneas se hará una reseña general en relación con el contexto e importancia de la obra, así como de algunos debates y aportaciones derivadas de los ejes analíticos, con el fin de despertar en el lector el interés de leer directamente la obra.

Los trabajos que integran el libro se derivaron de las ponencias presentadas en el segundo congreso que la Asociación Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE) sección mexicana organizó en 2014, como los que de manera periódica se realizan en los diferentes países en donde se ubican las otras secciones. Es necesario señalar la importancia de los fundadores (Gastón Mialared y Jacques Ardoino), y de los miembros de esta asociación, en la introducción de aportaciones y polémicas que han configurado y transformado el campo educativo en nuestro país desde 1990. Dos de las más importantes son: 1) la incorporación del debate sobre las ciencias de la educación; y 2) el que corresponde a la dimensión epistémica, tanto para la definición de los objetos de estudio que conforman el campo como para el sustento de las perspectivas metodológicas asociadas con la construcción del conocimiento educativo, temas ejes del congreso y del libro.

Tuvieron que pasar más de dos décadas para que estas reflexiones y cuestionamientos se transformaran en aportaciones al conocimiento educativo, sustentados ya no sólo en la crítica, sino principalmente en la producción, como lo muestra la mayoría de los trabajos contenidos en el libro; nos referimos a las polémicas en relación con la pedagogía y la(s) ciencia(s) de la educación, los debates entre las perspectivas explicativas y comprensivas, o entre los diferentes giros lingüísticos que se

* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).
CE: filemoncs21@gmail.com

han dado no sólo en el campo de las ciencias de la educación, sino de las ciencias sociales y humanas, como bien lo introduce la coordinadora del libro, y presidenta de la AFIRSE sección México.

Los temas abordados en el texto, y derivados del congreso, son los que dieron origen a la Asociación en México a principios de los años noventa, pero el contexto, las miradas y aportaciones han cambiado sustancialmente: el primer tema es la crisis estructural generalizada (De Alba, 2003) que afecta tanto al nuevo orden-desorden mundial, como a todos los sistemas de pensamiento, y genera la dislocación de la modernidad como estructura histórica y un clima de gran incertidumbre en todos los sentidos.

Ante este escenario, la mayoría de los trabajos coinciden en dejar de lado la confrontación que subyace en los debates teórico epistémicos en relación con los objetos de estudio y con las perspectivas metodológicas que intervienen en la producción del conocimiento, apoyados en posturas disciplinarias y esencialistas; para en su lugar proponer —y lo más importante, utilizar— miradas sustentadas en la complejidad, la multirreferencialidad y el conocimiento de frontera, y enfrentar tanto los viejos como los nuevos problemas del campo educativo de manera más constructiva.

El libro muestra, a través de sus diferentes capítulos, que en México, al igual que en otros países de los que provienen los trabajos presentados en el Congreso, se ha transitado de los estudios que en otro tiempo se limitaban a demandar la incorporación de la dimensión epistémica en educación, y a promover nuevas metodologías de investigación; a documentar la emergencia y la importancia que han adquirido —en la producción del conocimiento educativo— las epistemologías y metodologías de la investigación que hasta hace algunas décadas se anunciaban o aparecían de manera marginal. En este sentido, los autores exponen y analizan los nuevos objetos de estudio que se han incorporado al campo educativo, complejizándolo cada vez más.

Los trabajos seleccionados para el libro, además de las introducciones a cada sección, son sólo una muestra de los cientos de ponencias presentados en el Congreso; la proliferación de trabajos sobre filosofía y epistemología de la educación muestra la capacidad de convocatoria e interrelación que tienen estos temas en los investigadores educativos en la actualidad, lo que debe celebrarse en un contexto en el que el crecimiento exponencial de posgrados en educación, y el cambio en los propósitos, orientaciones y modalidades de formación, han traído consigo la marginación y el desplazamiento de estos temas, tanto de la investigación, como de los debates acerca de los planes y programas de estudio de dichos posgrados (Pérez Arenas, *et al.*, 2013).

DEBATES Y APORTACIONES DESDE LOS CINCO EJES ANALÍTICOS QUE ESTRUCTURAN EL LIBRO

Una de las aportaciones más importantes que encontramos en el eje “La educación como objeto de investigación”, es que los trabajos ahí incluidos

ya no reclaman la necesidad de dar un reconocimiento a la educación en sí misma como objeto de investigación, como sucedía hasta hace algunos años, para en su lugar mostrar las aportaciones actuales desde los estudios de fronteras, es decir, derivados de otros espacios, lugares y dispositivos intelectuales. Esto permite una mejor comprensión de la educación como un objeto de investigación multirreferencial y complejo.

En estos procesos discursivos dejan de tener centralidad los criterios científicistas derivados de las posturas empírico analíticas, para dar paso a la recuperación de las personas y sus relaciones. En esta lógica, la implicación, el compromiso, la alteridad y la subjetividad intervienen no sólo en los procesos de formación de los sujetos, sino en la construcción misma de los objetos de investigación del campo educativo, como lo argumentan Bouvet y Weiss; y, al mismo tiempo, demandan la recuperación de nuevos dispositivos intelectuales, como lo plantea De Alba al proponer un horizonte ontológico de lo educativo (HOE), un lugar no lugar de lo imaginario, cronotópico, cultural, ético, político, metafórico... desde el cual se construye o analiza un campo o un problema educativo. Esta autora recupera la metáfora para mostrar cómo lo educativo, al igual que el amor, están atrapados en una dicotomía y una tensión irresolubles, entre la oportunidad y la carencia, la sabiduría y la ignorancia. En otro tiempo se consideraba que estas dicotomías eran mutuamente excluyentes, como señala Cacho al retomar el viejo debate entre la educación como objeto de estudio y la educación como práctica social. Todo lo anterior, sin embargo, no niega el valor de las aportaciones que en otro tiempo se hicieron a la educación como objeto de investigación, a partir del desarrollo teórico conceptual de otros subcampos, como muestran Barrón y Morelli, en México y Argentina, en el caso del currículo.

En relación con el eje “Tradiciones académico-disciplinarias en educación”, si bien, como señala Díaz-Barriga, existen dificultades para identificar y legitimar tales tradiciones debido a que la conformación disciplinaria del campo educativo es reciente, una de las mayores aportaciones de los cinco trabajos agrupados en este eje es mostrar que siempre han existido, ya sea para sustentar o para cuestionar las decisiones que se han tomado en los sistemas y las prácticas educativas institucionales. En los últimos años se han empezado a incorporar nuevas perspectivas o miradas intelectuales provenientes de otros ámbitos y regiones que ofrecen alternativas críticas a las denominadas tradiciones académico-disciplinarias hegemónicas, sin que ello implique negar su importancia o validez para los contextos en que surgieron.

En México, como lo señala Ileana Rojas, en el siglo pasado tuvo gran importancia la tradición alemana, recuperada por Larroyo, para la construcción de conocimiento relacionado con la formación de profesores; así como la tradición estadounidense de Dewey y la francesa de Durkheim, como lo apunta Díaz-Barriga; o en Francia la incorporación de los estudios desde las ciencias de la educación (Marmoz). En su

momento estas tradiciones han permeado y orientado las concepciones y prácticas de los docentes, académicos e investigadores educativos, así como los debates en relación con la disciplina —o las ciencias— que conforman el campo educativo. Cabe señalar, sin embargo, que todo esto ha estado mediado por los procesos de institucionalización y por estructuras sociohistóricas que en cierta forma también han influido en la sobre-determinación de dichas tradiciones; es el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa en México (COMIE), que al asociar el reconocimiento académico con o el *merit pay*, se han convertido, a su vez, en tradiciones, como lo argumenta Díaz-Barriga. Frente a lo anterior, las alternativas epistémicas desde otros lugares o regiones, como la interculturalidad, las fronteras y el sentido común, adquieren cada vez mayor importancia y generan nuevos andamios para el estudio de la educación.

“El estatuto epistemológico de la didáctica”, otro eje de la obra de Ducoing, ha sido cuestionado por las políticas educativas actuales, desplazado por la lógica administrativa de mercado, y reducido a las miradas psicologizantes o derivadas de las evaluaciones a gran escala de las reformas actuales. Desde tres contextos muy diferentes, Francia, México y Brasil, Martinand, Orozco, Santoro y Garrido demandan como tarea urgente realizar miradas críticas y alternativas, derivadas de la investigación, que permitan un reposicionamiento del estatuto epistemológico, teórico y conceptual de la didáctica; así como superar el debate en torno a la didáctica, las didácticas y lo didáctico, para en su lugar proponer el reconocimiento de un enfoque donde todos estos planos coexistan y se articulen, así sea de manera tensionada.

Orozco, por su parte, señala la importancia de recuperar el lugar de la didáctica con el sentido que Comenio le otorgó hacia el siglo XVII, y sobre el que se sustentó la pedagogía; así mismo, plantea que hay que identificar las condiciones que generaron el desplazamiento epistémico, teórico y conceptual en las reformas estructurales contemporáneas, así como la desvalorización del saber y del rol de intelectual de quien ejerce el oficio de enseñar, ya que esos dos fenómenos provocaron la reducción del docente y de su tarea a la de un técnico. En este sentido, las aportaciones latinoamericanas que recuperan a Freire, como las de Santoro y Garrido, o la francesa de Martinand en torno al carácter multirreferencial de las ciencias de la educación y la complejidad del campo educativo, proponen que ante la diversidad de disciplinas, áreas y campos de conocimiento, susceptibles de ser enseñados o aprendidos, y ante el surgimiento de nuevos campos o saberes que se van produciendo en las fronteras de las disciplinas o en otros ámbitos donde se dan procesos de formación, como la vida cotidiana y los espacios laborales, se promueva una didáctica multidimensional y/o tantas didácticas específicas como lo demande el campo. Algunas de ellas serán emergentes y otras contarán con mayor tradición, como la didáctica de las matemáticas, que en palabras de Ávalos, no sólo ha consolidado una

epistemología propia de esta disciplina, sino que actualmente contribuye a la discusión epistemológica.

En la cuarta parte del libro, “Epistemologías analíticas y epistemologías interpretativas”, las aportaciones se derivan de lo que los autores denominan como problemas, notas y discusiones que se dan entre estas dos perspectivas epistémicas en el campo de las ciencias sociales, humanas y de la educación; sin embargo, incorporan un referente contextual que permite comprender su pertinencia y su legitimidad en la producción del conocimiento educativo. Esto es lo que hace Peyron al analizar las diferentes etapas y epistemes por las que han transitado las ciencias de la educación; o al resaltar las aportaciones de algunos autores que en otro tiempo sólo fueron considerados como un referente para la incorporación de la perspectiva comprensiva al campo de las ciencias de la educación. Es éste el caso de Dilthey, de quien Ducoing retoma las categorías de las ciencias del espíritu, la cultura y las humanidades, para enfatizar su importancia en los procesos de formación —y, por lo tanto, en lo educativo—, sobre todo en estos tiempos en que de manera silenciosa empiezan a ser desplazadas de los procesos de investigación. En el mismo sentido está el trabajo de García y Limón, quienes frente a lo que denominan “limitaciones de los paradigmas”, recuperan la polémica entre Popper y Adorno para analizar algunas aportaciones que uno y otro, y quienes les precedieron, han hecho en relación con el planteamiento del problema y la definición de objetivos de investigación, momentos que tanto agobian a quienes se inician en este oficio.

Otra forma de abordar la problemática relacionada con la epistemología de las ciencias sociales y de la educación es el cuestionamiento de lo que Lenarduzzi ha denominado como la sospecha hacia el discurso de las visiones eurocéntricas y androcéntricas, derivado de los estudios decoloniales y feministas. Estos estudios se han generado desde miradas y espacios que emergen en las fronteras no sólo de las disciplinas, sino de las regiones y de los grupos sociales marginados en otro tiempo, y ponen en jaque el logocentrismo occidental con sus constitutivos pares dicotómicos. Frente a ello, Navarrete propone una recuperación y rediscusión del eclecticismo teórico en las ciencias sociales y humanas, como una alternativa de análisis para el estudio de la realidad social y educativa, siempre y cuando se sustente en una vigilancia onto-epistémica que atienda tanto las circunstancias en que se produce el conocimiento, como los obstáculos que lo entorpecen.

La última parte del libro integra diez trabajos enfocados a las “Metodologías de investigación educativa”, que se pueden agrupar en tres: en el primer grupo están los que profundizan en alguna de las metodologías cualitativas ya consolidadas en el campo educativo, como el interaccionismo simbólico, con el trabajo de Yves Winkin. Este trabajo recrea algunas categorías utilizadas por Goffman que Winkin retoma de su experiencia como alumno de Goffman, desde una investigación que pretende hacer reconstruir la biografía de este autor. El texto mues-

tra el potencial herurístico del interaccionismo simbólico que Winkin transfiere a la escuela, un espacio del que Goffman no se ocupó. En este grupo se encuentra también el texto de Boumand, quien aborda la etnografía y la distingue de aquella que en sus inicios se reducía a una técnica en la investigación educativa. El autor muestra que esta metodología tiene un lugar importante, dado su sustento epistémico, como promotora de una concepción constructiva de la realidad. Finalmente encontramos aquí los trabajos sobre las representaciones sociales de Rateau y Groult. Apoyados en otras disciplinas, estos autores han desarrollado una diversidad de orientaciones, métodos, técnicas e instrumentos de investigación que permiten abordar una diversidad de temas educativos, siempre y cuando éstos tengan como objeto de estudio el sentido común, considerado por los autores como el eje central de esta metodología de investigación.

En un segundo grupo están los trabajos que articulan dos o más perspectivas metodológicas, por ejemplo, Bernard lo hace con la narrativa y el interaccionismo simbólico, y señala que los cruces entre ambas posturas obedecen tanto a sus raíces sociológicas como a su relación con la etnografía. Boudoni, por su parte, analiza de manera más detallada los diferentes objetos, problemas y dimensiones de la investigación biográfica que pueden ser abordados desde la narrativa y las historias de vida. Y Fortolut y Fierro muestran la forma en que la narrativa, como perspectiva teórico-metodológica, permite acceder, comprender y mostrar las prácticas educativas de los docentes en sus diferentes contextos; en general estos autores identifican una mayor presencia de la narrativa en la investigación educativa.

En el tercer grupo están los trabajos que plantean nuevas alternativas para la investigación pedagógica. Aquí encontramos los estudios interculturales, así como las denominadas metodologías horizontales; acerca de éstas, Medina y Boronet sostienen que no sólo han hecho aportaciones a los estudios culturales en pedagogía y a la educación intercultural, sino que están generando rupturas epistémicas en los modos tradicionales de producir conocimiento educativo. En este grupo están también dos trabajos enfocados a una de las mayores problemáticas de las denominadas ciencias sociales y humanas: cómo dar cuenta de lo singular. Al respecto, Lerbet-Sereni sostiene que uno de los dilemas de los investigadores es cómo tomar decisiones ante las demandas al conocimiento social en estos tiempos: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar? Con planteamientos similares, Maldoveanu, Grenier y Steichen se preguntan qué posibilidades y sesgos enfrentamos en la investigación, desde el planteamiento de los objetivos hasta el tipo de datos que recolectamos y el análisis que hacemos de las prácticas educativas. Al respecto proponen dejar siempre un espacio para la reflexión ética del investigador.

A manera de cierre-apertura podemos decir que los temas y ejes analíticos desarrollados en la obra tendrían que ser de interés para

todos aquellos investigadores, docentes y estudiantes interesados en la producción del conocimiento educativo en los contextos actuales; esto debido a que las problemáticas y contenidos abordados ofrecen la posibilidad de reactivar viejos debates y dan cuenta de las aportaciones que se han hecho en los últimos años en la epistemología y metodología de la investigación educativa; así mismo, abren nuevas discusiones, horizontes y miradas que de manera tal vez silenciosa están transformando el campo educativo.

Cabe esperar que las reflexiones y comentarios compartidos generen inquietudes que muevan a los lectores a acercarse al libro, ya que su lectura seguramente les permitirá problematizar los procesos de la producción del conocimiento educativo y crear nuevos andamios para hacer investigación.

REFERENCIAS

- DE ALBA, Alicia (2003), "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos", en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacionales y regionales*, México, COMIE/SEP/UNAM-CESU, col. La investigación educativa en México 1992-2002, pp. 50-68.
- PÉREZ Arenas, David, Juan García Cortés y Agustina Limón y Sandoval (2013), "Exclusión y desplazamiento de la filosofía, epistemología y teoría educativa en los estudios de posgrado", en Bertha Orozco Fuentes y Claudia Pontón Ramos (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*, tercer estado de conocimiento, México, COMIE/ANUIES, pp. 213-283.