



LAS DIMENSIONES FILOSÓFICAS EN LA DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO AL HACER INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Haideé Franco Moreno
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área temática: A.1) Filosofía, teoría y campo en la educación.

Línea temática: 7. Desarrollos teóricos y debates sobre la especificidad del objeto de estudio del campo educativo.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

El propósito de este trabajo es hacer explícitas las dimensiones filosóficas en la definición del objeto de estudio al elegir realizar una investigación adscrita a epistemologías de corte interpretativo. La primera intención es reconocer la diversidad interpretativa y teórica que le da forma al contenido de ese objeto de estudio, la segunda es señalar que establecer un posicionamiento epistemológico y metodológico influye en el rumbo de una investigación para reconocer, como señala Ducoing (2016), la complejidad de todo objeto educativo, humano y social, en contra de acercamientos simplificadores y reduccionistas que permanecen vigentes en muchos de los agentes que se vinculan con la educación, ya sean políticos, tomadores de decisiones, académicos, docentes o bien investigadores. Las dimensiones que se proponen en este trabajo servirán como guía en la elección individual de hacer investigación en educación y son las siguientes: la ontológica, la epistemológica, la axiológica, la retórica y la metodológica; el investigador elige una postura ante cada una de ellas y asume las implicaciones prácticas de diseño y elaboración en el transcurso de la investigación.

Palabras clave: Ontología, epistemología, axiología, retórica, metodología.

Introducción

Existe cada vez un mayor interés por parte de los investigadores en el campo de la educación para definir explícitamente las consideraciones de corte epistemológico que guían el desarrollo de sus investigaciones; bajo ese argumento, en el desarrollo de este trabajo se configura como relevante, no solamente establecer dichas dimensiones filosóficas que coadyuvan a la definición del objeto de estudio, sino también mostrar cómo esta toma de postura del investigador influye en los diversos marcos interpretativos y teóricos que le dan forma al contenido de los discursos de los actores, donde la contradicción es un rasgo que signa lo humano y lo educativo e invita a la elucidación desde el pensamiento complejo para comprender el objeto educativo reivindicando su naturaleza plural y mestiza mediante un acercamiento multirreferencial para la comprensión de la realidad (Ardoino, 2000).

Asimismo, se propone atender a dos enfoques que posibilitan una aproximación diferenciada a la realidad educativa, el primero, como se mencionó anteriormente, es el enfoque multirreferencial, porque permite establecer un análisis en diferentes ámbitos de la investigación educativa, quedando de manifiesto la reiteración de la complejidad y la opacidad de lo educativo, reiterando la lectura plural y bajo diferentes ángulos de los objetos que se quiere aprehender en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros (Ardoino & Mialaret, 1993). El segundo enfoque es el de la complejidad que representa una nueva perspectiva teórica y epistemológica de los saberes referidos a la formación del ser humano y se entremezcla con otros enfoques epistemológicos que se caracterizan por apartarse de los paradigmas tradicionales, cabe señalar que, incursionar en lo educativo desde la complejidad no es tarea fácil pues reclama la aceptación del desorden, de la vacilación, de la inseguridad y de la angustia (Ducoing, 2016). En ese sentido, se debe aceptar que el acelerado proceso de transformaciones políticas y sociales ha provocado una profunda sensación de incertidumbre, inestabilidad y una lógica del no equilibrio en la sociedad moderna; todo está entrelazado, enmarañado, entretejido, enredado en una conciencia de modernidad que se mira a sí misma en relación con el pasado, considerándose resultado de una transición desde lo viejo hacia lo nuevo, pero con un elevado grado de complejidad que se expresa en el gran número de valores, símbolos, eventos y problemas con múltiples significados y perspectivas (Gleizer, 1997).

Desarrollo

Las precisiones filosóficas en la definición del objeto de estudio

Creswell (2007), señala cinco dimensiones filosóficas que conducen a la elección individual de hacer investigación en educación que permita un acercamiento al objeto de estudio; cada elección individual de cada una de esas dimensiones permitirá que la acción de investigar se ubique en un doble nivel: el primero de tipo operativo que produce conocimiento y el segundo a nivel de reflexión metacrítica sobre las condiciones de esa producción (Ardoino & Mialaret, 1993). Estas dimensiones filosóficas o posiciones en la investigación interpretativa son las siguientes:

1. Ontológica que consiste en una postura hacia la naturaleza de la realidad;
2. Epistemológica que se refiere a cómo el investigador sabe lo que él o ella sabe;
3. Axiológica que se refiere al esclarecimiento del papel de los valores en la investigación;
4. Retórica relativa al lenguaje de investigación y,
5. Metodológica que trata sobre la definición de los métodos utilizados en el proceso.

1. La dimensión ontológica

Desde esta dimensión la realidad está concebida como múltiple y compleja, con la coexistencia de un sinfín de significados que adquieren sentido de forma subjetiva en contextos específicos en donde los actores viven y trabajan para lograr comprender los entornos históricos y culturales de esos participantes; la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. La complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen el mundo fenoménico donde la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad y de la incertidumbre (Morin, 2001); en el pensamiento complejo, la realidad se aprehende en la diversidad y la pluralidad o multiplicidad –frecuentemente excluidas– en la unidad, es decir, pensar la realidad educativa sin oponer lo diverso de lo plural, al contrario, uniendo ambos bajo el concepto de lo que el autor denomina *Unitas multiplex* (Morin, 1999). La *Unitas multiplex* es el reconocimiento de la unidad en la diversidad y la diversidad en la unidad; es reconocer la especificidad e identidad de un campo siempre en evolución, en el que se construye el saber educativo y en el que, a la vez que se intersectan, se interpelan y circulan conocimientos provenientes de otros campos disciplinares donde se cruzan saberes y prácticas (Ducoing, 2016).

2. La dimensión epistemológica

En esta dimensión se configura como punto de partida aprehender y comprender la realidad educativa, humana y social y no explicarla o predecirla. La aportación al investigar desde una perspectiva interpretativa, radica en el desciframiento del sentido para comprender las vivencias experimentadas por los actores que trasciende el contexto escolar hacia diversos ámbitos de su vida y sus relaciones con los otros, con el objeto de vislumbrar cual es el sentido que adquiere en su horizonte de experiencia. Se configura como necesario reconocer la naturaleza compleja del objeto de investigación y su imposibilidad de fragmentación, así como la necesidad de acercarse a lo educativo desde una perspectiva multirreferencial al aceptar que todo objeto educativo es humano y es social, así como el carácter dinámico de lo educativo (Ducoing, 2016a), a través de una mirada que reclama no una descomposición o sumatoria de dimensiones disciplinares, sino un cruce de acercamientos, una mirada plural (Ardoino, 1993). En la práctica, el investigador

colabora y pasa tiempo en el campo con los participantes para convertirse en un “conocedor” e intenta minimizar la distancia entre él mismo y los que están siendo investigados (Creswell, 2007).

3. La dimensión axiológica

En toda investigación interpretativa es necesario reconocer que existe una carga de valores y sesgos que pudieran estar presentes en la persona que investiga, pues no existe la neutralidad ideológica. Ésta influye o se hace presente, en un sentido u otro, en el surgimiento de una teoría, en la búsqueda de la verdad, en el contenido interno de la teoría misma y en el uso o función práctica de la ciencia social (Sánchez Vázquez, 1983). El objeto, es una persona que, al mismo tiempo es un sujeto: sujeto-objeto-proyecto. Esta última denominación conduce a la temporalidad y a la idea de una transformación continua de este objeto y su historicidad, por lo tanto, la realidad es una realidad contradictoria y dialéctica que obliga a forjar una nueva relación de implicación-distanciación (Ardoino, 1997).

Ducoing (2016a), menciona que en cuanto al objeto de la comprensión, es la vida objetivada la que se despliega en el horizonte histórico, recordando que los antecedentes del investigador moldean su interpretación y se “posicionan” con la intención de reconocer cómo esa interpretación fluye a través de las propias experiencias personales, culturales e históricas, por lo tanto, se realizará una interpretación de lo que se encuentre, una interpretación formada por las propias experiencias y antecedentes de los actores, con la intención de rescatar el sentido de los significados que los agentes tienen sobre el mundo y recoger las experiencias como “procesos” de interacción entre individuos. Asimismo, el enfoque interpretativo impacta profundamente en el proceso que se relaciona con cuestiones sociales que influyen en los grupos marginados o sub-representados, por ejemplo, escuchar las voces de los profesores puede también conducir al llamado de la acción y la transformación, es decir, a una incitación a la acción al reconocer que un fenómeno social es un hecho histórico y por cuanto se le examina como elemento de un determinado conjunto, cumple por tanto, un doble cometido que lo convierte efectivamente en hecho histórico: de un lado, se define a sí mismo y de otro lado define al conjunto, convirtiéndose simultáneamente en productor y producto; en determinante y a la vez determinado; en revelador y a un tiempo en descifrarse así mismo para adquirir un significado propio y auténtico confiriéndole sentido a algo distinto (Kosik, 1967).

4. La dimensión retórica

Para Creswell (2007) hay una retórica para el discurso de la investigación que ha evolucionado a lo largo del tiempo y menciona que los investigadores cualitativos tienden a abrazar la suposición retórica de que la escritura debe ser personal y literaria en la forma. En la indagación sobre los significados construidos por los sujetos se buscará a través de entrevistas, observaciones, textos históricos y la experiencia de cada actor para interpretar el fenómeno educativo de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Al investigar se intentará eliminar la obstinación por la fragmentación y disminuir la distancia con los actores que comparten su experiencia al establecer mecanismos de escucha, de acompañamiento, de

colaboración y de cercanía mutua para acrecentar el conocimiento sobre el fenómeno que se busca comprender, al reconocer que lo educativo es un objeto cuya especificidad remite a la imposibilidad de un tratamiento unidimensional y de descomposición, que se manifiesta en tenues fronteras, complejo y mestizo, a la vez que contradictorio (Ardoino, 1993).

Asimismo, se garantizará la confidencialidad de los informantes que voluntariamente participen en el estudio, rescatando la singularidad de experiencias compartidas en términos prácticos, se buscará elaborar preguntas que permitan a los participantes construir el significado de la situación que viven, un significado típicamente forjado en discusiones o interacciones con otras personas con la intención de escuchar atentamente lo que ellos dicen o hacen en el entorno cotidiano de su vida para como señala Ducoing (2016a), comprender lo específicamente humano (la realidad humana), a través de las experiencias, las vivencias, los sentidos y los afectos que el sujeto vive, siente y que se objetivan, entendiendo el mundo humano como el conjunto de manifestaciones objetivadas de la vida, dado que es muy difícil pensar un fenómeno tal cómo es, no quiere decir que los prejuicios, pasiones e intereses del investigador estén en juego por delante de sus ideas, sino más bien, que no dispone de los medios para concebir la complejidad del problema (Morin, 2001).

5. La dimensión metodológica

Para Creswell (2003), el investigador utiliza la lógica inductiva, estudia el tema dentro de su contexto y utiliza un diseño emergente mediante una lógica inductiva para trabajar con lo particular (detalles) antes que con las generalizaciones, describiendo en detalle el contexto del estudio y continuamente revisando las preguntas de las experiencias en el campo, es decir, leer la complejidad de una manera sistémica, lo que conduce a una investigación óptima de las acciones educadoras insistiendo en la postura del investigador (Peyron, 2016).

Para Mertens (1998), desde la perspectiva interpretativa se indaga sobre la forma en que los individuos comprenden el mundo en el que viven y trabajan y los significados subjetivos de sus experiencias, dirigidos a ciertos objetos o cosas; estos significados son variados y múltiples, lo que lleva al investigador a buscar la complejidad de lo que observa en lugar de limitar los significados a unas pocas categorías o ideas, siendo necesario confiar lo más posible en las opiniones de los participantes sobre la situación. Creswell (2007) señala que a menudo estos significados subjetivos se negocian social e históricamente, es decir, no están simplemente impresos en los individuos, sino que se forman a través de la interacción con los otros mediante normas históricas y culturales que operan en la vida de las personas, por lo que en lugar de comenzar con una teoría (como en el postpositivismo), los investigadores generan o desarrollan inductivamente una teoría o patrón de significado. Ejemplos de escritores recientes que han resumido esta posición son Lincon & Guba (2000), Neuman (2000) y Schwandt (2001) con la finalidad de leer, desentrañar, interpretar hechos de lenguaje que les permitirán llegar a “representaciones”, más o menos, explícitamente multirreferenciales (Ardoino & Mialaret, 1993).

Grandes precauciones metodológicas deben ser tomadas por el investigador (Ardoino & Mialaret, 1993), en términos prácticos las preguntas se vuelven amplias y generales para que los participantes puedan construir el significado de una situación, un significado típicamente forjado en discusiones o interacciones con otras personas. Cuanto más abiertas sean las preguntas mejor, ya que el investigador escuchará atentamente lo que las personas dicen o hacen en el entorno de su vida cotidiana. Por lo tanto, los investigadores constructivistas a menudo abordan los “procesos” de interacción entre individuos, ubicando también los contextos específicos en los que las personas viven y trabajan para comprender los entornos históricos y culturales de los participantes, por lo tanto, la subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción.

La intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social. De ahí que tanto Berger & Luckmann (1968) comprendan a la intersubjetividad como un vivir humano en una comunidad social e histórica. Para Luckmann, el análisis de las realidades sociales debe empezar por la interpretación, pero no termina ahí, debe continuar con la explicación (la interpretación) de las realidades sociales construidas, conectándolas (estableciendo relaciones causales, funcionales) a condiciones anteriores y a consecuencias. Este marco de análisis parte de que “la mayoría (aunque de ningún modo todos) de los procedimientos mediante los cuales se construyen las realidades sociales son procedimientos comunicativos” (Luckmann, 1996, pág. 166).

Galtieri (1992), trata de explicar la naturaleza de la realidad desde tres premisas básicas, la primera de ellas sostiene que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas, en función de lo que éstas significan para él, la segunda premisa sostiene que el significado de estas cosas se deriva de la interacción social que cada individuo mantiene con otro, esta interacción se da a través de la comunicación, la que es simbólica ya que nos comunicamos por medio del lenguaje y otros símbolos significativos, la tercera avala la idea de que los significados no son estables, sino que se modifican a medida que el individuo va enfrentándose a nuevas experiencias. Esta modificación del significado se produce a través de un proceso de interpretación. El significado de las cosas es producto de la interacción entre los individuos frente a dichas cosas, por lo que las personas se encuentran en permanente definición y redefinición de los objetos que comparten en la interacción. Éstos les permiten reflexionar, mirarse como un objeto y reorientar sus acciones hacia los otros.

Conclusiones

Es importante rescatar la afirmación de Ducoing (2016), quien advierte sobre la adjetivación de “cuantitativo” y “cualitativo”, pues ésta no sólo resulta inadecuada para el posicionamiento epistemológico y metodológico, sino que se advierte equivocada y establece que pareciera, así, que, en este marco, los “números” son propiedad de los positivistas y las “cualidades” de los interpretativos, en tanto que los trabajos de corte interpretativo pueden también hacer uso de elementos cuantitativos y, viceversa, los fundados en epistemologías positivistas pueden movilizar dispositivos cualitativos.

De acuerdo a esa explicación, establecer precisiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, retóricas y metodológicas al investigar en educación permite acercarse al objeto de estudio desde de la contradicción, la complejidad y la multirreferencialidad; penetrar en el terreno de lo educativo es verse en el terreno de la equivocidad y lo polisémico, de lo ambiguo e inacabado que requiere un espacio interdisciplinario que articule distintos niveles de análisis teórico en la construcción del problema para obtener una aproximación de las relaciones entre los diferentes niveles de realidad y reconocer la diversidad, pluralidad y multirreferencialidad de concepciones para abordarla (Ardoino & Mialaret, 1993).

De acuerdo a Clanet (1993) la educación es un “objeto-sistema complejo”, en consecuencia los procesos educativos están marcados por una evolución y transformación constante, lo que se ha dado en llamar enfoque de la complejidad, representa para las Ciencias de la Educación una nueva perspectiva teórica y epistemológica de los saberes referidos a la formación del ser humano, que se entremezcla con otros enfoques epistemológicos caracterizados por querer apartarse de los paradigmas tradicionales.

Reflexionar sobre la importancia de la epistemología como base de la investigación permite el reconocimiento de la especificidad de lo educativo y permite reconocer esa realidad como una totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho, o conjunto de hechos, el conocimiento de la realidad concreta no pasa de ser algo místico, o la incognoscible cosa en sí; reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad (Kosik, 1967), es necesario, como señala Peyron (2016), un acercamiento por parte del investigador que se efectúe desde su inscripción histórico-temporal y en sus “obviedades” teórico afectivas para abordar los múltiples campos de referencia posibles.

Referencias

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, XXII (87), 7-16.
- Ardoino, J. (1997). La formación de investigadores en educación. En J. Ardoino, *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (P. Ducoing, Trad., págs. 51-66). México: COMIE.
- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. En *Les avatars de l'éducation* (págs. 254-260). Paris: Presses Universitaires de France, (Education et formation).
- Ardoino, J., & Mialaret, G. (1993). La intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas. En P. Ducoing, & M. Landesman, *Las nuevas formas de investigación en educación* (págs. 64-72). México: AFIRSE, Ambassade de France au Mexique.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (21a, 2008 ed.). (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Clanet, C. (1993). Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad. En P. D. (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación* (págs. 47-60). México: Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2 ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Ducoing, P. (2016). La especificidad de lo educativo. En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (págs. 13-34). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Ducoing, P. (2016a). El proyecto diltheyano: la autonomización de las "ciencias del espíritu". En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (págs. 313-327). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Galtieri, M. (1992). *Psicología social, modelos de interacción. Estudio preliminar y selección de textos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gleizer, M. (1997). Las sociedades complejas y el problema de la identidad. En G. Marcela, *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas* (págs. 1-37). México: FLACSO y Juan Pablos Editor.
- Kosik, K. (1967). La totalidad concreta. En *Dialéctica de lo concreto* (págs. 53-77). México: Grijalbo.
- Lincon, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., págs. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luckmann, T. (1996). Nueva sociología del conocimiento. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (74), 163-172. Recuperado el 18 de junio de 2018, de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_074_09.pdf
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morin, E. (1999). L'intelligence de la complexité. En E. Morin, & J. L. Le Moigne, *Intelligence de la complexité. Épistémologie et pragmatique* (págs. 43-77). Paris: L'Harmattan.
- Morin, E. (2001). La inteligencia ciega. En *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad., págs. 27-35). España: Gedisa.
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Peyron, C. (2016). Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos. En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (págs. 299-311). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Sánchez Vázquez, A. (1983). La ideología de la neutralidad ideológica" en las ciencias sociales. En *Ensayos Marxistas sobre filosofía e ideología* (págs. 137-164). Barcelona: Océano.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. (Sage, Ed.) Thousand Oaks, CA.