



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La producción de conocimiento desde la investigación e intervención educativa

Tomasa Ortega Jiménez

Secretaría de Educación del Estado de Puebla
tomyortega1622@gmail.com

Adriana García Meza

Escuela Normal Superior del Estado de Puebla
agarcia@normales.mx

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Uso de la investigación educativa.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

La investigación educativa es necesaria para comprender el fenómeno de la educación y de esta forma construir teorías que permitan dar respuestas a la compleja realidad educativa, apoyada en instrumentos propios, mediante los cuales se garantice la validez de sus resultados, bajo ciertos lineamientos de rigor científico, donde el investigador sea capaz de definir y establecer criterios propios sin perder de vista su posición ante el objeto de estudio, a la luz de una permanente vigilancia epistemológica.

El presente trabajo tiene la intención de discutir en torno a la investigación educativa como ciencia social, planteándose la necesidad de distinguir la investigación sobre educación y la investigación en educación, así como su relevancia en la producción de conocimiento; el uso de la teoría como una forma de garantizar este fin; asimismo, identificar la importancia respecto al papel que asume el investigador educativo y su posición ante la vigilancia epistemológica como factor relevante en su labor. A su vez, establecer una diferenciación entre la investigación y la intervención educativa. Por último, se exponen algunas consideraciones, a manera de conclusión.

Palabras clave: Investigación, investigación educativa, educación, teoría, intervención.

Introducción

El término educación se plantea como un concepto polisémico, se aplica tanto a la acción ejercida, a la institución, a los contenidos como a los efectos que se producen en los demás, producto de un proceso de formación; hablar de educación no se circunscribe a una etapa o edad específica. Desde las posturas de Ardoino y Mialaret (1993: 64-65) se concibe como “terreno de prácticas sociales” que se desarrollan tanto en el contexto familiar, social como educativo; como “función social” que ejercen las instituciones; como “discurso” ético, político, normativo; como “profesionalización”; como “proceso”, donde se hallan las situaciones, prácticas educativas, y como “objeto de investigación”, esperando la producción de conocimiento.

A partir del último planteamiento se distingue la “investigación sobre la educación” de la “investigación en educación”. La investigación permite diferenciar, que una cosa es investigar sobre educación y se puede hacer desde diferentes disciplinas, mientras que la investigación en educación implica desarrollar procesos internos, registrándose una variedad de prácticas, a partir de las cuales se identifican determinados problemas de investigación, dignos de estudiarse. En la lógica de que la investigación científica necesariamente nos lleva a la producción de conocimiento, Ardoino y Mialaret (1993:66-67) señalan cuatro indicadores que contribuyen a este fin:

Investigación y reflexión epistemológica: cuya preocupación tiende a la búsqueda y aplicación de métodos y técnicas mediante los cuales se garantice la validez del conocimiento que se genera; pero sin duda, esto aplica más a las ciencias naturales, y que si bien, en las sociales esto es esencial, no podemos caer en la sistematicidad rígida.

Los niveles de investigación: en educación pueden ser varios, no necesariamente van a estandarizarse, ya que el nivel depende de la metodología, las técnicas, etc., por tanto, uno de los retos que debemos plantearnos es lograr un buen nivel en la investigación, por lo que habrán de cuidarse los aspectos metodológicos.

Los dominios de la investigación: implican analizar e indagar respecto al problema, de manera que se puedan identificar teorías o disciplinas que se entrelazan. Por último, la investigación que quiere tomar por objeto la educación, por lo que habrá que documentarse para apropiarse de teoría y metodología que sustente su desarrollo para garantizar la confiabilidad, pertinencia y validez del proceso.

También se plantea la necesidad de reflexionar en torno a los conceptos: “prácticas”, “hechos”; “análisis” y “conocimiento científico”, de manera que el investigador sea capaz de comprender los sucesos que le inquietan, a partir de la investigación y quienes en ella participan, de manera que la fidelidad de la información que se logre recabar, mediante observación, entrevistas u otras, garanticen la producción de conocimiento.

De acuerdo con Filloux (1993), la investigación en educación cobra sentido en la medida que, desde disciplinas externas a la pedagogía, se aporta más que los propios cuestionamientos de los pedagogos en torno a la investigación de sus propias prácticas, cuando lo esencial sería que sean las ciencias de la educación las que construyan su propio objeto de estudio y conocimiento. Lo importante de la investigación en educación es la posibilidad de cuestionar, valorar y construir objetos de estudio, siendo los pedagogos quienes generen procesos investigativos que conduzcan a la producción de conocimiento.

La educación, como ciencia social, bien merece volver la mirada para valorar qué se ha hecho, cómo se ha hecho y qué se puede hacer para superar esa crisis en torno a la tarea investigativa, así como su posición frente a otras disciplinas. Esto exige, la aplicación del rigor epistemológico como una forma de validez ante la realidad científica en el terreno pedagógico, ya que no sólo se trata de hacer valoraciones superficiales, sino de incursionar a fondo y replantearse la necesidad de construir procesos de investigación propios, mediante los cuales se genere conocimiento, acorde con las necesidades y realidades pedagógicas.

Desarrollo

La investigación educativa (IE) ha sido un tema de debate y discusión en la medida que se avanza en el campo de las ciencias sociales; hablar de investigación en educación implica desarrollar procesos internos, mediante los cuales es posible identificar y estudiar una diversidad de problemas; sin embargo, para la opinión de los investigadores de las ciencias naturales se pone en duda la producción de conocimiento, que por años se consideró que sólo éstas eran capaces de hacerlo e ahí que los investigadores sociales, en su preocupación por garantizar la validez del conocimiento, construyen procesos metodológicos rigurosos, basados en la objetividad, mediante los cuales se logre la científicidad.

Incursionar en el campo de la investigación educativa plantea a los investigadores el reto de asumir un papel activo, creativo y riguroso en relación a los procesos investigativos, pero sobre todo posesionarse como un investigador capaz de producir conocimientos, ya que una de las críticas planteadas por Filloux (1993) es precisamente en torno al papel que se ha asumido en el campo de la pedagogía, de trasladar no sólo el conocimiento de otras disciplinas, sino también la concepción y el proceso metodológico de las ciencias naturales, cuando en las ciencias del hombre se trabajan procesos mediatizados y por ende, la relación entre investigador y objeto de estudio no puede concebirse como una acción directa; no se trata de objetos inamovibles; por lo que se deberá considerar la científicidad, pero desde la mirada propia de las ciencias sociales. En este sentido, Filloux (1993: 39) afirma “las ciencias de la educación tienen que construir su propio objeto de estudio”.

La investigación educativa, desde las perspectivas de los investigadores sociales, como Mialaret (2010), Filloux (1993) y Ardoino (1993), debe permitirnos conocer, explicar y comprender mejor el mundo en el que nos desenvolvemos; ya que es mediante un proceso de investigación cómo se puede dar cuenta de una realidad existente. Esta idea se refuerza con las aportaciones de Buenfil (2006:37) quien señala que la investigación educativa “es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica”, mediante los cuales se validan las acciones y procesos metodológicos, estando presente la vigilancia epistemológica para garantizar la generación de conocimiento.

Mientras se discute la científicidad de la investigación educativa, al mismo tiempo se debate la cuestión teórica; se lucha por consolidarse como ciencia a partir de la teoría, al ser ésta fundamental para proporcionar mejores

explicaciones y argumentos a los conocimientos producidos; hay quienes plantean que la IE no necesita teoría, de acuerdo con datos de Buenfil (2012), proponían posponerla en los procesos de formación de los investigadores educativos, sobre todo, en estudios de posgrado, argumentando que la teoría podría desviar al investigador de los problemas existentes.

Buenfil (2006), destaca los usos más frecuentes que se da a la teoría en la IE: Uso ingenuo, al asumir que con una buena teoría se puede dar solución a diferentes problemas, considerando que son conocimientos fijos y que con el simple hecho de evocarlas se pueden encontrar respuestas; uso ritual o normativo que se basa regularmente en una exigencia académica, al realizar un trabajo de investigación, por ejemplo una tesis, donde se tiene que elaborar un marco teórico, quedando como un requisito formal, pero ajeno al tema de investigación; uso teorista, privilegiándose el uso excesivo de conceptos a los que habrá de ajustarse una realidad; uso fatuo u ostentoso, que se da cuando la teoría aparece como una serie de conceptos poco entendibles y que sólo unos cuantos comprenden; uso defensivo, en dos modalidades: abundancia de conceptos y exceso de conceptualidad; uso descalificador práctico, que regularmente se observa como pérdida de tiempo para atender problemas urgentes; uso descalificador metodológico, mediante el cual se rechaza el uso de la teoría por considerar que se debe retratar la realidad tal cual es, enfatizando el sentido común; uso descalificador político que sostiene que la teoría es ideológica y por tanto, permite legitimar procesos o acciones.

También matiza que existen usos más productivos y sirven para problematizar una realidad; es decir, una situación presente que preocupe indagar; que desde la perspectiva de Derrida (citado por Buenfil, 2006: 5) conduce hacia la posibilidad “de una vigilancia epistemológica al trabajo del investigador”, así como también, permiten contrastar y apoyar las interpretaciones, resultados o explicaciones que se generen como parte del proceso investigativo que se lleva a cabo. El papel del investigador radica en tener claridad respecto a estos usos para lograr la producción de conocimiento, de lo contrario, sólo se atenderá a requerimientos no trascendentes, que lejos de generar conocimiento, se limitarán a ser simples reportes empíricos o administrativos, sin garantizar la cientificidad de la IE.

En México, una de las realidades presentes es la proliferación de instituciones con programas de posgrado sin la rigurosidad académica y que demeritan la formación de investigadores, al minimizar el uso e incorporación de la teoría en éstos. Buenfil (2012) plantea poner en marcha algunas alternativas que permitan analizar la importancia de la teoría en la investigación educativa: organizar colegiados en los que se discuta sobre los diferentes usos de la teoría y los actores implicados; diseñar estrategias para promover el trabajo conceptual; tender puentes entre herramientas teóricas, investigación, diseño de políticas y demandas educativas; buscar estrategias didácticas para enseñar las teorías de manera significativa; de tal forma que se recupere el uso de la teoría en la investigación de problemas y procesos educativos.

Una forma de garantizar que los investigadores logren producir conocimiento es desde sus procesos de formación, a través de los programas académicos de posgrado; en la medida que la teoría se conciba como

un elemento esencial en la tarea del investigador, sobre todo, para tener un referente que sustente el sentido común respecto a una realidad; sin perder de vista la importancia de la vigilancia epistemológica, como una forma de garantizar la validez del conocimiento que se llegue a generar. En este sentido, habremos de recuperar los usos de la teoría, desde lo siguiente: para problematizar, como vínculo estrecho con las particularidades del tema de estudio; contrastar diversas aproximaciones que posibilite interpretaciones dignas, y dar respuestas a las preguntas de investigación, es decir, para explicar cómo se llegó a la construcción de conocimientos, desde lo metodológico también.

La teoría es importante en la construcción del objeto de estudio; de acuerdo con Buenfil (2012), esto es posible a partir de la articulación de tres ámbitos: a) dimensión teórica que busca encontrar sentido desde el plano ontológico y epistemológico; y concierne al cuerpo conceptual de soporte, aludiendo a las lógicas de intelección; b) referente empírico que se constituye a partir de los datos e información que se obtiene de la realidad; y c) las preguntas de investigación. Tanto el referente teórico como el empírico y las preguntas de investigación, están presentes en todo el proceso, esto permite construir de manera paulatina el objeto de estudio; guían el trabajo de investigación, centrando en todo momento al investigador en la finalidad de su tarea investigativa, al interactuar permanentemente con la triada de elementos, en torno a su objeto de estudio como parte de la vigilancia epistemológica.

La importancia de la teoría radica en el uso que el investigador hace de ésta; siendo útil en la medida en que los investigadores hagan uso de ella; al respecto, Cruz (2008: 77) afirma que la IE “exige una articulación teórica y metodológica”, misma que dependerá del objeto de estudio y la posición del investigador, es decir, cómo la pone en acción, de forma muy o poco rigurosa, más o menos flexible, creativa o no; etc.; su uso depende de la responsabilidad y ética de estos actores; lo que implica, desde los planteamientos de Buenfil (2012), que el investigador puede tomar un posicionamiento ontológico, ético, epistémico, político, estético, etc., que de una u otra forma intervienen en la producción de conocimiento.

La teoría comprende el cuerpo conceptual sobre cómo el investigador intenta capturar procesos, objetos y prácticas en el transcurso de la investigación; y las lógicas de intelección, las cuales que se refieren a las estrategias y formas para pensar enlaces entre conceptos, relaciones o componentes de un objeto; lo que permite configurar un proceso metodológico acorde con los problemas a investigar, y que a su vez, posibiliten la producción de conocimiento; sin perder de vista la responsabilidad ética, política y epistemológica del investigador; así como tener presente que no se puede decir que todo esté dicho o sea determinante, considerando que no hay verdades absolutas o únicas.

En la producción de conocimiento es importante no perder de vista la vigilancia epistemológica, con este fin se sientan las bases para el proceso investigativo; esto facilitará posteriormente, hacer una interpretación pertinente, clara y confiable de los resultados, según la teoría y metodología empleadas, cuidando el rigor académico en todo momento, lo que implica para el investigador tomar una posición, estableciendo los límites

entre su papel, los objetivos del trabajo y la función que tendrá al interactuar con los otros sujetos, quienes le proveerán de los insumos necesarios para captar la realidad del objeto de estudio.

En la medida que se establecen los parámetros en el proceso de investigación, es posible observar que la importancia de la labor investigadora radica, en la mayoría de las ocasiones, en la confianza que se logre establecer con los sujetos observados, de ahí que a diferencia de la razón científica, donde la observación se aleja de los sujetos, en ésta se actúa en conjunto con ellos, de manera que se da paso a la observación participante; donde las interacciones que se generen posibiliten esas relaciones de confianza que llevan al investigador a lograr mejores resultados, en la recogida de datos, más que cuando sólo se les considera simples objetos que deben ser retratados en esa realidad, sin alteraciones.

También es importante dejar claro que la distancia también hace referencia al momento de interpretación de los datos, de manera que uno de los retos será la capacidad de autoreflexión y autointerpretación que el propio investigador haga, considerando la dimensión social y humana que están presentes en la labor del investigador educativo. En este sentido, Bourdieu (2003) señala que el investigador debe ejercer una vigilancia epistemológica que garantice la validez del conocimiento y al mismo tiempo le otorgue la connotación científica. Para ello, propone la flexibilidad, que se concibe como acción metacognitiva que hace posible llevar a cabo procesos rigurosos de autoanálisis; poniéndose en juego la valoración permanente, tanto del objeto de estudio como del propio sujeto; de tal manera que la objetivación sea una acción permanente para llegar a la construcción y validación científica del fenómeno.

La flexibilidad epistemológica incluye también cuestiones referentes al marco teórico, observándose la coherencia teórica a partir de las cuales se ha inscrito la investigación; sin duda, facilita el proceso de autoanálisis y permite al investigador llevar a cabo investigaciones rigurosas, en las que pueden conjuntarse métodos y conceptos de otros trabajos de investigación (Blanco, 2010); y que a su vez, Buenfil (2012) también destaca al enfatizar el uso de la teoría en investigación, desde los tres ámbitos: teoría, preguntas de investigación y referente empírico, como una forma de garantizar la producción de conocimiento desde el rigor epistemológico, producto de un proceso metacognitivo en el cual el propio sujeto investigador está en un constante devenir, tanto en la idea de cuestionar sobre el objeto de estudio, como por la objetivación de sí mismo.

Aunado a lo anterior, es importante considerar la intervención educativa, como parte de la investigación en educación; lo cual no es sencillo, implica procesos complejos, donde tiene que haber una situación mediadora, ya que nos ubica ante situaciones de conflicto, tensiones entre lo establecido, como lo ya instituido y lo que intenta proponerse, lo instituyente. La intervención es ubicarse en “medio dos tiempos, lugares o posiciones” (Remedi, 2004: 1), el interventor tendrá que ubicarse como mediador en el proceso.

En la intervención se llevan a cabo acciones complicadas al incursionar en situaciones o prácticas establecidas, que no siempre son fáciles de modificar; están en juego diversos intereses que dificultan el desarrollo de la intervención; ya que convergen una serie de actuaciones entre quienes viven y llevan a cabo determinadas

tareas, denominadas “filiaciones” y quien llega a modificarlas, lo que puede provocar tensiones. En el caso de la intervención educativa, se habla de instituciones ya constituidas, con determinadas prácticas y haceres cotidianos que han configurado las identidades de los sujetos y desde la acción interventora, éstas se ponen en juego, al ubicarse ante algo nuevo, y sin duda, repercutirá en el cambio o modificación de esas prácticas. Es ahí, cuando el papel del interventor se convierte en mediador, dado que, antes de llevar a cabo la intervención, tendrá que reconocer y analizar el terreno en el cual va a intervenir, así como a los sujetos y sus significados en torno a lo ya constituido.

Es importante destacar que realizar intervención educativa, implica conocer el terreno en el cual se va a intervenir, así como las condiciones propicias para ello (Remedi, 2004); además, el interventor, tenga claro que incursionar en acciones de intervención, conlleva a dinámicas complicadas que, sin duda, pondrán en jaque su actuación, al generarse una función dialéctica entre el interventor y los intervenidos, al ejercer acción sobre lo ya instituido. En este sentido, Remedi (2004: 7) señala que debe haber una “negociación” para modificar una práctica o hacer establecido, que permita generar las condiciones para el cambio de situaciones ya instituidas.

El interventor se convierte en un mediador capaz de llevar a cabo una transformación, desde la colaboración de los otros, lo que implica también su habilidad para emprender acciones negociadoras, donde todos asuman la necesidad del cambio; mediante sensibilización y concientización; además de luchar con paradigmas, identidades y significados ya construidos, para que se lleve a cabo la intervención. A su vez, se debe considerar la asimilación consciente del cambio, de manera que las acciones interventoras cobren sentido y significado en los sujetos intervenidos, de lo contrario, no se puede hablar de intervención, si esta no logra instituirse.

Desde la psicología social y en especial desde la psicosociología, la intervención es considerada como un “procedimiento clínico” que se aplica de manera práctica; cobrando sentido desde la investigación acción, dado que se interviene en una realidad social, basada en diagnósticos propios, apoyándose de recursos como la entrevista, el cuestionario, la encuesta; mediante los cuales se logra recabar información; no obstante, de manera restringida, al no tratarse de un proceso investigativo como tal; sino como una forma de atender a situaciones y realidades presentes que preocupa atender.

El desarrollo de la intervención, desde la investigación – acción, puede observar situaciones tanto positivas como negativas; teniendo presente que en relación a lo negativo, se retoma el origen del término, ya que desde el concepto mismo, nos hallamos ante una intromisión, que pone en desequilibrio a los actores participantes y en relación a lo positivo, está presente esa lucha por mejorar y lograr cambios, aun a costa de los desequilibrios que se puedan generar, pero con una metodología específica; no obstante, es posible observar la trascendencia científica que puede tener al divulgar los resultados, pero desde una perspectiva de la investigación social.

Es importante aclarar que la investigación-acción no genera conocimiento, aunque si puede hacer breves contribuciones a la ciencia, lo que abre la posibilidad, más bien, de incursionar en procesos de investigación siguiendo procesos metodológicos rigurosos, a partir de la intervención, pero sin confundir que la intervención se queda al margen de la ciencia; y por ende, no se trata de investigación científica; por otra parte, el cambio que

se espera al llevar a cabo una intervención, no es permanente y en la mayoría de los casos, se puede decir que no siempre se logra el cambio esperado.

La investigación-acción, a partir de la intervención, tiene sus limitantes en tanto que no se puede considerar como investigación científica, dado que no reúne las condiciones y requisitos metodológicos como teóricos que le otorguen ese carácter, pero que, sin duda, es posible generar procesos de investigación a partir de ésta, aun con esas ambigüedades presentes. Asimismo, la intervención, desde estos planteamientos, se deberá observar como un trabajo educativo, dado que se tiene como objetivo intervenir para mejorar, aun cuando no sean cambios permanentes.

Conclusiones

En las ciencias de la educación, es preciso construir su propio objeto de estudio para dejar de depender de otras disciplinas, garantizando que desde la investigación en educación los pedagogos generen procesos investigativos que permitan la producción de conocimiento desde la disciplina misma y no esperar a que otras disciplinas aporten conocimiento respecto a ésta.

La investigación educativa, al consolidarse como ciencia social, requiere del uso de teoría y garantizar la producción de conocimiento, esto depende del posicionamiento del investigador y los objetivos que se proponga lograr. En este sentido, el investigador educativo tendrá que asumir un papel activo y creativo, al llevar a cabo procesos de investigación que garanticen la producción de conocimiento, apoyándose de la articulación teórica metodológica, y bajo una permanente vigilancia epistemológica.

Lo anterior, también induce a la veracidad de los resultados que el investigador sea capaz de producir, en la medida que logre desarrollar procesos válidos y objetivos, mediante los cuales se debe el conocimiento. Por tanto, es esencial, no perder de vista, desde qué punto nos queremos ubicar y qué postura vamos a adoptar para realizar investigación en educación, dados los objetos de estudio (prácticas educativas) que estamos ubicando como problemas de investigación para lograr la producción de conocimiento. Asimismo, es importante, detenernos a pensar sobre lo que implica “analizar”, ya que del análisis de los resultados depende la interpretación; sobre todo, desde la postura autocrítica que el propio investigador sea capaz de asumir para garantizar la validez de estos y a su vez, la producción de conocimiento.

Por último, la intervención educativa a diferencia de la investigación solo se queda en el plano mediatizado de proponer la mejora o el cambio, mientras que la investigación educativa implica llevar a cabo procesos rigurosos de indagación con la finalidad de producir conocimiento, lo que hace elevarse a rango de ciencia, a diferencia de la primera, que bien puede influir en alguna mejora pero no garantiza la innovación y cambio permanente de una realidad; mucho menos llega a la producción de conocimiento.

Referencias

- Arduino, J. (1981). "La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en Guattari, F. et al. *La intervención institucional*. Folios Ediciones, pp. 13-42.
- Blanco, C. (2010) "La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu". Ponencia en primer simposio internacional interdisciplinario Aduanas del Conocimiento. La traducción y la constitución de las disciplinas entre el Centenario y el Bicentenario. 8-12, noviembre. UNC-CONICET. Córdoba, Argentina. 8p.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexibilidad. Barcelona: Anagrama, pp. 149-198.
- Buenfil, Rosa Nidia (2006) "Los usos de la teoría en la investigación educativa". En M. A. Jiménez (Coord.). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. México: SADE/Plaza y Valdes, pp. 37-59.
- Buenfil, Rosa Nidia (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación". En M. A. Jiménez (Coord.). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: SADE/Plaza y Valdes, pp. 51-71.
- Cruz, O. (2008). "El tiempo de pensar los usos conceptuales en el campo de la pedagogía". En E. Da Porta y D. Saur (Coords.). *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Argentina: Comunicarte, pp. 269-278.
- Filloux, J. C. "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación" en Ducoing, P. y Landesmann, M. (1993). *Las nuevas formas de investigación en educación en México*: AFIRSE-Universidad Autónoma de Hidalgo, pp. 38-44.
- Mialaret, G. (2010). "La actitud científica en la investigación". En Ducoing, P. (Coord). *Pensamiento crítico en educación*. México ISUE/UNAM/AFIRE, pp. 57-91.
- Remedi, E. (2004). "La intervención educativa". Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa. UPN (México). 15 p. www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc [Consultado el 31 de enero de 2011].