

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA HOY: EN BÚSQUEDA DE LEGITIMACIÓN

Educational research today: in search of legitimation

*Recherche éducative aujourd'hui: à la recherche
de la légitimation*

María Gisella BOARINI

*Universidad Nacional de Cuyo. CONICET-Centro de Investigaciones Cuyo.
Primitivo de la Reta 522. 5500, Mendoza, Argentina.
giseboarini@yahoo.com.ar*

Fecha de recepción: enero de 2018

Fecha de aceptación: marzo de 2018

RESUMEN

La investigación educativa actual debe sortear serios conflictos epistemológicos que condicionan su desarrollo: inconmensurabilidad, dificultad de integración, relativismo, entre otros. Estas cuestiones tienen lugar debido a que dicha investigación ha justificado su campo y su práctica apoyándose en su misma historicidad. La presencia de estos problemas la ha impulsado a una tarea de búsqueda de legitimación; sin embargo, esta legitimación continúa fundándose en la historicidad de la investigación y de sus producciones. De este modo, se halla envuelta en un círculo del que no podrá salir a menos que la mirada de los investigadores comience a trascender el propio campo y su propia práctica.

Palabras clave: investigación educativa; inconmensurabilidad; historicidad; diversidad epistemológica.

SUMMARY

Current educational research must overcome serious epistemological conflicts that condition its development: incommensurability, difficulty of integration, relativism, among others. These questions arise because this research has justified its field and practice based on its own historicity. The presence of these problems has led to a task of seeking legitimacy; however, this legitimation continues to be based on the historicity of research and its productions. In this way, the research is enveloped in a circle from which it cannot leave unless the eyes of the researchers begin to transcend the field itself and its own practice.

Key words: educational research; incommensurability; historicity; epistemological diversity.

SOMMAIRE

La recherche éducative actuelle doit affronter de sérieux conflits épistémologiques qui conditionnent son développement: incommensurabilité, difficulté d'intégration, relativisme, entre autres. Ces problèmes ont pour cause le fait que la recherche éducative ait justifié son champ et sa pratique sous l'égide de sa propre historicité. La présence de ces divers problèmes a orienté la recherche éducative sur un chemin de légitimation; cependant, cette légitimation est toujours fondée sur l'historicité de la recherche et de ses productions. De sorte qu'elle se trouve confinée dans un cercle duquel elle ne pourra pas sortir à moins que le regard des chercheurs commence à transcender son propre champ de recherche et ses propres pratiques.

Mots clés: recherche éducative; incommensurabilité; historicité; diversité épistémologique.

INTRODUCCIÓN

Investigación educativa es un término generalizado en la actualidad que implica un tipo de investigación específica para el campo educativo. La intención del presente trabajo es introducir a grandes rasgos los fundamentos sobre los que se asienta y mostrar los conflictos epistemológicos que permanecen en su interior, a veces de manera oculta.

Estos fundamentos se refieren a los criterios de justificación del campo, es decir, a las pautas que permiten determinar la validez y certeza de una teoría, una investigación, un campo disciplinar. Actualmente, la investigación educativa se apoya en dos criterios que la justifican o legitiman. El primero de ellos es el consenso racional, esto es, la aceptación racional por parte del grupo de los procesos científicos y de los juicios que conducen a aceptar o rechazar teorías. El segundo se refiere a la centralidad del sujeto que investiga a la hora de definir los alcances y límites disciplinares; dicho de otro modo, es el investigador quien determina el

criterio de demarcación entre lo científico y lo no científico y, en última instancia, el que confiere legitimidad a la teoría educativa.

Al acudir a estos criterios para justificar la investigación educativa se torna inevitable la aparición de problemas epistemológicos, como la inconmensurabilidad o el relativismo, que subyacen a los estudios educativos y condicionan sus alcances y su impacto en la práctica.

1. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Con este término no solo se alude a la práctica por la cual los teóricos buscan profundizar en el conocimiento del fenómeno educativo, sino que se hace referencia también al campo educativo mismo. Es una tendencia en aumento el reemplazo de los términos *pedagogía*, *ciencias de la educación* o alguna de ellas en particular –psicología de la educación, sociología de la educación, etc.– por *campo* o *investigación educativa* para referirse al marco disciplinar que agrupa los estudios relativos a la educación.

Suasnábar (2013) reconoce que existe una gran diversidad de denominaciones para referirse a la educación como campo de conocimiento y menciona algunas dimensiones que definen una disciplina:

1) una base institucional y la profesionalización de la investigación; 2) la producción de conocimientos especializados que, progresivamente, se organiza alrededor de una agenda de temas, problemas y metodologías de indagación; 3) la conformación de redes y circuitos de comunicación (principalmente revistas y congresos de la especialidad); 4) la presencia de estructuras orientadas de formación y socialización de agentes especializados; y 5) la tendencia hacia la generación de mecanismos de regulación interna de la producción de conocimiento y de las jerarquías entre los agentes (Suasnábar, 2013, 1287).

La investigación educativa, entonces, puede tomarse en este sentido más amplio de disciplina o campo educativo. En ella pueden advertirse, más allá de los diversos matices y aportes, dos grandes tipos de fundamentación: la epistemología empirista y la epistemología constructivista o contextualista. De ellas se desprenden dos grandes paradigmas: cuantitativo y cualitativo, respectivamente. Un paradigma constituye, según la visión kuhneana adoptada en el campo educativo, «una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica. Es un modelo para situarse ante la realidad, para interpretarla y para darle solución a los problemas que en ella se presentan» (Gurdián-Fernández, 2007, 60). Incluye el conjunto de creencias, valores y técnicas compartidos por una comunidad científica, así como los problemas por estudiar y los modos de llevarlo a cabo. Cada uno de los mencionados paradigmas posee sus propios criterios de justificación epistemológica y ontológica y son, en última instancia, los marcos a partir de los cuales se genera el conocimiento educacional contemporáneo.

La perspectiva empirista constituye la base del denominado paradigma técnico o cuantitativo. Desde este enfoque, «[...] la investigación científica es la misma en todos los campos. La investigación científica, ya sea en educación, física, antropología, biología molecular o economía es un proceso continuo de razonamiento riguroso apoyado en una interacción dinámica entre métodos, teorías y resultados. Construye la comprensión en forma de modelos o teorías que pueden ser probadas»¹ (Shavelson y Towne, 2002, 2).

La justificación de una teoría científica está dada aquí por la verificabilidad de sus enunciados, es decir, por la posibilidad de validación empírica de sus proposiciones. Desde este punto de vista, la investigación educativa debe versar sobre hechos observables, basarse en el método científico y tender a la explicación y predicción de nuevos fenómenos. Se pretende dejar de lado lo históricamente condicionado –lo subjetivo, circunstancial, valorativo– con la finalidad de lograr un conocimiento objetivo, válido y seguro.

El paradigma técnico ha sido fuertemente discutido, sobre todo desde la teoría crítica de la educación. En primer lugar, se cuestiona el conocimiento inductivo por el problema que representa: de enunciados particulares (observaciones), por muchos que estos sean, no puede extraerse un enunciado universal; cabe preguntarse cuántos experimentos serían suficientes para confirmar una teoría.

Por otro lado, estas críticas han dejado en evidencia que una observación plenamente objetiva es inalcanzable porque la observación siempre está orientada por una teoría particular. En efecto, el observador define de antemano qué cuenta como problema científico, qué cosas vale la pena investigar, qué cuenta como experimento, qué método es válido, etc. Estas definiciones *a priori* no son objetivas ni científicas, sino que dependen del investigador, de su formación, de su contexto y de lo que su comunidad considera valioso.

Se observa, entonces, que justamente lo histórico (lo subjetivo, contextual), que quiso ser dejado de lado por el paradigma cuantitativo por considerarse no científico, es lo que ha terminado definiendo qué es científico. En otras palabras, el entramado histórico que subyace a la investigación y que hace referencia a las asunciones del investigador acerca de qué es la educación y cómo puede estudiarse, qué es el hombre, qué significa hacer ciencia, etc., es lo que delimita, define y, finalmente, justifica la investigación y la ciencia. Aunque estas consideraciones han puesto en tela de juicio el paradigma cuantitativo, tiene aún vigencia en la investigación contemporánea.

Por otra parte, este tipo de teoría educacional se encuentra separado de la práctica educativa cotidiana; el teórico trabaja sin atender a los asuntos del práctico y este

1. «[...] scientific inquiry is the same in all fields. Scientific research, whether in education, physics, anthropology, molecular biology, or economics, is a continual process of rigorous reasoning supported by a dynamic interplay among methods, theories, and findings. It builds understanding in the form of models or theories that can be tested». Las traducciones que se presentan en el artículo han sido realizadas por la autora.

procura resolver sus problemas sin considerar los resultados del teórico. Se produce así un *abismo* entre teoría y práctica, tan denunciado desde fines del siglo XX.

La clave de comprensión de la perspectiva cuantitativa radica en que concibe la realidad educativa como observable y medible y el método científico como el criterio de justificación de la teoría educacional.

Más allá de estas críticas, en la investigación actual este modelo convive con el paradigma cualitativo, cuya base puede identificarse con una epistemología constructivista o contextualista. En la lógica del enfoque cualitativo, a su vez, pueden identificarse otros dos paradigmas: práctico, comprensivo o interpretativo y sociocrítico. Es clara la diferencia entre ambos, ya que «a la descripción y comprensión de la realidad educativa propias del modelo comprensivo, se añade en el paradigma crítico la finalidad de transformar la realidad» (Méndez Coca, 2013, 30). Esto es, mientras que el primero busca comprender e interpretar las acciones y significados atribuidos por los sujetos, el segundo añade a esta finalidad la emancipación, la liberación y el empoderamiento. A pesar de estas diferencias, los fundamentos últimos de ambos paradigmas responden a la perspectiva cualitativa. Asimismo, aunque existen en su interior distintas propuestas metodológicas de investigación –etnografía, investigación-acción, investigación narrativa, triangulación, diversidad epistemológica, entre otras–, todas ellas comparten como base o fundamento la mencionada epistemología constructivista: «Lo que es común para todos los enfoques constructivistas es que examinan la relación con la realidad ocupándose de los procesos constructivos al abordarla [...]. El constructivismo no es un programa unificado [...]. Inspira muchos programas de investigación cualitativa con el enfoque de que las realidades que estudiamos son productos sociales de los actores, de las interacciones y las instituciones» (Flick, 2015, 32).

De allí el interés por explicar algunas de estas propuestas metodológicas cualitativas –investigación-acción, diversidad epistemológica y triangulación– en las que pueden verse reflejadas, de modo más concreto y puntual, las problemáticas epistemológicas a las que está sujeto el paradigma cualitativo en general. Las tres pueden ser tomadas, en un primer momento, como simples metodologías de investigación; sin embargo, al analizarlas con mayor profundidad, se advierte que se sustentan en definiciones epistemológicas –y ontológicas– muy claras, de modo que el investigador, al hacer uso de ellas, está realizando una fuerte opción epistemológica –y ontológica–. En efecto, «la metodología cualitativa consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales» (Galeano, 2004, 16). Finalmente, se explicará también la propuesta de definición disciplinar del contextualismo. Todo ello permitirá ponderar críticamente la investigación cualitativa que se lleva a cabo en la actualidad.

2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Este término fue acuñado por Kurt Lewin en la década de 1940 haciendo referencia a un método que permitiera aplicar y probar la eficacia práctica de las teorías

producidas por las ciencias sociales. Sin embargo, «es a mediados del decenio de 1980, con la publicación de la obra de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (*Teoría crítica de la enseñanza*) cuando este enfoque adquiere un carácter más crítico y una visión emancipatoria, recuperando los planteamientos de la teoría crítica, procedentes de la Escuela de Frankfurt y de Habermas» (Sandín en Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007, 21).

Dicho enfoque pretende propiciar el cambio social y la autoconciencia de las personas acerca de su papel en dicho cambio. En este sentido, «se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber» (Elliot, 2005, 24). Por ello, se habla de docente-investigador y se propone una investigación participativa que incluya a todos los actores involucrados.

La investigación-acción no es una metodología rigurosa, sino una actitud permanente de búsqueda de transformación y emancipación, es una praxis reflexiva y situada que brota de un compromiso interior del docente-investigador. Implementa «un proceso continuo, conocido como *espiral de investigación*, que permite articular acción reflexiva y acción transformadora. Este dinamismo origina que sea necesario articular de manera permanente la fase de planificación, la fase de actividad y recopilación de datos y la fase de reflexión» (Rodríguez Gómez y Valldeoriola Roquet, 2001, 66).

El objeto de estudio es la *práctica educativa*, que consiste en una acción consciente y éticamente informada que persigue ciertos valores educativos y que permite al docente-investigador (*practitioner*) «evaluar la adecuación práctica de sus propias teorías tácitas “en la acción”» (Carr en Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007, 95). El docente-investigador «cuestiona su enseñanza; innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con la finalidad de mejorar su práctica profesional» (Latorre, 2003, 12).

La práctica o *praxis* busca el logro de un fin que se encuentra en la acción misma de quien la realiza –el *ser bueno*– a diferencia del hacer (*poiesis*), cuyo fin está fuera del sujeto. En consecuencia, el conocimiento de qué es lo bueno y cómo aplicarlo son dos momentos constitutivos dentro de un único razonamiento práctico, denominado prudencia (*phronesis*). Este modo de razonar no consiste en una serie de prescripciones para la práctica. Es una virtud moral e intelectual que permite realizar un juicio sabio acerca de qué es lo bueno en una situación particular, por lo que se alcanza únicamente en y a través de la práctica misma. Sostener que la prudencia puede ser guiada por una ciencia productiva sería transformar *praxis* en una forma de *poiesis*. En su lugar, se impulsa una ciencia *inexacta* que permita al docente-investigador mejorar su acción promoviendo el autoconocimiento acerca de las limitaciones del conocimiento tácito que sostiene la propia práctica (Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007).

En consecuencia, la teoría que guía la práctica es situada, no puede estar separada del contexto en el que surge. La razón de ello estriba en que el acto de

entendimiento es un acto de interpretación y, por lo tanto, tiene un carácter esencialmente histórico. Los prejuicios que sustentan cada acto de comprensión no son privativos de los individuos, sino que están insertos en las tradiciones históricas y culturales a las cuales pertenecen. Si bien no pueden acudir a criterios imparciales de racionalidad, los participantes de una tradición pueden revisar racionalmente los prejuicios de su autocomprensión. De este modo, según Méndez Pardo y Méndez Pardo (2007) se logra un nivel de conciencia autorreflexiva en el que se descubren explícitamente los significados atribuidos que guían el entendimiento de la propia situación histórica.

Esta conciencia autorreflexiva no se alcanza acudiendo a determinadas técnicas o métodos, sino mediante una apertura a la conversación. A través de ella, los participantes no logran una comprensión objetiva de su situación histórica, sino una «fusión de horizontes» (Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007, 107) en la que se genera un entendimiento mutuamente compartido que permite volver transparentes las insuficiencias de la comprensión inicial de cada participante y retener lo valioso en un entendimiento más completo e integrado de la situación.

De allí que teoría y práctica estén indisolublemente relacionadas, la teoría educacional es siempre «práctica y contextual, situada y delimitada por las prácticas educativas e inseparable de los marcos normativos que rigen esas prácticas» (Méndez Pardo y Méndez Pardo, 2007, 25) y consiste precisamente en la explicitación y crítica de los prejuicios y creencias en las que se apoyan las propias prácticas educativas. En palabras de Elliot (2005, 26): «Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos». No existe teoría educacional objetiva e independiente de los sujetos que participan en la acción educativa. Esto es así dado que, para la investigación-acción, no existen fundamentos del conocimiento ni argumentos exteriores al propio sujeto que garanticen la verdad y la objetividad. Por lo tanto, el conocimiento nunca es desinteresado e independiente; siempre se enmarca en un «modo históricamente contingente» (Elliot, 2005, 26) del discurso fuera del cual es imposible toda comprensión. Aún más, la misma pretensión de objetividad y neutralidad se concibe como un discurso históricamente contingente.

3. DIVERSIDAD EPISTEMOLÓGICA

En numerosos contextos de formación docente y de futuros investigadores educativos se promueve la *diversidad epistemológica* (o epistemología multicultural o multiculturalismo), que hace referencia a la idea de que los diversos grupos o culturas tienen sus propias y distintivas epistemologías. En este sentido, Siegel (2012) subraya que se reconocen el lenguaje, los mitos, las expresiones artísticas, la historia, como las fuentes del conocimiento y los criterios de verdad de un grupo. Se supone que la «diversidad cultural y la diversidad epistemológica están

imbricadas recíprocamente»² y que la reinención de la emancipación social se basa en sustituir el cultivo único del conocimiento científico por una ecología de conocimientos; es decir, no se rechaza la ciencia, sino que se la ubica «en el contexto de la diversidad de conocimientos existentes en las sociedades contemporáneas»³ (De Sousa Santos en Horsthemke, 2017, 267). Por lo tanto, se insta a los investigadores a formarse y a trabajar en distintas comunidades de prácticas e investigación, a fin de poder entender al otro a pesar de las diferencias. Esto ayudará a prevenir la recurrencia a una sola mentalidad epistemológica.

Siegel (2012) distingue una diversidad epistemológica legítima y una controversial, según cómo se entienda el término. En efecto, explica que si se lo concibe como las distintas *creencias* que poseen las personas o los grupos parece no haber controversias; el respeto por las creencias de los demás se acepta sin discusiones. Lo mismo sucede si el concepto remite a diversidad de *preguntas de investigación*.

En ocasiones, el término suele identificarse con *diversidad metodológica*. Existe actualmente una gran diversidad de métodos y técnicas de investigación que son utilizados en función del tipo de investigación que se lleve a cabo, del objeto que se esté estudiando, de la finalidad del estudio, de los resultados esperados, etc. Esta pluralidad metodológica es incuestionable. Sin embargo, no puede afirmarse, aclara Siegel, que todas las investigaciones –o los resultados de ellas– sean igualmente buenas o legítimas. «El *pluralismo metodológico* no implica *escepticismo metodológico* o *relativismo metodológico*»⁴ (Siegel, 2012, 69). Si es posible diferenciar entre mejores y peores investigaciones, entonces debe haber una referencia a criterios pertinentes, de acuerdo con los cuales se pueda establecer una discriminación de calidad o legitimidad de la investigación. Más adelante se retomará el tema de estos criterios.

La diversidad también puede darse entre los *investigadores* y sus culturas, quienes presentan sin lugar a dudas diferencias tales como personalidad, intereses, originalidad, formación, valores, creencias. Muchos teóricos han visto que estas diferencias son epistemológicamente relevantes. Por ejemplo, sostienen que la inclusión, dentro de la comunidad de investigadores, de grupos tradicionalmente marginados (no blancos, mujeres, homosexuales, discapacitados, etc.) ha aportado nuevos tópicos, nuevas voces y nuevas aproximaciones y metodologías. La razón es que estos grupos tienen diferentes *modos de conocer* o *epistemologías*.

Así llega el autor al núcleo del asunto planteando: la diversidad epistemológica se vuelve problemática cuando se entienden los conceptos *epistemología* o *perspectivas epistemológicas* como modos de justificar el conocimiento; en palabras de Pallas (en Siegel, 2012, 72), cuando los defensores de la diversidad epistemológica explicitan su concepción de *epistemologías* como las asunciones que subyacen

2. «Cultural diversity and epistemological diversity are reciprocally embedded».

3. «The context of diversity of knowledges existing in contemporary societies».

4. «Methodological *pluralism* does not entail either methodological *skepticism* or methodological *relativism*».

a dichas metodologías, como «creencias acerca de lo que cuenta como conocimiento..., qué es evidencia para una afirmación, y qué cuenta como una garantía para esa evidencia»⁵.

El problema principal, según el autor, radica en que se lo trata como un asunto no cuestionable, «como si la evaluación crítica de estas perspectivas epistemológicas diversas fuera imposible, indeseable e inapropiada»⁶ (Siegel, 2012, 74). Parecería que las epistemologías alternativas en uso, por el solo hecho de estar en uso y sin posibilidad de crítica, son valiosas para los investigadores.

En este sentido, no es controversial criticar la epistemología de una comunidad o grupo particular. En efecto, esto es lo que se hace habitualmente en los cursos y discusiones acerca de filosofía de la ciencia: se presentan las distintas posiciones epistemológicas para ser discutidas y evaluadas críticamente. Tal es el caso del fundacionalismo y el positivismo, los que son usualmente atacados por los filósofos de la ciencia contemporáneos. El punto que el autor pretende remarcar aquí es que, con este ejemplo de evaluación crítica, se pone de manifiesto que la comunidad académica valora el pluralismo, no el relativismo.

En consecuencia, las epistemologías alternativas sí admiten evaluación crítica –o debieran hacerlo–. Esta evaluación, afirma el autor, debe efectuarse en referencia a *criterios pertinentes* que no correspondan a ninguna epistemología en particular, sino a una perspectiva general epistemológica y filosófica que sea neutra con respecto a las epistemologías alternativas. Sin embargo, es difícil calificar alguna perspectiva como neutra. Desde hace décadas, en ciencias sociales y humanidades se descartó la posibilidad de una *God's eye perspective*, porque cualquier punto de vista que se posicionara como neutro era solo un modo de ocultar la imposición de la perspectiva hegemónica del grupo dominante.

El autor acuerda con esta afirmación, pero plantea también que no es necesaria una neutralidad global al estilo de una *God's eye perspective* o una «perspectiva sin perspectivas» (Siegel, 2012, 75). Lo que se necesita es una neutralidad *local* que enfrente la posibilidad de una evaluación imparcial que no caiga en una *petición de principio*⁷. Ello aseguraría una evaluación racional del tema. Estos criterios pertinentes y localmente neutrales en referencia a los cuales puede evaluarse una epistemología dada no dejan de ser problemáticos y están siempre abiertos a la discusión.

Además de realizar esta crítica epistemológica o filosófica a los puntos de vista alternativos, el autor se pregunta si es moralmente correcto criticar la epistemología de una comunidad particular. Por lo general, esto se considera inapropiado,

5. «Beliefs about what counts as knowledge..., what is evidence for a claim, and what counts as a warrant for that evidence».

6. «As if the critical evaluation of these diverse epistemological perspectives is impossible, undesirable, or inappropriate».

7. «Non-question-begging evaluation». El término *question-begging* se refiere a una falacia lógica en la que la conclusión está supuesta en una de las premisas. Es una forma de argumentación circular.

moralmente reprobable, ya que hay que tratar a los miembros de otros grupos –en particular, los tradicionalmente marginados– con respeto. Sin embargo, el trato respetuoso, por una parte, no impide criticar sus ideas; por el contrario, implica tomar en serio esas ideas y someterlas a discusión racional. Por otra parte, no supone asumir las como correctas o como «verdaderas para ellos» o tan verdaderas como cualquier otra. En conclusión, Siegel (2012, 81) afirma que, si bien no es moralmente problemático criticar las epistemologías de grupos particulares, siempre y cuando se realice en un espíritu de cooperación, «el llamado a la *diversidad epistemológica* [...] es defendible sólo dentro de límites: pluralismo, pero no relativismo»⁸.

Al respecto, Horsthemke trae a colación el reclamo que realiza Luckett por un «currículo universitario epistémicamente diverso»⁹, que aliente a los estudiantes a «entender el conocimiento como socialmente construido, histórica y culturalmente específico, y [a entender] que sus propios juicios son contextualmente contingentes»¹⁰ (Luckett en Horsthemke, 2017, 268). El autor se pregunta, entonces, cuál es el estatus de este reclamo: «¿es también históricamente y culturalmente específico? ¿El juicio de Luckett también es contextualmente contingente? Claramente hay una pizca de verdad en el constructivismo»¹¹ (Horsthemke, 2017, 268).

En síntesis, si esta diversidad epistemológica es entendida en términos de respeto hacia los diferentes grupos culturales, resulta no controversial. Se vuelve problemática cuando se sugieren formas de relativismo o escepticismo; esto es, cuando se sostiene que no hay un camino justo e imparcial de evaluar las distintas epistemologías y los distintos tipos de investigación, de modo que cualquiera de ellos es tan bueno o correcto como los demás. Ello no implica, sostiene Siegel, silenciar las voces de los diferentes grupos o perspectivas; por el contrario, debe motivarse la suma de nuevas voces a la investigación educativa, teniendo en cuenta las diferentes maneras de entender la diversidad epistemológica que se plantearon en los párrafos anteriores.

Finalmente, puede añadirse que el reclamo por una diversidad epistemológica o por una legitimidad de las epistemologías alternativas es, en realidad, un reclamo por la inclusión de grupos excluidos. Más que tratarse de *epistemología* –o de conocimiento–, es una cuestión de *justicia* (Siegel en Code *et al.*, 2012, 122). Phillips añade que los defensores de la diversidad epistemológica afirman, por ejemplo, que «la música y la danza son una forma de lógica y de prueba»¹² (en Code *et al.*, 2012, 125). Aclara el autor que, si se dijera que la música y la danza son modos de expresión de la propia religión o cultura, sería entendible y hasta podría ser un

8. «The call for *epistemological diversity*, therefore, is defensible only within limits: pluralism, but not relativism».

9. «Epistemically diverse undergraduate curriculum».

10. «Understand knowledge as socially constructed, historically and culturally specific, and that their own judgements are contextually contingent».

11. «Is it also historically and culturally specific? Is Luckett's judgement also contextually contingent? There is clearly a grain of truth in constructivism».

12. «Music and dance are a form of logic and proof».

tema de investigación. Pero afirmar que son un criterio de prueba da cuenta de la confusión entre la cuestión de justicia y la de legitimidad del conocimiento.

4. TRIANGULACIÓN EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El análisis previo acerca de la diversidad epistemológica es válido también para abordar los *paradigmas de investigación educativa*. Si bien esta noción abre la puerta a otras discusiones relativas a la noción de *paradigma* –acuñada por Khun (2004) a mediados del siglo pasado (la edición original data de 1962) y sobre la que tanto se ha escrito–, la propuesta de la coexistencia de paradigmas de investigación presenta las mismas características y problemáticas que la propuesta de una epistemología multicultural.

Desde un enfoque cualitativo se afirma que el rechazo, la exclusión y la falta de legitimación de modos de investigación alternativos restringen a un solo tipo de investigación, la tradicional, porque cumple con los cánones de generalidad, objetividad y aplicabilidad. En este sentido, Vasilachis de Gialdino (2011, 11) señala que «la clausura de los modos de conocer se corresponde [...] con la de las formas de ser de las sociedades» y que, por tal motivo, se torna preciso reconocer la «copresencia de una multiplicidad de formas de conocimiento», multiplicidad que permite dar respuesta a reclamos sociales que constituyen una resistencia frente a los regímenes neoliberales de la ciencia y la justicia.

En las últimas décadas del siglo pasado se popularizó en investigación social y, por lo tanto, en investigación educativa, el término *triangulación*. Dicho concepto fue definido por Denzin en la década del 70 como la combinación de dos o más perspectivas teóricas, fuentes de datos, métodos o investigadores en el estudio de un mismo fenómeno; se refiere al proceso de verificación que incrementa su validez incorporando distintos puntos de vista y metodologías (Yeasmin y Ferdousour Rahman, 2012). Esta combinación permitiría superar los problemas de sesgo propios de cada metodología particular.

La propuesta de *triangulación* parte de la idea de que no se verifican oposiciones fundamentales entre los métodos y los datos cuantitativos y los cualitativos; su carácter complementario se manifiesta en «la circunstancia de que cada uno provee información que no sólo es diferente de la provista por el otro, sino que, además, es esencial para interpretar a la otra» (Vasilachis de Gialdino, 1992, 37).

Suelen reconocerse cuatro tipos de triangulación (Denzin y Lincoln, 2000; Morse, 1991; Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006; Vasilachis de Gialdino, 1992): a) triangulación de datos, es decir, combinación de datos recabados en diferentes tiempos, espacios y personas o grupos; b) triangulación de investigadores, que consiste en la presencia de dos o más observadores para una misma situación; c) triangulación teórica, que implica acudir a diferentes perspectivas teóricas que expliquen un mismo fenómeno, y d) triangulación metodológica, que puede ser intrametodológica, cuando se utilizan diferentes estrategias dentro

de una misma metodología, o intermetodológica, cuando se aplican estrategias provenientes de distintas metodologías.

Si bien se postula que la triangulación permite enriquecer, testear o refinar la investigación, se admiten también los problemas que surgen a la hora de efectivizarla, sobre todo respecto de la triangulación teórica y metodológica. En efecto, las distintas perspectivas teóricas, paradigmas y metodologías evidencian diferencias ontológicas que, muchas veces, impiden la comunicación e integración. Es el problema conocido como *incommensurabilidad*:

En Filosofía de la Ciencia, el problema de la Incommensurabilidad es la tesis según la que dos teorías científicas resultan incomparables o, al menos, imperfectamente comunicables o traducibles entre sí dado que carecen de metro o patrón común, extrínseco a ellas. Por lo mismo, no existirían criterios racionales para afirmar que una es mejor o más verdadera que la otra.

Aunque existen antecedentes, en 1962 coincidieron Thomas Kuhn y Paul Feyerabend en la postulación de esta tesis. [...] tanto Kuhn, desde una perspectiva más sociológica e histórica, cuanto Feyerabend, a partir de análisis lógicos, llegan a similares conclusiones: las grandes teorías científicas son incommensurables entre sí, y ni el recurso a experimentos ni la argumentación lógica son criterios válidos que permitan una justa comparación entre ellas [...]. Teorías distintas definen diversos hechos, provocan diversos experimentos y, por tanto, interpretan de diverso modo los supuestos resultados objetivos (Gelonch Villarino, 2010, 579).

En este sentido, Kuhn (2004) advierte que las primeras etapas del desarrollo de una ciencia están caracterizadas por una competencia continua de concepciones diferentes que se distinguen por sus modos incommensurables de ver el mundo y de practicar la ciencia. «Un elemento aparentemente arbitrario, compuesto de incidentes personales e históricos, es siempre uno de los ingredientes de formación de las creencias sostenidas por una comunidad científica dada en un momento determinado» (Kuhn, 2004, 24-25). A partir de esta observación plantea su tesis acerca de las revoluciones científicas. En resumidas cuentas, la ciencia se desarrolla en un período de ciencia normal, que consiste en comprobar las hipótesis planteadas por la teoría. El elemento arbitrario o modo de entender el mundo es el que guía la investigación y la búsqueda de respuestas. En ocasiones, determinados problemas no pueden ser resueltos desde la teoría propuesta y se manifiestan como anomalías. Entonces, «cuando la profesión no puede pasar por alto ya las anomalías que subvierten la tradición existente de prácticas científicas, se inician las investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, una base nueva para la práctica de la ciencia» (Kuhn, 2004, 27).

Así irrumpe lo que el autor denomina *revoluciones científicas*, que «son los complementos que rompen la tradición a la que está ligada la actividad de la ciencia normal» (Kuhn, 2004, 27). Estas revoluciones exigen el rechazo, por parte de la comunidad científica, de la teoría vigente hasta el momento y la adopción de una nueva teoría incomparable con la anterior. Esta nueva teoría efectúa un cambio

radical en las normas y procedimientos para determinar qué problemas y qué soluciones son admisibles en la investigación. En otras palabras, se lleva a cabo un *cambio de paradigma*.

El cambio paradigmático provoca modificaciones tan radicales en el modo de ver las cosas y de hacer ciencia, que no se produce, afirma Kuhn, por razones de orden científico, sino de otro tipo; habla de una «conversión de sus miembros al nuevo paradigma» (Kuhn, 2004, 46).

A su vez, Feyerabend denuncia que las teorías rivales o las distintas ciencias manejan cada una sus propios conceptos fundamentales. Al introducirse una nueva teoría, esta sustituye la ontología de la teoría anterior (Feyerabend, 1986, 38-39). Para este filósofo, *ontología* refiere a todas las asunciones respecto de la realidad que sirven de fundamento a la teoría; en el tema que se está tratando en este trabajo, el término corresponde a las concepciones de educación, de hombre, de sociedad, de hacer ciencia, etc.

En conclusión, tanto Kuhn como Feyerabend muestran que los elementos más fundamentales –y fundantes– de las distintas teorías o paradigmas difieren esencialmente de uno a otro y que sus ontologías son distintas y, a veces, contradictorias.

Queda planteado así un problema epistemológico del que las ciencias contemporáneas (ciencias de la educación incluidas) no pueden escapar: el de la *incommensurabilidad*. En efecto, al diferir ontológicamente dos paradigmas, no existen criterios que permitan compararlos, que posibiliten discernir cuál es mejor en cada caso, ya que ninguno dice para todos qué es la educación, en qué consiste la investigación o cómo hacer ciencia educacional. Por eso, se torna tan difícil el diálogo entre ellos y se pone en entredicho la posibilidad de integración.

Ello no significa que sea problemático el uso combinado de estrategias y técnicas de recolección, análisis, interpretación. La dificultad de integración aparece cuando se pretende realizar a un nivel más fundamental en el que las diferencias ontológicas son radicales. Debería acudirse a un criterio que trascienda la propia teoría y que permita el diálogo y la complementación, pero cada paradigma o perspectiva define desde sí mismo y para sí mismo sus concepciones fundamentales.

A pesar de estas consideraciones, la propuesta de *triangulación* es plenamente vigente (Ridenour y Newman, 2008; Newman *et al.*, 2012; Yeasmin y Ferdousour Rahman, 2012). No obstante, si bien se habla de combinación de metodología cualitativa y cuantitativa, se tiende a propiciar una diversidad paradigmática de otro tipo: se rechaza el conservadurismo metodológico y la legitimidad basada en la evidencia propios del paradigma positivista (o cuantitativo) y se acepta la diversidad de tipos de conocimiento que tengan como denominador común una epistemología constructivista. Se advierte aquí una primera contradicción: por un lado, se defiende la legitimidad de modos de investigación alternativos aduciendo simplemente que se corresponden con diferentes modos de conocer de determinados grupos, pero, por otro lado, se acude a razones extrínsecas a los grupos y a los sujetos –como el monismo o conservadurismo metodológico que constriñe los procesos democráticos y emancipatorios– para desestimar el paradigma positivista.

Incluso, en ocasiones, este uso mixto de metodologías pareciera responder a simples cuestiones pragmáticas: «Estas combinaciones de métodos parecen ser una manera de acabar con los debates metodológicos en los que se ha puesto en duda la idoneidad de la investigación cuantitativa» (Flick, 2015, 29).

La investigación cualitativa presupone que el «mundo *objetivo* de la ciencia no constituye más que una interpretación del mundo, resultado de la experiencia inmediata que no es sino subjetiva» (Vasilachis de Gialdino, 2009, 1). El conocimiento científico, por lo tanto, se considera solo una de las posibles formas de producir conocimiento y, por ello, se reconocen y aprueban otras formas de conocer que entiendan al conocimiento no como un proceso individual y cognitivo, sino como un fenómeno colectivo, socialmente construido y distribuido, que crea un puente entre el investigador y las necesidades de la sociedad. Así legitimado, este enfoque se adscribe a un modo de investigación democrática.

Cabe aquí traer a colación el cuestionamiento que se le hace a la investigación narrativa: «Los investigadores narrativos [o cualitativos] proporcionan su propia interpretación, como forma de evaluación narrativa, acerca del testimonio aportado por los sujetos. ¿Hasta qué punto podemos tomar cualquier testimonio, el de los participantes o el investigador, como conocimiento?» (Chistopher, 2016, 108).

Algunos ejemplos de investigación cualitativa presentados por Vasilachis de Gialdino (2011) en el prólogo a la edición en español del libro de Denzin y Lincoln (2000) son la *investigación cogenerativa* (Greenwood y Levin), que se basa en la colaboración de los investigadores con los interesados locales para la resolución de problemas importantes para ellos; la *investigación indigenista* (Smith, Martin y Mirrahoopa; Walters), que busca realzar el conocimiento, las voces y las experiencias de las personas indígenas; la *narración colaborativa* (Bishop), orientada a que los participantes puedan reunir sus experiencias y reflexiones en su propio lenguaje y les otorguen significado en el marco de su propio contexto cultural, a fin de convertir esas interpretaciones en discursos legítimos; la *investigación comunitaria feminista* (Christians; Hesse-Biber), modo de indagación colaborativa en el que todos los participantes deciden cómo realizar la investigación y cómo llevarla a cabo, es decir, deciden qué problemas estudiar, con qué métodos y qué resultados se considerarán válidos.

Queda en evidencia que, si bien este tipo de investigación abarca distintas tradiciones intelectuales, posee características comunes a todas ellas. En primer lugar, se interesa por cómo el mundo y la vida son experimentados y comprendidos por los sujetos, por los significados atribuidos, por las narrativas personales y las historias de vida. Es una investigación multimetódica, hermenéutica y reflexiva, que «rechaza el modelo de investigación de las ciencias naturales [...] emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles tanto a las particularidades de las personas estudiadas como al contexto social en el que los datos son producidos» (Vasilachis de Gialdino, 2009, 8). Busca descubrir, describir, comprender y construir teoría.

Asimismo, tiene un fuerte compromiso ético, que consiste en el respeto por los diversos modos de ser y de conocer que consoliden una ciencia social

comprometida con la justicia social, la no violencia, la paz y los derechos humanos. Se sostiene que los valores morales son elementos intrínsecos a una comunidad y que el papel de la investigación es contribuir a lograr acuerdos dentro de esa comunidad, a fin de reforzar las comprensiones comunes de lo bueno y lo malo y, de este modo, propiciar el cambio social.

Finalmente, asume la *construcción cooperativa del conocimiento*. Denuncia que las formas tradicionales de conocer han privilegiado los aspectos observables y fácticos de la realidad humana, construyendo así al hombre a la medida del observador. Solo si se procura comprender la identidad del sujeto en sus aspectos esenciales y existenciales, se construye un conocimiento legítimo a partir de la mutua interacción: «De lo que se trata, pues, es de conocer *con* el *otro* y no *sobre* el *otro*» (Vasilachis de Gialdino, 2009, 22). A partir de esta concepción se sugiere que las diversas formas de conocer producen conocimientos igualmente legítimos.

5. CONTEXTUALISMO

Los enfoques descritos, en última instancia, se fundamentan en una epistemología contextualista o constructivista. Desde esta perspectiva, el campo disciplinar se configura y se delimita a partir de las mismas investigaciones que se realizan sobre las prácticas educativas en el contexto sociohistórico en el que acontecen. En este contexto disciplinar se construye el objeto propio de la disciplina.

En efecto, esta postura asume que «el objeto disciplinar no puede establecerse en forma *a priori*, sino que, en tanto objeto científico, sólo puede constituirse como un enfoque teórico construido desde las mismas investigaciones desarrolladas en el campo» (Martín, 2007, 13). Este constructivismo se enmarca dentro de la epistemología francesa, según la cual el objeto no se descubre como algo dado y acabado, sino que se construye «en el mismo proceso de investigación, a partir de hipótesis que se reformulan constantemente y en las que se redefinen las teorías previas que el investigador inevitablemente posee acerca del objeto» (Martín, 2007, 13).

Dentro de esta perspectiva, se rechaza la noción de objeto disciplinar como un conjunto de rasgos o principios que tienen «una referencia que funcione como sustrato» y que establecen *a priori* «las condiciones formales que ha de cumplir el objeto de la investigación educativa» (Martín, 2007, 40). En lugar de ello, se busca inferir el objeto a partir de las condiciones culturales de la producción teórica. Lo que hace que un problema sea pertinente (pertenezca) a una disciplina determinada es su conformidad con los «usos disciplinares», es decir, con los conceptos, teorías o métodos de investigación habituales en la disciplina. Justamente, según este enfoque, las reglas y procedimientos con que se trabaja habitualmente y que le son privativos constituyen el campo disciplinar. Estos procedimientos se identifican con el enfoque teórico-epistemológico que está en la base del campo y a partir del cual se ha ido construyendo el objeto propio.

El punto de partida es el objeto empírico-social, «el objeto de la realidad, el suceso que yo enfrento» (Sirvent, 2007). El conocimiento científico implica construir

un objeto teórico que se refiera conceptualmente al objeto empírico-social preconstruido, pero que lo recorte y lo mire desde ciertos enfoques teórico-epistemológicos. En consecuencia, «una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio, sino que se define siempre por cierto punto de vista teórico, por cierta actitud teórica, desde donde el objeto se construye» (Martín, 2007, 72).

En consecuencia, el *objeto*, según la visión constructivista, es el punto de referencia teórico que emerge del entramado del contexto discursivo propio de la disciplina. Por su parte, la noción de *contexto discursivo* señala el enfoque o las reglas que diseñan el objeto de análisis, que establecen lo que es pensable o impensable dentro de cierto ámbito disciplinar. De esta manera se entiende por qué ciertos enunciados discursivos y no otros llegan a ser enunciados científicos y por qué ciertos interrogantes y no otros llegan a convertirse en problemas de investigación. Por lo tanto, la disciplina, así como su objeto, solo puede entenderse en el desarrollo histórico de sus producciones, las cuales van redefiniendo ese espacio disciplinar.

Se advierte aquí una cierta delimitación circular de la disciplina: los problemas de investigación y las producciones teóricas se definen como pertinentes de acuerdo con el contexto discursivo y, a la vez, son estos problemas y producciones recurrentes los que definen el contexto.

Dicho de otro modo, el objeto da la especificidad al campo y el campo define al objeto: «[...] sostenemos que es el objeto, y el sentido particular que éste va adquiriendo en las investigaciones, el que permite la delimitación y conformación propia de la disciplina, así como también es él el que de alguna manera determina la misma “pertinencia de los problemas”» (Martín, 2007, 44). Queda al descubierto que, al delimitar el objeto a partir de las construcciones históricas que se producen en la disciplina, se extingue la posibilidad de utilizarlo como el referente que da especificidad al campo.

Desde una visión contextualista, es preciso sacar a la luz los presupuestos epistemológicos y los problemas concurrentes tratados en las investigaciones educativas actuales para ir develando el objeto que se va construyendo a partir de los mismos. Sin embargo, se sostiene que es necesario, también, permanecer en constante actitud crítica y vigilancia epistemológica, dado que, y esto es de sentido común, no cualquier tratamiento o investigación puede ser tomada como científica. Ahora bien, si el objeto se define en el contexto discursivo disciplinar y este se define por las producciones discursivas de las propias investigaciones, reguladas desde el objeto, no es posible identificar criterios extrínsecos a partir de los cuales sea posible juzgar qué investigación, qué presupuesto y qué enunciado puede ser tenido en cuenta como constructor del objeto disciplinar (esto es, como científico). Es decir, la misma disciplina determina cuál es su objeto, construido a partir de las producciones discursivas, de los problemas concurrentes y de los usos disciplinares y, a la vez, determina cuáles son estas producciones teóricas, presupuestos, problemas y usos que pertenecen a ella y que delimitan el objeto.

Se advierte, en primer lugar, una circularidad que no puede ser superada a menos que se acuda a criterios que trasciendan la disciplina. En segundo lugar, se plantea una noción unívoca de ciencia que no da lugar a una crítica verdadera, ya que solo tienen cabida en dicha ciencia los postulados por ella definidos. Cualquier enunciado contrario es tildado de no pertinente, «reduccionista o caduco». Esto es, la misma disciplina determina el concepto de ciencia con el que se trabajará y su criterio de demarcación: «Si la Ciencia de la Educación tiene un objeto propio, éste lo constituyen los rasgos del enfoque que asumen los investigadores vinculados con la disciplina, un enfoque teórico-epistemológico que regula y condiciona, desde el discurso peculiar de la disciplina, las producciones dentro del campo» (Martín, 2007, 46).

Así se entiende que, a la larga, todo termine en una lucha de poderes: si el criterio de demarcación científica es dado por la misma disciplina, entonces, los enunciados y teorías que queden fuera de este criterio pugnarán por ser definitivos de la disciplina. Y como no existen criterios extrínsecos para juzgar qué enunciados o qué teorías explican mejor la realidad estudiada, el enfoque hegemónico se arroga el derecho de determinarlo. Pero será cuestión de tiempo para que otro enfoque teórico se convierta en hegemónico, estableciendo con él nuevos criterios de demarcación y nuevo objeto disciplinar. Entonces, no sería justo juzgar las cosas según los criterios vigentes, ya que dentro de un tiempo cambiarán por otros y no hay modo de saber si estos son más cercanos a la realidad que los que vendrán después. En consecuencia, ¿por qué juzgar qué es científico y qué no lo es con los criterios vigentes, si no puede saberse si estos son mejores o peores que los anteriores o los siguientes?

Esta situación paradójica es advertida por la epistemología constructivista y es vista como parte ineludible del trabajo científico y como riqueza del campo disciplinar. Justamente, postula que dicha situación permite acceder al objeto (prácticas educativas en tanto prácticas sociales) sin determinaciones *a priori*, solo guiados por su historicidad y discursividad. Sin embargo, también se advierte que esta historicidad como fundamento de la formación disciplinar es limitada. Los postulados y soluciones planteadas por una ciencia que se determina a sí misma de la forma enunciada únicamente pueden ser válidos para el pequeño contexto sociocultural e histórico en el que surgieron. Por lo tanto, de igual modo queda limitada su legitimidad. Así, cabe preguntarse qué tipo de carácter y alcance científico poseen las investigaciones desarrolladas en una disciplina construida de este modo.

6. VALORACIÓN

En la fundamentación del campo y de la investigación educativa contemporánea puede advertirse una primera contradicción. Por un lado, se reconoce la existencia de una gran variedad de teorías, perspectivas y paradigmas y se proclama la legitimidad de todos ellos, por el solo hecho de pertenecer a los usos disciplinares. Pero, por otro lado, se rechaza el paradigma empirista (ampliamente utilizado en

investigación educativa) y las posturas que procuran definiciones universales, aunque algunos investigadores empleen estas perspectivas. Es claro, entonces, que el criterio pragmático de *usos disciplinares* no se aplica de igual modo para todos los enfoques teóricos.

Dicha contradicción se evidencia en el centro mismo de la epistemología que pregona esta diversidad, en el fondo, epistemología constructivista: los enfoques hegemónicos determinan qué es científico y qué no lo es y establecen qué se reconoce como campo o investigación educativa y qué no. Es decir, si la legitimidad de una teoría radica exclusivamente en el hecho de que está en uso (porque se postula que deben escucharse todas las voces, sin silenciar ninguna), por qué se excluye al paradigma empirista o a los enfoques universalistas. Si, por el contrario, se recurre a criterios externos al campo para juzgar y excluir estos puntos de vista, por qué no se utilizan esos mismos criterios para juzgar los enfoques alternativos de base constructivista. No se pretende en este artículo hacer una defensa de las posturas empiristas ni universalistas, no se está argumentando a favor de ellas, simplemente se quiere dejar al descubierto una contradicción presente en la investigación actual.

En segundo lugar, es crucial la circularidad argumentativa de la epistemología constructivista. En acotada síntesis, se sostiene que el campo disciplinar (o contexto disciplinar) delimita históricamente al objeto y que, a su vez, es el objeto el que da especificidad al campo. En otras palabras, al no acudir a criterios que trasciendan el campo o la práctica misma de investigación, los investigadores, a través de sus usos disciplinares, son los que determinan qué problemas y metodologías son científicas o legítimas y utilizan luego esas mismas metodologías y problemas para legitimar la disciplina. En suma, lo científico y lo legítimo se definen al interior del enfoque hegemónico.

En tercer lugar, la teoría es siempre contextual. Se asegura que no se dispone de una teoría educacional objetiva e independiente de los sujetos participantes porque no existen fundamentos del conocimiento externos al sujeto mismo. En consecuencia, el conocimiento se justifica a partir del consenso racional: los modos de conocer que logren este consenso podrán valorarse como legítimos.

Siegel (2012) reduce al absurdo la cuestión de la siguiente manera: si se sostiene que no hay verdad objetiva y se considera que esta afirmación es una verdad objetiva, se está contradiciendo. Por otro lado, si se acepta que tal afirmación es relativa al tiempo y lugar, no habría argumentos racionales para aceptarla como verdadera. Lo denomina *relativismo autorrefutante*.

Este relativismo también se manifiesta al hablar de copresencia de paradigmas de investigación: como cada paradigma define desde sí y para sí la realidad, la ciencia, la investigación, no se cuenta con criterios compartidos que permitan el diálogo y la complementariedad. El problema que salta a la vista es el de la *inconmensurabilidad*.

Para superar este relativismo, así como la circularidad en la que se cae en la delimitación disciplinar desde el paradigma cualitativo, habría que tender hacia una fundamentación que trascienda la propia práctica de investigación.

En cuarto lugar, se propone una noción unívoca de ciencia, ya que la misma disciplina determina su objeto y su criterio de demarcación. Por un lado, se reconoce la coexistencia de enfoques y paradigmas y se proclama la legitimidad de todos ellos. Pero, por otro, únicamente se aceptan como propios de la disciplina aquellos que corresponden al *enfoque que asumen los investigadores*. En última instancia, como los investigadores son quienes determinan el enfoque teórico-epistemológico que regula el campo disciplinar, se sigue que son ellos quienes establecen qué es legítimo y qué no lo es. Esta situación lleva, muchas veces, a que la ciencia se convierta en una lucha por el poder.

Se advierte a partir de lo expuesto que la investigación educativa actual, en general, se ha apoyado en la historicidad como criterio epistemológico; es decir, ha justificado su legitimidad a partir del entramado histórico del que surge: lo contextual, subjetivo, el acuerdo grupal es lo que legitima el conocimiento educativo. No obstante, se ha mostrado en el trabajo que este criterio de justificación ha sido insuficiente y ha caído en contradicciones y problemas epistemológicos de los que no ha podido verse librado.

Al respecto, la investigación educativa ha advertido que el tipo de justificación que solo se sustenta en lo histórico trae aparejadas ciertas limitaciones, como el relativismo, la inconmensurabilidad o la fundamentación circular de una disciplina. Por esta razón, ha estado abocada a una *búsqueda de legitimación*. Más que preocupada por la persona que va a ser educada y por la persona encargada de educar, está preocupada –u ocupada– en legitimar los conocimientos y discursos que se suscitan en su interior. Las perspectivas teóricas desarrolladas son tan disímiles, y hasta contradictorias, que la investigación educativa ha procurado integrarlas y justificarlas, en un intento por delimitar y consolidar el campo educativo mismo. Ha intentado esgrimir criterios que fundamenten el conocimiento educativo, pero sin dejar de apoyarse exclusivamente en su historicidad.

CONCLUSIONES

La finalidad del presente estudio no consistió en realizar una propuesta positiva de fundamentación epistemológica que explicara cuáles deberían ser los criterios sobre los que se ha de basar la investigación educativa. Solo procuró mostrar el panorama actual de la misma para arribar, por esta vía, a una visión más abarcadora y comprensiva acerca de sus fundamentos y de los problemas que estos conllevan.

El término *investigación educativa* se toma actualmente como referido a la práctica por la cual los investigadores buscan conocer el fenómeno educativo, pero también se identifica con el campo educativo mismo. En este segundo sentido, puede afirmarse que en la investigación educativa actual coexisten paradigmas diferentes. En términos generales puede hablarse de paradigma cuantitativo y cualitativo; el primero se apoya en una epistemología empirista y el segundo, en una epistemología constructivista o contextualista. Se reconoce y valora la copresencia de paradigmas de investigación y se promueve la triangulación o

integración de dichos enfoques; sin embargo, la epistemología constructivista ha criticado fuertemente a la empirista o cuantitativa y se ha posicionado como la hegemónica.

En efecto, aunque tiene plena vigencia y es utilizado por muchos investigadores, el paradigma cuantitativo ha sido objeto de un cuestionamiento radical: la fundamentación del conocimiento sobre la que se asienta, su justificación en la comprobación empírica de las proposiciones mediante el método científico. Se cuestiona su lógica inductiva, el abismo existente entre teoría y práctica y su confianza en observaciones y conocimientos objetivos e independientes de los sujetos. Ello porque la investigación cualitativa sostiene que la observación está cargada de teoría y que lo histórico –las asunciones del investigador acerca de qué es la ciencia, el hombre, la educación, el conocimiento, etc.– es lo que, efectivamente, define y justifica la investigación y la ciencia.

A partir de esta idea, el paradigma cualitativo define su modo de investigar. La gama de metodologías cualitativas es amplia; sin embargo, la base es la misma en todas ellas: constructivismo epistemológico.

En este trabajo se han destacado la investigación-acción, el planteo de una diversidad epistemológica, la triangulación y el contextualismo como definición disciplinar. Estas metodologías y perspectivas, aunque presentan matices particulares, poseen características comunes que las definen.

La primera de ellas es el planteo de una diversidad epistemológica, variedad de modos de conocer y copresencia de paradigmas de investigación. Como se postula que no existen fundamentos del conocimiento fuera del sujeto mismo, se afirma que todas las epistemologías son igualmente legítimas y deben ser reconocidas como parte del campo o investigación educacional. Dado que no existen criterios fuera de los sujetos que permitan juzgarlos y compararlos y dado que cada modo de conocer define para sí sus criterios fundamentales (concepción de ciencia, de realidad, de hombre, de educación), el primer problema que queda en evidencia es el de la inconmensurabilidad.

En esta diversidad epistemológica, es necesario el trato respetuoso hacia los miembros de distintos grupos, pero ello también implica tomar en serio sus ideas y someterlas a discusión racional, ya que no existen razones para considerarlas *a priori* necesariamente tan verdaderas como cualquier otra. Es decir, se busca el pluralismo, no el relativismo (Siegel, 2012). No deben confundirse los reclamos por la legitimidad de ciertos conocimientos con los reclamos por la inclusión social de ciertos grupos; el primero es epistemológico y el segundo, de justicia.

Por otro lado, las epistemologías contemporáneas se fundan en una teoría que es siempre contextual, inherente a los sujetos participantes y sus contextos específicos. Por consiguiente, la justificación del conocimiento está dada por el consenso racional. Este modo de entender la ciencia y la investigación cae en un *relativismo autorrefutante* (Siegel, 2012) del que no puede salirse a menos que se vuelva la mirada a los aspectos metafísico-antropológicos que permiten trascender los límites de la disciplina o teoría misma.

El desarrollo precedente conduce a observar que la investigación educativa contemporánea incurre inevitablemente en dos contradicciones. La primera de ellas consiste en el reconocimiento actual de una variedad de enfoques, todos ellos con igual legitimidad, ya que se afirma que no puede apelarse a criterios racionales y externos a los sujetos para juzgarlos. Sin embargo, sí se utilizan criterios racionales y externos a los sujetos para rechazar, por ejemplo, la validez del paradigma empirista y de las perspectivas universalistas. No se pretende realizar una apología acerca de estas posturas, sino simplemente dejar en evidencia su exclusión falaz. La segunda contradicción reside en la circularidad argumentativa que legitima la investigación educativa contemporánea: la comunidad de investigadores establece, mediante sus usos disciplinares y sus producciones, qué pertenece al campo y qué no; el campo que se va construyendo de este modo determina su objeto y, finalmente, este objeto es el que legitima las producciones y usos de la comunidad científica. Queda al descubierto que son los investigadores mismos y el consenso que resulta entre ellos los que definen lo legítimo y estipulan el criterio de demarcación científica. Así se comprende que exista una noción unívoca de ciencia: la definida por el grupo hegemónico.

A partir de estas observaciones se concluye que la investigación educativa actual está ocupada no tanto en develar a quién se dirige la educación, es decir, en develar al hombre en sus dimensiones, sino en buscar criterios que legitimen sus producciones y conocimientos. Sin embargo, esta búsqueda de legitimación no ha arrojado demasiados frutos, ya que se mostró que la historicidad, aunque es una condición humana definitiva, como criterio de justificación y legitimación de la ciencia es insuficiente.

El problema de fondo, entonces, es que la justificación del conocimiento y, por lo tanto, su legitimidad, permanece en la práctica misma de investigación. Los conflictos epistemológicos mencionados no podrán sortearse a menos que se acuda a criterios que trasciendan los límites del propio campo, es decir, criterios que trasciendan al propio investigador y a su práctica de investigación. Quizás, si la mirada se volviera desde un estudio que busca criterios de legitimidad hacia un examen de los aspectos metafísico-antropológicos, la investigación educativa podría comenzar a salir del laberinto en el que se halla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHRISTOPHER, J. (2016) Insufficiency of Entitlement Criteria as Justification for Knowledge Claims in Narrative Research. *Philosophical Studies in Education*, 47, 108-117.
- CODE, L. *et al.* (2012) Epistemological Diversity: A Roundtable, en RUITENBERG, C. y PHILLIPS, D. C. (eds.) *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Disputed Terrain*. New York, Springer, 121-143.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (eds.) (2000) *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications.
- ELLIOT, J. (2005) *La investigación-acción en educación* (5.ª edición). Madrid, Morata.

- FEYERABEND, P. (1986) *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid, Tecnos.
- FLICK, U. (2015) *Diseño de la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- GALEANO, M. E. (2004) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín – Colombia, Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- GELONCH VILLARINO, S. (2010) Voz «Inconmensurabilidad», en GONZÁLEZ GARCÍA, A. (ed.) *Diccionario de filosofía*. Pamplona, EUNSA.
- GURDIÁN FERNÁNDEZ, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José-Costa Rica, CECC- AECI.
- HORSTHEMKE, K. (2017) «Epistemological Diversity» in Education: Philosophical and Didactic Considerations. *Forum Pedagogiczne*, 1, 265-282. Consultado el 29 de marzo de 2018. <http://edoc.ku-eichstaett.de/20468/1/18.Horsthemke.pdf>.
- KUHN, T. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas* (8.ª reimpresión). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- MARTÍN, A. V. (2007) *El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la Educación*. Tesis doctoral. San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- MÉNDEZ COCA, D. (2013) La metodología científica y la investigación educativa. *Acta Universitaria*, 23 (1), 23-30. Consultado el 28 de marzo de 2018. <http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/viewFile/410/pdf>.
- MÉNDEZ PARDO, A. y MÉNDEZ PARDO, S. (coords.) (2007) *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. Chiapas-México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- MORSE, J. (1991) Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Nursing Research*, 40 (2), 120-123.
- NEWMAN, I.; RIDENOUR, C.; NEWMAN, C.; SMITH, S. y BROWN, R. (2012) Detecting Low Incidents Effects: The Value of Mixed Methods Research Designs in Low-N Studies. *Mid-Western Educational Researcher*, 25 (4), 31-46.
- RIDENOUR, C. y NEWMAN, I. (2008) *Mixed Methods Research: Exploring the Interactive Continuum*. USA, Southern Illinois University Press.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. y VALLDEORIOLA ROQUET, J. (2001) *Metodología de la investigación*. Cataluña, Universitat Oberta de Catalunya. Consultado el 30 de agosto de 2017. <http://myuvmcollege.com/uploads/lectura2011-09/Metodolog%C3%ADa%20de%20investigaci%C3%B3n-2064.pdf>.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C.; POZO LLORENTE, T. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2006) La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12 (2), 289-305.
- SHAVELSON, R. y TOWNE, L. (eds.) (2002) *Scientific Research in Education*. Washington, DC, National Academy of Sciences.
- SIEGEL, H. (2012) Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado About Nothing Much? en RUITENBERG, C. y PHILLIPS, D. C. (eds.) *Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Disputed Terrain*. New York, Springer, 65-83.
- SIRVENT, M. T. (2007) *Investigación-acción participativa*. Conferencia dada en la Pre-Jornada de Acción Participativa en Investigación, Bahía Blanca, Argentina. Consultado el 3 de abril de 2017. https://www.youtube.com/watch?v=4M_TVc9mCw.

- SUASNÁBAR, C. (2013) La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1281-1304.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Consultado el 3 de abril de 2017. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/acerca-de/integrantes/irene-vasilachis-de-gialdino/>.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2009) Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), 1-26.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2011) De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento, en DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- YEASMIN, S. y FERDOUSOUR RAHMAN, K. (2012) «Triangulation» Research Method as the Tool of Social Science Research. *BUP Journal*, 1 (1), 154-163.