
ELEMENTOS PARA DEFINIR LA ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN QUE SE REALIZA DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ NAVA BEDOLLA

RESUMEN;

Esta ponencia contiene un estudio, como bien lo indica el título de la misma, sobre los posibles elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación. Parte de la problemática que enfrentan los Planes de Estudio, de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); al contemplar la existencia de un grupo de ciencias que tienen a la educación como objeto común de estudio, pero contemplándola, cada una de ellas, desde una perspectiva diferente. En ese sentido, es preciso ponernos de acuerdo sobre lo que debemos entender por perspectivas diferentes, ¿cuáles son esas perspectivas científicas diferentes, desde las que es posible construir un objeto de estudio desde las ciencias de la educación? Para ello es preciso, primero, ponernos de acuerdo sobre los posibles elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación. A partir de lo anterior, es conveniente caracterizar las orientaciones epistemológicas y, en último término, describir los posibles elementos que conforman la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación.

PALABRAS CLAVE: Filosofía, teoría, metodología, técnica e instrumentos.

INTRODUCCIÓN

El plan de Estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM, 2004: 22-24) considera la existencia de un grupo de ciencias que tienen a la educación como objeto común de estudio, pero cada una de ellas lo contempla desde una *perspectiva* específica. Las cinco áreas de formación (teórico-epistemológica,

socio-histórica, psico-pedagógica, metodológica y de práctica profesional) definen las *disciplinas* que apoyan el estudio de los diversos aspectos: el análisis de la conformación del campo de las ciencias de la educación y/o pedagogía, cuya responsabilidad se encomienda al área *teórico-epistemológica*, es apoyado por la filosofía, la epistemología, la sociología, la antropología, la pedagogía y la psicología, entre otras ciencias; la sociología, economía, ciencias políticas, historia y administración, entre otras, permiten la provisión de elementos teóricos que posibilitan identificar y comprender el proyecto social que subyace en el sistema, la política y la institución educativa en que se desarrollan las prácticas del magisterio, asunto del área *sociohistórica*; los elementos teórico-metodológicos para el análisis de las prácticas educativas, responsabilidad del área *psicopedagógica*, se posibilitan con la participación de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la antropología, la sociología y la administración y; por último, el área *metodológica*, cuyo objetivo es proporcionar los elementos teórico-metodológicos para el estudio y práctica de la investigación, se sirve de la sociología, la pedagogía, la psicología, la filosofía, la antropología y la historia.

Las ciencias que toman a la educación como objeto común de estudio, abordándola desde *perspectivas* diferentes, plantean la problemática de ponernos de acuerdo sobre lo que debemos entender por *perspectivas* científicas diferentes, ¿cuáles son esas distintas *perspectivas* de las ciencias?

Una *perspectiva* se entiende en términos de observar detenidamente. Consiste en la determinación del carácter inclusivo que tiene lo que puede tener realidad para un organismo. El *punto de vista* desde el que un individuo considera las demás cosas existentes (Runes, 1998: 287)

La connotación de una *perspectiva* de investigación se asemeja a la de un *paradigma*. Un *paradigma* de investigación se refiere a las creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una *comunidad científica* dada. En ese sentido, los *paradigmas*, parafraseando a Kuhn (1999) son las realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a un a comunidad científica.

Es decir, algunos ejemplos aceptados de la práctica científica proporcionan modelos de los que surgen tradiciones coherentes con la investigación científica; a manera de síntesis del desarrollo científico que atrae a la mayoría de los profesionales de la generación siguiente, desapareciendo las antiguas (Kuhn, 1999: 269-317).

Paradigma significa modelo y *paradigma científico* caracteriza, más que definir, el marco conceptual y metodológico en el que son planteados y sucesivamente resueltos los problemas de las investigaciones científicas, constituyendo un todo más o menos coherente mediante el que el investigador se relaciona con sus objetivos de estudio. Este quehacer conforma, para Kuhn, la denominada “ciencia normal”, en la que las bases teóricas, científicas y filosóficas del *paradigma* no son puestas en cuestión, estando muchas veces implícitas en el lenguaje empleado por la comunidad científica como una matriz disciplinar común (Runes, 1998:280).

La idea de *paradigma* de investigación se relaciona con la de *comunidad científica*: “Un *paradigma* es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un *paradigma*...” Kuhn (1999: 271).

Interpretando a Kuhn y a Runes, los integrantes de una *comunidad científica*, dependiendo del *paradigma* de investigación al que se adhieran, es decir, a la *perspectiva* de investigación desde la que construyen sus objetos de estudio, comparten ciertos presupuestos filosóficos, fundamentos teóricos, procedimientos metodológicos, aspectos técnicos, elementos instrumentales, etc., es decir, ciertas formas o modos de realizar investigación, para construir sus objetos de estudio; mismos que son transmitidos a los investigadores que se van integrando a la comunidad para aprender la *perspectiva* o *paradigma* que comparten los miembros de la *comunidad* científica. Es decir, la *comunidad* científica guía el proceso de formación para la investigación y, ese proceso de formación para la investigación, será adecuado –filosófica, teórica, metodológica, técnica e instrumentalmente– al *paradigma*, o *perspectiva* de

investigación desde la cual dicha *comunidad* científica construye sus objetos de estudio.

El *paradigma* de investigación-la *perspectiva* (filosófica, teórica, metodológica, técnica e instrumental) –a la que se adhiere una *comunidad científica* para realizar investigación– proporciona el *modelo de investigación* a la misma y la compromete profesionalmente en cuanto a los problemas que se deben abordar para el análisis científico y en cuanto a las normas para considerarlos como admisibles y como su solución legítima. Es decir, la actividad científica se da a partir de compromisos y acuerdos entre los integrantes de la *comunidad científica* sobre el *paradigma* o *perspectiva* desde la que deben construir sus objetos de estudio, en un primer momento; en un segundo momento, ese acuerdo o compromiso compromete a los miembros de dicha comunidad respecto del tipo de problemas que se deben investigar a partir de dicha perspectiva; y, en un tercer momento, también se deben acordar las reglas para su admisión o rechazo e, incluso, las directrices a partir de las cuales se admitirán las soluciones que se le den a los problemas.

Las ideas de *perspectiva* y *paradigma* –en el sentido antes precisado– se relacionan con los conceptos acuñados por Lakatos (2001) y Laudan (1986): *programas* y *tradiciones* de investigación, respectivamente. Sin embargo, para efectos del ponernos de acuerdo en los conceptos, es preciso distinguir tres dimensiones significativas: Primera: Kuhn deja claramente establecido que el concepto “*paradigma*” designa las bases teóricas, científicas y filosóficas que –a partir de las creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una *comunidad científica* para realizar investigación– sirven de presupuestos, fundamentos, etc. para la construcción de los objetos de estudio; es decir, se refiere al problema *epistemológico*. Segunda: también se refiere a la *comunidad científica* como al grupo de investigadores que comparten dicho paradigma. Tercera: los presupuestos y fundamentos que utiliza el grupo de investigadores nos remiten a un *modo* o *manera* muy original de realizar investigación. Lakatos se avoca más al *modo* de realizar investigación científica, con sus *programas de*

investigación; es decir, a la tercera dimensión significativa. Y Laudan se interesa más por precisar las *tradiciones* de investigación; es decir, el nombre que se debe dar a los distintos grupos que realizan investigación desde diferentes *perspectivas*; o sea, a la segunda dimensión significativa, a las *comunidades científicas* – al igual que Kuhn – o *tradiciones* de investigación, entendidas como “...conjuntos de supuestos generales acerca de las entidades y procesos de un ámbito de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben ser utilizados para investigar los problemas y construir las teorías de ese dominio” (Laudan, 1986:116).

En ese tenor, la problemática se incrementa: ¿cuáles son esas *perspectivas*, *paradigmas*, etc. a partir de las cuales se puede realizar investigación educativa?, ¿cuáles son las *comunidades científicas* o *tradiciones* de investigación que construyen sus objetos de estudio a partir de esas perspectivas, paradigmas, etc.? y ¿cuáles son esos *programas* o *modos* de producir conocimiento que, a partir de las perspectivas o paradigmas, utilizan las comunidades científicas o tradiciones de investigación para generar nuevo conocimiento?

En este análisis interesa únicamente desarrollar una parte de la primera pregunta, es decir, enunciar los posibles elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación.

CARACTERIZACIÓN DE UNA ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Cuando Kuhn se refiere a los *paradigmas* o *perspectivas de investigación* como los marcos conceptuales y metodológicos desde los que se puede realizar la investigación científica; o como las bases teóricas, científicas y filosóficas de las que es posible que partan las distintas *comunidades científicas* –llamadas por Laudan *tradiciones de investigación*– para construir sus objetos de estudio, de acuerdo con ciertas creencias, valores y técnicas comunes, es posible inferir que se refiere, aunque nos los precisa debidamente, a varios *niveles* o *dimensiones epistemológicas*, relacionados con los problemas del conocimiento, es decir, a aquellos presupuestos filosóficos, desde los que, sépalo o ignórelo el

investigador, se parte para conocer la realidad; a los fundamentos teóricos, que es posible utilizar para problematizar el fenómeno en estudio; a los procedimientos metodológicos, mediante los cuales se produce el nuevo conocimiento; a las procedimientos técnicos, con los que es posible conocer la realidad; y, finalmente, a los instrumentos, que pueden servir para recabar la información que necesitamos para construir el objeto de estudio.

Para caracterizar dichas *perspectivas* o *paradigmas* de investigación, me parece más adecuado utilizar el término *orientaciones epistemológicas*; porque las mismas orientan, es decir, dirigen o encaminan a las *comunidades científicas* a una forma o *modo* determinado de realizar investigación; imponen, además, o ponen la carga, la obligación etc., e instruyen, a las *tradiciones* de investigación o *comunidades* científicas, sobre ciertos presupuestos *filosóficos* desde los que deben partir, para conocer la realidad; determinados fundamentos *teóricos* que necesitan considerar, para problematizar los objetos de estudio; algunos procedimientos *metodológicos* que tienen seguir, para generar el nuevo conocimiento; las estrategias *técnicas* que es necesario realizar, para conocer la realidad; y los Instrumentos que se requieren, para recabar los datos que servirán para realizar la construcción de los objetos de estudio.

Dichos *horizontes* (como también es posible considerarlos) u *orientaciones epistemológicas*, informan, es decir, enteran, dan noticia, sobre los *modos* o *formas* de producir conocimiento científico.

Las *orientaciones epistemológicas* Instruyen, es decir, enseñan, doctrinan, comunican, etc., ideas, conocimientos o doctrina epistemológica; dan a conocer las *formas* o *modos* de realizar investigación científica e informan a las *tradiciones* o *comunidades* científicas sobre como se puede, y se debe, realizar la investigación.

Se trata de *orientaciones epistemológicas* porque se refieren al conocimiento del conocimiento (Gutierrez (1997), es decir, a los problemas del conocer. A la *epistemología* se le ha denominado también “*teoría del conocimiento*” y, con menor

frecuencia “gnoseología”. Independientemente del nombre que se le asigne a la *epistemología*, en este estudio y, para caracterizar las *orientaciones epistemológicas*, se le entiende como ya se aseveró: conocimiento del conocimiento.

Las *orientaciones epistemológicas* son tomas de postura sobre los problemas del conocimiento, es decir, sobre los presupuestos *filosóficos*, a partir de los cuales se conoce la realidad; los fundamentos *teóricos*, que permiten la problematización del objeto de estudio; los procedimientos *metodológicos*, mediante los cuales se crea el conocimiento nuevo; las estrategias *técnicas*, para conocer la realidad; y los *instrumentos*, con los que se recolecta la información. Se trata, prácticamente, de *perspectivas* o *paradigmas* para ubicar, conocer y actuar sobre la realidad, en el sentido kuhniano.

ELEMENTOS PARA DEFINIR LA ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN QUE SE REALIZA DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Toda orientación epistemológica está conformada por cinco niveles relativos al problema del conocimiento: los presupuestos filosóficos, a partir de los cuales se conoce la realidad; los fundamentos teóricos, con los que se problematizan los objetos de estudio; los procedimientos metodológicos para generar el nuevo conocimiento; las estrategias técnicas, para conocer la realidad; y los instrumentos con los que se recoge la información que se necesita.

Antes de iniciar cualquier investigación, desde las ciencias de la educación, debemos considerar desde qué *presupuestos filosóficos* vamos a partir para conocer el objeto que queremos aprehender (Locke: 1994).

Dichos *presupuestos filosóficos* contestan, entre otros, a las siguientes preguntas, entre otras: ¿puede el sujeto aprehender realmente al objeto?, ¿es la razón o la experiencia la fuente y base del conocimiento humano?, ¿es el objeto el que determina al sujeto o el sujeto determina al objeto o ambos se determinan?, ¿además del conocimiento racional, puede haber uno intuitivo?, ¿cuál es el criterio que nos dice si un conocimiento es o no verdadero?

Hessen (1999) clasifica los principales problemas del conocimiento, relacionados con los presupuestos filosóficos, en cinco grandes grupos: posibilidad, origen, esencia, tipos y criterios de verdad del conocimiento humano. El problema sobre la *posibilidad del conocimiento* es resuelto de manera distinta por las diferentes categorías filosóficas que tratan de resolverlo (dogmatismo, escepticismo, relativismo, subjetivismo, pragmatismo y criticismo); el *origen del conocimiento* es abordado por el racionalismo, el empirismo, el apriorismo y el intelectualismo; en la *esencia del conocimiento* se plantean tres soluciones: premetafísica (objetivismo y subjetivismo), metafísica (realismo, idealismo y fenomenalismo) y teológica (dualismo y teísmo y monismo y panteísmo); sobre los *tipos de conocimiento* se discute entre el racional y el intuitivo y; finalmente, los *criterios de verdad* del conocimiento implican conceptos trascendentes o inmanentes.

Lo sepa o no el investigador, toda construcción de conocimiento conlleva presupuestos filosóficos, o cosmovisiones, desde los que se conoce cualquier objeto de estudio; con las respectivas consecuencias teóricas.

A partir de los presupuestos filosóficos mencionados, desde los que podemos partir para conocer la realidad, se han elaborado una serie de *teorías generales del conocimiento* (matematicismo, mecanicismo, organicismo, conflicto, complejidad, etc.) que es necesario conocer antes de iniciar una investigación desde las ciencias de la educación, porque sirvieron, y sirven, de apoyo para generar teorías particulares de las ciencias sociales cuyos presupuestos filosóficos son diferentes y contradictorios.

Las *teorías particulares de las ciencias sociales* (positivismo, funcionalismo, estructuralismo, marxismo, teoría de sistemas, historicismo, fenomenología, hermenéutica, etc.), que se desarrollaron a partir de las teorías generales del conocimiento, a su vez, posibilitaron el surgimiento de teorías específicas de la educación, desde categorías particulares de las ciencias sociales distintas y contradictorias, merced a que obedecen a presupuestos filosóficos diferentes y contradictorios. (Gutiérrez: 1984).

Las *teorías específicas de la educación* (conductista, psicoanalítica, humanista, cognoscitivista, psicogenética, sociocultural, etc.) que se desarrollaron a partir de las teorías particulares de las ciencias sociales, parten de presupuestos filosóficos diferentes y de categorías teóricas particulares distintas; razón por la cual las metas de la educación, su concepto de aprendizaje, el papel del maestro, el concepto de alumno, la motivación, la metodología de la enseñanza, la propuesta de evaluación de la enseñanza, etc. son diferentes y contradictorias.

Las *operaciones intelectuales*, principales, que posibilitan la generación de las teorías o conocimientos generales, particulares y específicos, como los mencionados, son la suma, la resta, la multiplicación, la división, el análisis, la síntesis, la inducción, la abducción, la definición, la clasificación, la comparación, etc.

Para realizar investigación desde las ciencias de la educación, es conveniente, de manera previa, revisar alguna introducción a la lógica; para tener presentes las distintas *operaciones intelectuales* que se pueden realizar para generar conocimiento nuevo. No obstante que, al parecer, cuando se construye un objeto de estudio, es posible que se utilicen todas o casi todas las que se mencionan, me parece que es una y sólo una de las *operaciones intelectuales* mencionadas, la que determina la generación del nuevo conocimiento, dependiendo de los presupuestos filosóficos o cosmovisiones que se tengan de la realidad, y de los fundamentos teóricos, con los que se pretenda problematizar el objeto de estudio (Copi, 2000).

Las estrategias *técnicas*, para conocer la realidad, se pueden clasificar en observación, experimentación, encuesta y documentación (Dieterich, 2003).

Es conveniente que, antes de iniciar un proceso de investigación, se consulten manuales de técnicas de investigación para –dependiendo de los presupuestos filosóficos, desde los que se pretenda conocer la realidad; los fundamentos teóricos (generales, específicos y particulares), con los que se vaya a

problematizar el objeto de estudio; y de la operación intelectual, que se eligió para generar el nuevo conocimiento– determinar la *técnica* más idónea que nos permitirá conocer la realidad.

Una vez determinados los presupuestos *filosóficos*, de los que va a partir la investigación para conocer la realidad, los fundamentos *teóricos* desde los que se va a problematizar el objeto de estudio; la estrategia *metodológica*, para generar el conocimiento nuevo; y la *técnica*, con la que se conocerá la realidad en estudio, el investigador deberá elegir el o los *instrumentos* adecuados para recabar la información que servirá para conocer la realidad que se va a estudiar.

Cualquier bibliografía sobre manuales de técnicas y procedimientos de investigación, permite clasificar los distintos *instrumentos* con que se recoge la información en registro, elementos, cuestionario, encuesta y ficha de trabajo, entre otros (Sampieri, 2000).

Las dimensiones filosófica, teórica, metodológica, técnica e instrumental se determinan recíprocamente, de manera descendente; es decir, los presupuestos *filosóficos*, a partir de los cuales va a conocer la realidad, determinan los fundamentos *teóricos*, con los que se va a problematizar el objeto de estudio; los fundamentos *teóricos*, desde los que se va a problematizar el objeto de estudio, definen los procedimientos *metodológicos*, con los que se va a generar el nuevo conocimiento; los procedimientos *metodológicos*, para generar nuevo conocimiento, definen las estrategias *técnicas*, con las que se va a conocer la realidad en estudio; y, finalmente, las estrategias *técnicas*, con las que se va a conocer el fenómeno, orientan a los *instrumentos*, con los que se pretende recoger la información que se necesita para conocer los hechos.

Cuando no existe congruencia entre estas cinco dimensiones de la investigación, se dice que el estudio carece de rigidez metodológica, yo le llamaría falta de congruencia epistemológica.

CONCLUSIONES

Algunos elementos que nos permiten definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación son de carácter filosófico, teórico, metodológico, técnico e instrumental.

En virtud de que los elementos mencionados son de diferente índole y constituyen una toma de postura, respecto al problema del conocimiento, no es posible definir una sola orientación epistemológica para realizar investigación desde las ciencias de la educación.

Queda por resolver, a partir de lo dicho, cuáles son las distintas orientaciones epistemológicas, desde las que es posible abordar la construcción de un objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Balandier, Georges (2003). *El desorden*. Gedisa. Barcelona.
- Beauchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. Itaca. México
- Dieterich Steffan, Heinz (2003). *Nueva guía para la investigación científica*. Ariel. México.
- Gaceta ISCEEM. Enero-marzo 2004. Año 9. Número 33.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel (a: 2007). “Curso de Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales”. Del 26 de mayo al 1º de junio de 2007. UAEM. Facultad de Derecho.
- Gutiérrez Pantoja, Gabriel (b: 1984). *Metodología de las ciencias sociales I*. Harla México.
- Gutiérrez Robles, Alejandro (2000). *Hermenéutica Analógica: hacia un nuevo orden de racionalidad*. Universidad Intercontinental. México.
- Hernández Sampieri, Roberto (2000). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- Kuhn T., S (1999). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE (Breviarios). México.
- Lakatos, Imre (2001). *Historia de la ciencia*. Tecno. España.
- Laudan. Larry (1986). *El progreso y sus problemas*. Ediciones Encuentro. Madrid.
- Locke, John (1994). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Gernika. México.
- M. Copi, Irving (2000). *Introducción a la lógica*. Limusa. México
- Morín, Edgar (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.
- Runes, Dagoberto D (1998). *Diccionario de filosofía*. Tratados y manuales Grijalbo. México.