

Coordinación:

Dra. Frine Virginia Montes Ramos

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

Reflexiones Epistemológicas en la Investigación Educativa



ISBN: 978-607-9003-92-0



Reflexiones Epistemológicas en la Investigación Educativa

Coordinación

Frine Virginia Montes Ramos

Universidad Politécnica de Durango

Instituto Universitario Anglo Español

Dolores Gutiérrez Rico

Instituto Universitario Anglo Español

Autores

Leticia Campa Avitia

Sheila Suhjail Ríos Bastida

Essaú Reyes González

Ángel Inzurriaga Martell

Fernando Inzurriaga Martell

María Magdalena Rodarte Zapata

Elvira Berenice García Arámbula

Inés María del Carmen Aguilar Valtierrez

Fabiola Guerrero González

Rosa María Nájera Álvarez

Bertha Moreno Saucedo

Cecilia Genoveva Castañón Robles

Primera Edición:

Junio 2025

ISBN: 978-607-9003-92-0

Editor:

Instituto Universitario Anglo Español

Editado en:

Durango, Dgo., México

Elementos de diseño:

L. D. G. Víctor Daniel Cordero Gutiérrez

Pares Revisores

Comité Editorial del I Instituto Universitario Anglo Español (Durango, México)

No está permitida la impresión o reproducción total o parcial por cualquier otro medio de este libro sin la autorización por escrito de los editores. Esta obra se comparte con fines educativos, de difusión y sin fines de lucro.

Los contenidos de cada capítulo son responsabilidad directa de los autores.

Tabla de Contenido

PRÓLOGO	6
PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO 1	11
Teoría Crítica de la Enseñanza y la Nueva Escuela Mexicana: Una Alianza para la Autonomía Profesional Docente	11
CAPÍTULO 2	27
Teoría Crítica. Una Reflexión Desde sus Voces	27
CAPÍTULO 3	41
Evolución y Desafíos de la Etnografía y la Observación Participante en la Era Digital: Un Análisis Crítico	41
CAPÍTULO 4	49
Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Sociocrítica	49
CAPÍTULO 5	58
Evolución y Discusión Epistémica y Metodológica en la Investigación Educativa: Un Análisis Crítico	58
CAPÍTULO 6	73
Teoría Crítica Desde el Sustento Epistémico de Adorno, Horkheimer, Carr y Kemmis	73
CAPÍTULO 7	79
Paradigmas en Diálogo: Análisis Exploratorio del Positivismo, Interpretativo, Sociocrítico y Pragmático en la Investigación Educativa	79
CAPÍTULO 8	93
Pioneros y Herederos: La Investigación-Acción Desde las Perspectivas de Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse	93
CAPÍTULO 9	106
Revoluciones Epistemológicas del Siglo XX: Dilthey y Bachelard en la Transformación del Conocimiento	106
CAPÍTULO 10	113
Fundamentos Epistemológicos de la Investigación Cualitativa	113
CAPÍTULO 11	131
La Hermeneútica Desde el Paradigma Interpretativo	131
CAPÍTULO 12	140
La Fenomenología, la Etnografía y la Investigación-Acción Participativa: Un Triángulo Metodológico para Comprender y Transformar la Realidad Educativa	140

PRÓLOGO

Al leer este libro encontrarán una serie de recomendaciones epistemológicas que les permite entender las construcciones de los procesos de investigación y aportes para el trabajo con la Nueva Escuela Mexicana (2019); que entiende al docente como un docente-investigador que a través de su intervención y trabajo puede resolver los problemas que aquejan al sistema educativo.

El trabajo educativo se enriquece de diversos conceptos de la investigación que permiten entender el cómo, cuándo, dónde, qué y por qué de los fenómenos institucionales, pedagógicos y socioculturales que aqueja el sistema educativo.

La investigación no puede estar separada de la filosofía, psicología, sociología, matemáticas, humanidades y las ciencias exactas, porque son el bastión para explicar las causas y los efectos de los procesos empíricos y teóricos de los fenómenos a explicar. Sin embargo, es importante cuestionarse ¿Cómo se concibe la ciencia al servicio de la educación y sus prácticas para la mejora?

La discusión por entender como la investigación funciona al servicio de la educación permite establecer una práctica científica o una ciencia práctica, que enriquece la sociedad del conocimiento para la mejora del sistema educativo.

El discurso voraz de los métodos científicos que reflejan el hallazgo de las cosas a través de procesos rigurosos por entender el porqué del fenómeno, no encuadra en las acciones de la educación, que se enriquece de la conducta humana, los hábitos sociales, los procesos evolutivos del individuo y la cultura, envolviéndolo en un aspecto más holístico para cumplir su fin.

A lo largo del tiempo, la educación ha jugado un papel importante en la sociedad, la idea por cultivar al individuo a través de la reflexión de los acontecimientos que han enmarcado al

hombre desde su creación y su medio natural, ocasionó una serie de cuestionamientos que vieron luz en personajes como: Sócrates, Platón, Aristóteles, Pitágoras, Descarte, Ockham, Vico, Kant, Heidegger, Hegel, Bacon, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Marion y Buisson, Dilthey, Popper, Foucault, Maslow, Smith, Habermas, Kuhn y la escuela de Frankfurt.

La historia ha tenido un desenlace sustancial en las instituciones educativas que toman fuerza en sus ideologías epistemológicas por las que fueron creadas. Cada tiempo, espacio o lugar en el que se gesta el proyecto educativo se construye con un fin, dependiendo los intereses políticos del momento; se puede tomar en cuenta varios ejemplos que han marcado el parteaguas de la educación: 1) modelo griego del paideía; 2) Modelo de adoctrinamiento religioso; 3) Modelo industrial; 4) Modelo socialista y 5) Modelo capitalista y neocapitalista, instruidos en corrientes políticas de interés clasista.

Aunque el discurso educativo está apegado a los aspectos políticos, económicos y sociales, las instituciones educativas trabajan en pro de las aptitudes, actitudes y habilidades del individuo; sin embargo, dependerá de la formación dogmática y/o emancipatorio con la que se quiera formar al estudiante para enfocarlo hacia ese conocimiento.

La educación no puede hablar de un discurso epistemológico único, tiene que establecer una relación con principios, conceptos, métodos y técnicas que retoma de otras disciplinas para cumplir con el aprendizaje del individuo. Por ello es necesario retomar aspectos semióticos y semánticos que fortalezcan un discurso educativo científico que aclare, reflexione y explique la acción de los procesos a aprender (pedagogía).

El debate científico de la educación continuará siendo una disyuntiva en el argot educativo, porque no se puede separar la pedagogía como método de enseñanza y las diversas ciencias como proceso de conocimiento, que en conjunto forman un camino hacia el entendimiento de los hechos científicos, sociales, políticos, económicos e históricos que envuelven al individuo.

Recordemos que los elementos esenciales para diseñar una investigación se establecen como el armado de un rompecabezas para la obtención de datos veraces y oportunos para las necesidades de los actores; estructurando una serie de acciones para concretar diversas etapas que ayudan a construir la investigación.

El proceso de investigación puede y debe tener una visión ontogénica en las diversas etapas metodológicas y para ello es necesario tomar en cuenta los principios básicos de toda investigación, propuestos por Rodríguez & Valldeoriola (2007) del proceso de investigación, la construcción de la perspectiva y el alcance de la investigación el diseño metodológico no puede aplicarse si no se tiene claro los sujetos a participar, definiéndolo como la muestra representativa que refleja el sentir social.

Dr. Juan Antonio Mercado Piedra

Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores

PRESENTACIÓN

El presente libro denominado *Reflexiones epistemológicas de la investigación educativa*, es, un aporte a la formación dirigida al campo de la investigación, esta publicación destinada a la difusión de conocimiento que presenta el Instituto Universitario Anglo Español de la Ciudad de Durango, es derivado de las construcciones vertidas por estudiantes del Doctorado en Educación de la Generación 2023.

Se presenta como una contribución al mejoramiento y transformación de la calidad del talento humano, con una esencia meramente formativo-profesional que contribuya en todos los participantes a un conocimiento de los diferentes paradigmas, de las prácticas investigativas, pero, sobre todo, de reflexionar cómo estos paradigmas se implican en el ámbito educativo.

El desarrollo del presente libro versa en 12 capítulos, donde las discusiones se centran en un análisis reflexivo de cada uno de los modelos de conocimiento, algunos de ellos se implican en el análisis del paradigma positivista y como ha repercutido en el devenir histórico, de igual forma su evolución y el contraste con otros paradigmas como el hermeneúutico, el sociocrítico, y su implicación en los quehaceres docentes, de igual forma, se discute el paradigma sociocrítico como un elemento sustancial en la Nueva Escuela Mexicana y la base para la transformación. Por otra parte, las discusiones sentidas hacia el paradigma hermenéutico soslaya en el análisis de como a partir de la comprensión y significados se llega al conocimiento

El estudio y reflexión de las diferentes formas de exponer los diversos planteamientos epistémicos y el lugar del ser humano, los cuales se realizan desde diferentes enfoques. Por tanto, para todo estudiante e investigador, el analizar las formas de construir sus objetos de estudio a partir de los planteamientos paradigmáticos lo hacen interesante y a la vez necesarios, ya que ayudan a concebir conocimientos que parten desde una realidad concreta.

La importancia de los postulados que sustenta la epistemología como trayecto en el proceso de la construcción y gestión del conocimiento, se hace presente al momento de implicarse en el ámbito investigativo. Toda persona tiene presente la reflexión y el interés por conocer, comprender y transformar el sentido, el valor de las creencias, partiendo de explicaciones concretas de las mismas ciencias experimentales en el desarrollo del saber humano.

La epistemología asume un marco de referencias que lleva a todo investigador partir de hechos e ideas reales, problemáticas que derivan inquietudes que atender, por ello, las construcciones que se manifiestan en cada uno de los capítulos son el reflejo de como cada ensayista ve y vive la realidad.

Todo programa de estudio conlleva una gran responsabilidad y esta hace referencia a obtener las herramientas profundas para iniciar en el campo de la investigación con una actitud consciente y propositiva, ya que la educación actual requiere profesionales en el campo de la educación con conocimientos vastos para enfrentar retos.

Finalmente, es importante expresar que para la institución es un orgullo permanente el que sus estudiantes aporten al estado del conocimiento sus propias elaboraciones, en donde de forma práctica emitan una reflexión de lo aprendido, para así, vivir en el continuo como profesionales comprometidos al cambio científico de la educación.

Por ello, va la felicitación por sus contribuciones a maestros y maestras como: *Leticia Campa Avitia, Sheila Suhjail Ríos Bastida, Essaú Reyes González, Ángel Inzurriaga Martell, Fernando Inzurriaga Martell, María Magdalena Rodarte Zapata, Elvira Berenice García Arámbula, Inés María del Carmen Aguilar Valtierrez, Fabiola Guerrero González, Rosa María Nájera Álvarez, Bertha Moreno Saucedo y Cecilia Genoveva Castañón Robles.*

Dra. Frine Virginia Montes Ramos

Dra. Dolores Gutiérrez Rico

CAPÍTULO 1

Teoría Crítica de la Enseñanza y la Nueva Escuela Mexicana: Una Alianza para la Autonomía Profesional Docente

Mtra. Leticia Campa Avitia

Instituto Universitario Anglo Español

leticia_campa_doe23@anglodurango.edu.mx

Resumen

La educación contemporánea en México enfrenta múltiples desafíos, especialmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este nuevo enfoque busca la transformación del sistema educativo, colocando al docente en el centro de un proceso que promueve su autonomía profesional a través del codiseño del currículo nacional y la espiral reflexiva de la práctica docente para la formación continua. Sin embargo, el éxito de esta implementación depende en gran medida de que los docentes se formen en los principios de la teoría crítica de la enseñanza, la cual se fundamenta en el paradigma sociocrítico desarrollado por autores miembros de la Escuela de Frankfurt. El propósito de este ensayo es explorar cómo el paradigma sociocrítico, aplicado a la investigación educativa, dio origen a la teoría crítica de la enseñanza y cómo esta teoría se vincula con la autonomía profesional docente en la NEM. Además, se discutirán los puntos de encuentro en términos de las estrategias clave para operar dicha autonomía: la acción comunicativa, la reflexión sobre la práctica y la investigación acción.

Palabras clave: paradigma sociocrítico, teoría crítica de la enseñanza, autonomía profesional, Nueva Escuela Mexicana

Abstract

Contemporary education in Mexico faces multiple challenges, especially within the framework of the New Mexican School (NEM). This new approach seeks the transformation of the educational system, placing teachers at the center of a process that promotes their professional autonomy through the co-design of the national curriculum and the reflective spiral of teaching practice for continuous training. However, the success of this implementation depends to a large extent on teachers being trained in the principles of critical teaching theory, which is based on the socio-critical paradigm developed by authors who are members of the Frankfurt School. The purpose of this essay is to explore how the socio-critical paradigm, applied to educational research, gave rise to the critical theory of teaching and how this theory is linked to teacher professional autonomy in the NEM. Furthermore, the meeting points will be discussed in terms of the key strategies for operationalizing such autonomy: communicative action, reflection on practice, and action research.

Key Word: sociocritical paradigm, critical theory of teaching, professional autonomy, New Mexican School

Introducción

La NEM representa una transformación fundamental en el panorama educativo del país, sentando las bases para un sistema educativo más justo e inclusivo. A este ambicioso conjunto de políticas educativas les subyace la idea fundamental de que la educación debe construirse sobre el respeto inquebrantable a la dignidad humana, los derechos humanos y la igualdad sustantiva (SEP, 2024). Busca garantizar el derecho a la educación que todos los estudiantes, independientemente de su origen o circunstancias para que tengan las mismas oportunidades de prosperar y alcanzar su pleno potencial.

Su implementación plantea un cambio paradigmático en la educación, situando la autonomía profesional como uno de los ejes centrales de la propuesta curricular. Se reconoce a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo y de transformación social. Su papel como sujetos históricos capaces de intervenir y transformar la realidad social mediante su práctica profesional, es incuestionable. De acuerdo con el Plan de Estudios 2022 (SEP, 2024), la autonomía profesional del magisterio se define como la facultad de contextualizar los contenidos del currículo de acuerdo con la diversidad territorial, cultural y social de los estudiantes.

El problema fundamental reside en cómo articular la autonomía profesional con un marco teórico sólido que permita a los docentes desarrollar prácticas reflexivas y transformadoras. La teoría crítica educativa, arraigada en el paradigma sociocrítico, se presenta como un marco conceptual idóneo para este propósito, ofreciendo herramientas para la emancipación del docente y la construcción de una educación más justa y democrática.

El paradigma sociocrítico, inspirado en la Escuela de Frankfurt, trasciende las meras descripciones positivistas e interpretativas de la realidad educativa y, busca comprenderla para transformarla con una fuerza emancipadora. En este contexto, la teoría crítica de la enseñanza

cobra una importancia fundamental al empoderar a los docentes hacia una autonomía racional y libertaria.

A lo largo de las siguientes páginas, se desarrollará una discusión sobre por qué la teoría crítica de la educación ofrece un marco robusto para guiar el desarrollo de la autonomía profesional del docente que le permite contextualizar el Plan y Programa de Estudio 2022 y la reflexión sobre la práctica como estrategia para el desarrollo profesional. Dedicaremos un espacio para reflexionar sobre cómo la NEM, al adoptar el paradigma sociocrítico desde la teoría crítica de la enseñanza, puede fomentar un ambiente educativo que promueva la libertad de pensamiento y el cuestionamiento crítico del profesorado, superando así las limitaciones estructurales e ideológicas del pasado.

El ensayo está estructurado en tres apartados:

Libertad para Transformar: El Paradigma Sociocrítico para una Teoría Crítica de la Educación. En esta sección, se discute cómo el paradigma sociocrítico, inspirado en la Escuela de Frankfurt, ha influido en el surgimiento de una teoría crítica educativa. Se analizará cómo este paradigma trasciende los enfoques positivista e interpretativo de la investigación, buscando no solo comprender la realidad educativa, sino transformarla a través de la crítica de las estructuras de poder y la promoción de la emancipación de los individuos. El método de investigación que se propone es la investigación acción.

La Autonomía Profesional Docente: Un Análisis en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana. Aquí se discute el concepto de autonomía profesional en el contexto de la NEM. Se explorarán las estrategias clave para su implementación: el codiseño del currículo a través de contextualización de contenidos con base en las necesidades y características de los estudiantes y sus contextos y, la espiral reflexiva de la práctica docente como estrategia para la formación permanente del profesorado.

La Teoría Crítica de la Educación y la Autonomía Profesional. Puntos de encuentro. En este apartado se analizará cómo la teoría crítica de la educación proporciona una base sólida

para la autonomía profesional docente en la NEM. Se discutirán las implicaciones y beneficios de adoptar un enfoque crítico y reflexivo en la práctica educativa, incluyendo la formación de docentes como investigadores de su propia práctica y la promoción de la transformación social. Se proponen como estrategias la acción comunicativa para el diálogo argumentado, la investigación acción y la espiral reflexiva de la práctica docente.

Desarrollo

La investigación educativa ha sido influenciada por diversos paradigmas que han definido los métodos y enfoques pedagógicos a lo largo del tiempo. Desde el paradigma positivista, con su enfoque en la objetividad y la medición científica, hasta el constructivista, que promueve una visión más subjetiva y centrada en las experiencias individuales. Sin embargo, ha sido el paradigma sociocrítico el que ha traído consigo un enfoque verdaderamente transformador en la enseñanza. Inspirado por la Escuela de Frankfurt, el paradigma sociocrítico pone el énfasis en la crítica y transformación de las estructuras de poder presentes en la educación. Se propone partir de él para exponer a la teoría crítica de la educación eje de análisis de la autonomía profesional como elemento de la propuesta curricular de la NEM.

Libertad para Transformar: El Paradigma Sociocrítico para una Teoría Crítica de la Educación

Un paradigma, según Kuhn (1962, como citó en Echeverría, 2003), es un conjunto de creencias aceptadas por una comunidad científica que orienta la investigación en una disciplina específica. Guba y Lincoln (1993), sostienen que, en la investigación científica, existen cuatro paradigmas principales: el positivista, el postpositivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Para estos autores, el paradigma positivista parte de una visión objetiva de la realidad, asumiendo que el conocimiento se adquiere mediante la observación y la medición objetiva. El paradigma postpositivista, por otro lado, reconoce las limitaciones del positivismo y adopta una postura más crítica hacia la objetividad científica. Si bien mantiene algunos elementos del

positivismo, introduce la idea de que la realidad no es completamente aprehensible debido a las limitaciones humanas.

Por otra parte, el paradigma interpretativo se centra en la comprensión de los significados que los individuos otorgan a sus experiencias sociales. Este enfoque, a diferencia de los dos anteriores, no busca generalizaciones universales, sino que se centra en la particularidad de cada contexto y en las experiencias subjetivas de los participantes.

Finalmente, el paradigma sociocrítico o teoría crítica, tiene como objetivo no solo comprender la realidad, sino busca transformarla. Reconoce que los hechos sociales están inmersos en un entramado de relaciones sociales, políticas y económicas y, que el conocimiento está siempre vinculado a intereses específicos. “La preocupación principal de la escuela de Frankfurt, por tanto, estriba en articular un enfoque de una teoría que se proponga como misión central la de emancipar a las personas de la <<dominación del pensamiento>> positivista mediante sus propios entendimientos y actos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 143).

Kurt Lewin (1954, como se citó en McKernan, 1999) concibe la ciencia como una herramienta transformadora de la sociedad, desde la psicología social y la dinámica de grupos, también critica el modelo tradicional de investigación que ignora las perspectivas de las comunidades afectadas. Aboga por una ciencia comprometida con la justicia social y el empoderamiento de los marginados, traduciendo la investigación en acciones concretas que mejoren la vida de las personas y desafíen las estructuras de poder que perpetúan las desigualdades. Su visión influyó en autores como Carr y Kemmis (1986), quienes contribuyeron a la conformación de la teoría crítica de la educación.

Estos autores afirman que los paradigmas positivista e interpretativo han tenido gran influencia en la investigación educativa. En el primero, el conocimiento es visto principalmente como un medio para resolver problemas procedimentales, reduciendo así al docente a un técnico de la educación. Son evidentes sus limitaciones. Ignora las dimensiones sociales y contextuales

de la educación y, perpetúa una visión instrumental o técnica del conocimiento al no permitir, cuestionar las estructuras subyacentes de poder y dominación en la educación.

Por otro lado, consideran que el paradigma interpretativo se enfoca en comprender los significados que los actores educativos, como los docentes y estudiantes, atribuyen a sus prácticas. Si bien este enfoque reconoce la importancia de las perspectivas subjetivas, también tiene sus limitaciones. Resulta notable que el modelo interpretativo permite un mayor entendimiento de las prácticas educativas, sin embargo, no proporciona herramientas para distinguir entre interpretaciones distorsionadas ideológicamente y aquellas que no lo están. Además, no aborda cómo las estructuras sociales condicionan y limitan las intenciones y acciones de los docentes, lo que resulta en un enfoque que, si bien es valioso, es insuficiente para una teoría educativa que aspire a ser transformadora.

Entonces proponen una *teoría crítica de la educación* que surge como una respuesta a las limitaciones de los enfoques positivista e interpretativo. Inspirada en las ideas de la Escuela de Frankfurt, con figuras como Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse (como se citaron en Carr y Kemmis 1988), esta teoría, propone que la educación debe orientarse hacia la emancipación de los individuos, permitiéndoles reconocer y superar las limitaciones que les impone el orden social existente.

Una *ciencia educativa crítica* que se centra en la acción comunicativa (discurso argumentativo y toma de decisiones) como herramienta para la emancipación. La educación debe ser un espacio para el diálogo crítico y la construcción de consensos racionales, donde los participantes puedan cuestionar las normas y valores existentes y construir alternativas más justas y democráticas. Estos autores afirman que:

Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco

de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación. (p. 160).

Una ciencia educativa crítica es colaborativa y participativa, surge de los problemas cotidianos que enfrenta la comunidad educativa (docentes, alumnos y familias), oprimidos por fuerzas sociales alienantes que escapan de su control. Se arrojan a la luz y se empoderan para tomar medidas efectivas. Su objetivo es aumentar el autoconocimiento informado y una acción política eficaz para transformar el hecho educativo a través del diálogo y un plan de acción.

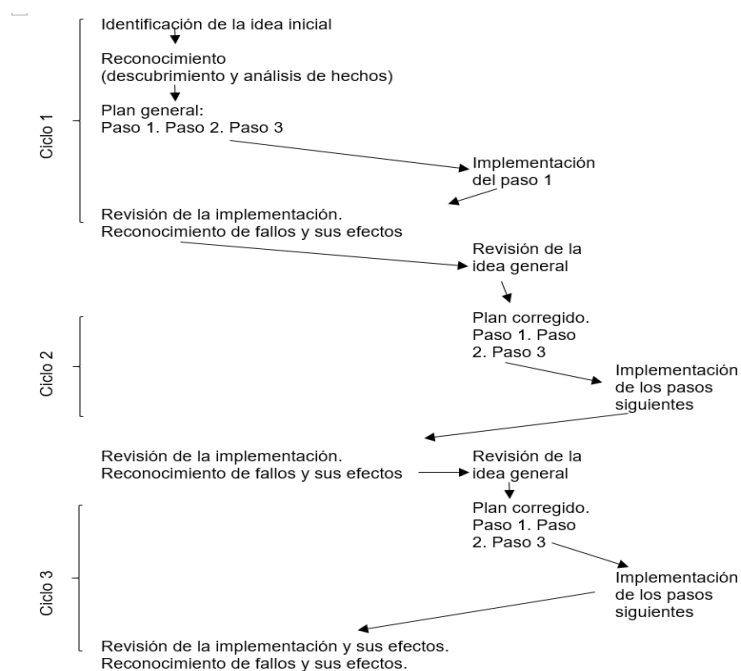
Los participantes en situaciones educativas son los principales intérpretes y creadores de sus propias realidades. Son ellos quienes viven y experimentan las consecuencias de las transformaciones que realizan. Por lo tanto, es imperativo que se involucren en un análisis crítico continuo y reflexivo.

En el marco del enfoque sociocrítico, cabe preguntarse ¿Cuál es el método de investigación que se propone para abordar y transformar las realidades sociales? La investigación-acción se presenta como el enfoque metodológico ideal en este contexto. Kurt Lewin (1954, como se citó en McKernan, 1999) pionero en su aplicación en el campo de las ciencias sociales, la concibe como un proceso iterativo y espiral. Implica una secuencia de etapas que incluyen el análisis de la realidad, la comprensión, la reformulación del problema, la planificación de acciones, su implementación y, finalmente, la evaluación de su impacto. Enfatiza la reflexión continua y la adaptación en cada etapa, lo que la convierte en una herramienta flexible y poderosa para comprender y transformar.

Se coincide con McKernan (1999) cuando afirma que John Elliott ha sido una figura clave en la promoción de la investigación-acción en el estudio del currículo. Ofrece una síntesis de teoría y práctica al situar a los profesores como investigadores, reconociendo la importancia de su experiencia y su capacidad para teorizar y actuar. Para él, la investigación educativa es un proceso cíclico autorreflexivo que permite a los profesionales de la educación examinar su propia práctica a la luz de sus creencias subyacentes, empoderándolos para mejorar continuamente su

enseñanza y, en última instancia, mejorar la calidad de vida de sus alumnos. En la figura 1 se observa el modelo de investigación acción de este autor.

Figura 1
Modelo de Investigación Acción.



Fuente. Adaptado de Elliott (2005).

La Autonomía Profesional Docente: Un Análisis en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana

La NEM es un marco normativo en proceso. Se basa en los ideales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en especial el Artículo Tercero (SEP, 2024). Se identifican cinco características principales: En primer lugar, centra su atención en la dignidad humana y la igualdad sustantiva, fomentando el respeto y la valorización de la diversidad. En segundo lugar, adopta un enfoque basado en derechos humanos, garantizando el derecho al conocimiento y al saber. En tercer lugar, promueve la interculturalidad e inclusión, reconociendo la diversidad cultural, lingüística y étnica de México. Cuarto, establece vínculos profundos con la comunidad, reconociendo su papel como recurso educativo y fomentando interacciones bidireccionales de influencia mutua. Finalmente, busca desarrollar capacidades

integrales en los estudiantes, incluyendo habilidades intelectuales, físicas, éticas, estéticas y afectivas (p. 44).

Para lograrlo, se enuncia una propuesta curricular con cuatro elementos: la integración curricular, la autonomía profesional, la comunidad como núcleo de los procesos educativos y el derecho humano a la educación. En particular, la autonomía profesional representa un elemento clave en la búsqueda de una transformación educativa integral. Este concepto, planteado en el Plan de Estudios 2022 y discutido por autores como Contreras (2011) y Kemmis y Carr (1988). Se centra en la capacidad de los docentes para ejercer su labor pedagógica desde un enfoque contextualizado, crítico y reflexivo, adaptándose a las realidades sociales, culturales y educativas de sus estudiantes.

La NEM reconoce que los maestros y las maestras son profesionales con un conocimiento profundo de la realidad social, territorial y cultural en la que está inmersa la escuela que implica varias consideraciones clave. Permite a los maestros codiseñar los planes y programas de estudio, es decir, contextualizar los contenidos en función de esta realidad, además de las condiciones del centro y de las características y necesidades educativas de los estudiantes. Implica la “La libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos y saberes, objetos de la enseñanza.[...]. Es un principio curricular de toma de decisiones para plantear contenidos, didácticas y proyectos desde los territorios, de manera individual y colectiva” (SEP, 2024, p. 68).

Entonces el codiseño es una primera estrategia a través de la cual la NEM opera la autonomía profesional: Dar libertad al profesorado de adaptar o contextualizar el plan y programas de estudio oficiales a las necesidades y características específicas de los estudiantes y del contexto sociocultural y escolar. A este proceso se le denomina programa analítico. Se estructura en tres planos: análisis del contexto socioeducativo, contextualización, y codiseño de contenidos. El primer plano se centra en analizar las condiciones académicas, personales y familiares de los estudiantes, así como el contexto social de la escuela. El segundo plano trata sobre la contextualización o adaptación de los programas sintéticos (programas de estudio

oficiales) y el establecimiento de propósitos y estrategias de enseñanza con base en los resultados del primer plano. El tercer plano, permite la incorporación de contenidos adicionales para abordar las problemáticas específicas de una escuela en particular (SEP; 2023).

Además, se enfatiza la importancia del trabajo colegiado entre los docentes y proporciona preguntas y sugerencias específicas para facilitar el proceso de planificación del programa analítico. Este enfoque holístico de la planificación curricular tiene el potencial de mejorar significativamente la relevancia y efectividad de la enseñanza, asegurando que el plan de estudios se adapte a las necesidades dinámicas de los estudiantes y la comunidad en general.

La otra estrategia es la espiral reflexiva de la práctica docente, que promueve la formación continua del profesorado mediante ciclos de reflexión y acción. Esta estrategia, propuesta por Smyth (1992, como se citó en SEP, 2023 y Contreras, 2011), facilita un proceso de mejora continua en el que los docentes en colectivo o en comunidades de aprendizaje analizan sus experiencias de enseñanza, implementan cambios y evalúan los resultados.

Es un ciclo de cuatro fases que representan los tipos de reflexión que los docentes deberían adoptar en cualquier espacio de formación continua: Describir (¿Qué es lo que hago?), Informar, inspirar: (¿Qué significado tiene lo que hago?), Confrontar (¿Cómo he llegado a ser de esta manera?) y Reconstruir (¿cómo podría hacer las cosas de forma diferente?). Contreras (2011) explica que estos procesos reflexivos permiten a los docentes detectar las diferencias entre sus prácticas actuales y una visión transformadora de su quehacer docente. Además, les ayuda a desarrollar su papel como intelectuales que proponen cambios, tanto en las condiciones de su trabajo como en las prácticas educativas y sociales que llevan a cabo.

Smyth (1991) propone que los docentes se hagan preguntas críticas, además de ya descritas en el párrafo anterior, tales como: ¿De dónde proceden históricamente las ideas que yo encarno en mi enseñanza? ¿Cómo he llegado a apropiarme de ellas? ¿Por qué continúo respaldándolas todavía en mi trabajo? ¿A qué intereses sirven? ¿Qué relaciones de poder hay

implicadas? ¿Cómo influyen estas ideas en mis relaciones con mis alumnos? A la luz de lo que he descubierto, ¿cómo puedo trabajar de forma diferente?

Si se responden estas preguntas, un espacio de formación continua va más allá de un simple taller, seminario o curso donde se imparten conocimientos que luego se archivan y se olvidan. Por el contrario, se trata de un ámbito dinámico de trabajo colaborativo, en ciclos o en espiral donde los participantes tienen la oportunidad de cuestionar y reflexionar críticamente sobre sus prácticas educativas. Es un foro para debatir, desafiar y, en última instancia, mejorar sus métodos de enseñanza a través de la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Al confrontar sus ideas y experiencias con las de sus colegas, se fomentan el pensamiento crítico y la innovación. A través de este intercambio de ideas y la exploración de diferentes perspectivas, los participantes pueden identificar áreas en las que pueden mejorar y desarrollar estrategias prácticas para implementar en sus aulas.

La Teoría Crítica de la Educación y la Autonomía Profesional. Puntos de Encuentro

La construcción de una autonomía profesional en la NEM desde una teoría educativa crítica implica dos tareas fundamentales: construir sujetos docentes reflexivos y autónomos, es decir, con una libertad para la toma de decisiones basada, precisamente, en un coherente y genuino pensamiento reflexivo; y, al mismo tiempo, construir una autonomía e independencia del ambiente político-económico que pueda influir (frenar o, obstaculizar) en el desarrollo del pluralismo ideológico y de los propios saberes de los profesores, lo que se podría traducir también en una libertad profesional. Asumir la teoría crítica como fundamento del quehacer pedagógico de la soberanía no supone solo la negación de lo fragmentario, sino la reafirmación de la unidad entre la teoría y la práctica, la explicación y la acción, pensando críticamente la realidad para transformarla, emancipados del control ideológico y político.

En ese sentido, importa acercarse a las concepciones de autonomía profesional docente fijadas por la teoría crítica de la educación para, posteriormente, verificar su adecuación a la NEM. Según la Teoría crítica que es ¿cómo vemos y cómo vivimos el mundo? Vivir la labor

docente significa: mirar, entender, sentir y actuar. Estos conceptos conllevan una intervención científico-pedagógica teoría práctica orientación hacia la formación permanente y el desvelar una racionalidad crítica y promoviendo una conciencia reflexiva y transformadora sobre la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988).

La teoría de la acción comunicativa de Habermas (1982, como se citó en Contreras 2011 y en Carr y Kemmis, 1988) es fundamental para comprender el papel del saber y la interacción humana en la educación crítica. Este enfoque pone de relieve el papel central de la comunicación en la comprensión de la realidad social y la búsqueda de transformación. La acción comunicativa implica un intercambio de significados sociales, donde los individuos buscan comprenderse mutuamente, aclarar sus condiciones existentes e interpretar sus necesidades y aspiraciones. A través de diálogos significativos y argumentativos, se preguntan por qué las condiciones educativas actuales los frustran. Buscan exponer y explicar estas frustraciones, identificando sus causas subyacentes. Este proceso dialógico nos permite diseñar estrategias para eliminar estas frustraciones y transformar la realidad educativa.

La acción comunicativa de Habermas se basa en el discurso argumentativo, que conduce a un consenso racional sobre cómo mejorar la sociedad. Este consenso no es simplemente un acuerdo superficial, sino que se alcanza a través de una deliberación profunda y reflexiva, donde se consideran múltiples perspectivas y se llega a una comprensión compartida, inclusiva y democrática de lo que es justo y beneficioso para todos.

Nos encontramos ante una vía del desarrollo profesional del profesorado llamada para:

- a) formar parte de un modelo de profesor reflexivo (Schön, 1983, como se citó en Contreras 2011),
- b) impulsar desde los mismos centros educativos la innovación, la investigación e el desarrollo profesional de los docentes y
- c) a convertir los centros en organizaciones que aprenden, donde la mejora se conciba como una actitud permanente en la dinámica escolar del proyecto educativo (Contreras, 2011).

Smyth (1991) les proporciona su espiral reflexiva teniendo en cuenta que el énfasis en la reflexión está en la acción realizada. Para que sea efectivo el aprendizaje docente, los profesores deben reflexionar sobre los problemas prácticos de la enseñanza y del aprendizaje en contextos reales. Se trata también de cómo la escuela puede fomentar esas prácticas y la relación dialéctica de teoría y práctica. Con base en este autor, se requiere:

Formación docente en principios de la teoría crítica de la enseñanza: Es fundamental que los docentes comprendan la naturaleza sociopolítica de la educación y desarrollen las competencias necesarias para analizar críticamente las estructuras de poder que la condicionan. Esto implica una formación que vaya más allá de la pedagogía tradicional, incorporando elementos de sociología, filosofía política y ética.

Desarrollo de capacidades para el codiseño: La construcción del programa analítico requiere de un trabajo colaborativo que implica a docentes, estudiantes y comunidad. Es necesario que los docentes desarrollen las competencias necesarias para la planificación, la gestión y la evaluación de proyectos educativos contextualizados. Esto implica una formación en trabajo colaborativo, diseño curricular y evaluación auténtica.

Superación de la cultura escolar tradicional: La autonomía profesional docente puede encontrar resistencias en la cultura escolar tradicional, la cual se caracteriza por la jerarquía, la burocratización y la falta de participación. Es necesario que los docentes se organicen y se movilicen para transformar la cultura escolar y construir un ambiente que fomente la reflexión, la colaboración y la innovación. Esto implica un cambio en las relaciones de poder en la escuela, promoviendo la participación democrática de todos los actores.

El desarrollo de la conciencia social es otro componente crucial. Los docentes deben reconocer la importancia de la justicia social, la interculturalidad, la inclusión y los derechos humanos en su práctica educativa. Esto implica crear un ambiente de aprendizaje que celebre la diversidad y promueva el respeto y la equidad.

La investigación-acción es un enfoque valioso que empodera a los docentes para convertirse en investigadores de su propia práctica. A través de este proceso, pueden identificar áreas de mejora y trabajar colaborativamente para implementar cambios significativos (Carr y Kemmis, 1988).

El trabajo colaborativo es un aspecto esencial de este enfoque. Los docentes deben trabajar en equipo, compartiendo ideas, recursos y responsabilidades. Esta colaboración fomenta la creatividad, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y crea un sentido de comunidad dentro del ambiente educativo.

Conclusiones

En el ámbito de la investigación, Guba y Lincoln (1993), identifican cuatro paradigmas principales: positivista, postpositivista, interpretativo y sociocrítico. Mientras que los paradigmas positivista e interpretativo han sido influyentes en la educación, es el paradigma sociocrítico el que ofrece un enfoque transformador.

La teoría crítica de la educación surge como una respuesta a las limitaciones de estos enfoques positivista e interpretativo. Inspirada en las ideas de la Escuela de Frankfurt, busca no solo comprender la realidad social, sino también transformarla. Uno de los argumentos centrales es que la educación no puede ser vista simplemente como un proceso técnico o interpretativo, sino que debe ser entendida como una práctica social que está intrínsecamente vinculada con las estructuras de poder y dominación.

La teoría crítica, por lo tanto, propone que la educación debe orientarse hacia la emancipación de los individuos, permitiéndoles reconocer y superar las limitaciones que les impone el orden social existente. La investigación-acción, como método de investigación propuesto por este paradigma, implica un proceso iterativo y espiral que combina el análisis, la comprensión, la planificación, la implementación de un plan de acción y la evaluación de acciones para transformar la realidad educativa.

La NEM es un marco normativo innovador que se centra en la dignidad humana, la igualdad y los derechos humanos. Plantea la autonomía profesional docente como un elemento clave en su propuesta curricular. Se define como la capacidad de los docentes para adaptar y contextualizar el currículo oficial a las necesidades y características de sus estudiantes y su contexto sociocultural. Propone dos estrategias principales: el codiseño del currículo a través del programa analítico y la espiral reflexiva de la práctica docente.

El codiseño implica un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y comunidad para adaptar el currículo a la realidad local. La espiral reflexiva, por otro lado, fomenta un proceso de mejora continua a través de la reflexión y la acción, problematiza su práctica para implementar cambios y evalúan los resultados en un ciclo continuo de mejora, tal y como lo propone Smyth (1991).

La teoría crítica de la enseñanza y la NEM comparten un objetivo común: empoderar a los docentes y transformar la educación. La teoría crítica proporciona un marco teórico-metodológico sólido que guía a los docentes en el ejercicio de su autonomía profesional, mientras que la NEM crea un contexto normativo que apoya y promueve esta autonomía. La NEM, al adoptar el paradigma sociocrítico y los principios de la teoría crítica de la enseñanza, fomenta un ambiente educativo que promueve la libertad de pensamiento, el cuestionamiento crítico y la reflexión continua. La autonomía profesional docente, al ser ejercida de manera efectiva, tiene el potencial de transformar la práctica educativa, garantizando una educación de calidad, inclusiva y relevante para todos los estudiantes, independientemente de su origen o circunstancias. La alianza entre la teoría crítica de la enseñanza y la NEM es, por lo tanto, un paso crucial hacia una educación más justa y democrática en México.

La formación de docentes en teoría crítica de la enseñanza, el desarrollo de capacidades para el codiseño de programas analíticos, la superación de la cultura escolar tradicional y la promoción de la conciencia social y la investigación-acción son elementos interconectados que apuntan hacia una transformación profunda de la práctica educativa.

Referencias

- Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Echeverría, J. (2003). *Introducción a la metodología de la ciencia: la filosofía de la ciencia en el siglo XX. Cátedra*.
- Elliott, L. (2005). *El cambio educativo en la investigación acción*. Morata, S.L.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1993). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, N y Lincoln, I. (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (págs. 113–145). Sage.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Montero, D. (2023). Cien años de Teoría Crítica: de Horkheimer a Rosa. *Revista De Sociología*, 38(1), 5–19. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2023.71080>
- SEP. (2024). *Plan de estudios 2022*. SEP.
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3*. SEP.
- SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6*. SEP.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*. 294 (1991), 275-300. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>

Teoría Crítica. Una Reflexión Desde sus Voces

Sheila Suhjail Ríos Bastida

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Instituto Universitario Anglo Español

sheila_rios_de23@anglodurango.edu.mx

Resumen

El presente ensayo explora los fundamentos de la Teoría Crítica, un movimiento intelectual surgido en la Escuela de Frankfurt a principios del siglo XX. Esta corriente filosófica ofrece una perspectiva distinta para analizar la sociedad, destacando la importancia de cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales. El presente ensayo se realiza desde un enfoque comparativo, ya que los autores surgen del mismo paradigma. Figuras clave como Max Horkheimer y Theodor Adorno fueron pioneros en desarrollar esta teoría. Horkheimer estableció una distinción fundamental entre la teoría tradicional y la teoría crítica, mientras que Adorno profundizó en el análisis de la cultura de masas y su impacto en la sociedad. También se destaca la relevancia de los trabajos de Carr y Kemmis en el campo de la investigación-acción, mostrando cómo sus ideas conectan con la teoría crítica y ofrecen herramientas prácticas para la transformación social. La importancia de este ensayo radica en la conexión entre la teoría crítica y la educación. Al fomentar una conciencia crítica en los estudiantes, esta teoría contribuye a formar ciudadanos capaces de analizar su entorno de manera objetiva y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave: Teoría Crítica, investigación-acción.

Abstract

This essay explores the foundations of Critical Theory, and intellectual movement that emerged in the Frankfurt School at the beginning of the 20th century. This philosophical current offers a different perspective to analyze society, highlighting the importance of questioning power structures and social inequalities. This essay is carried out from a comparative approach, since the authors emerge from the same paradigm. Key figures such as Max Horkheimer and Theodor Adorno pioneered this theory. Horkheimer established a fundamental distinction between traditional theory and critical theory, while Adorno delved into the analysis of mass culture and its impact on society. The relevance of Carr and Kemmis's work in the field of action research is also highlighted, showing how their ideas connect with critical theory and offer practical tools for social transformation. The importance of this essay lies in the connection between critical theory and education. By fostering a critical consciousness in students, this theory contributes to forming citizens capable of analyzing their environment objectively and actively participating in the construction of a more just and equitable society.

Keywords: Critical Theory, action research.

Introducción

En este ensayo académico se tratarán los elementos básicos de la Teoría Crítica, la cual no fue producto de una sola persona, ya que, a lo largo de varias décadas, un colectivo de pensadores, desarrolló un enfoque distinto para analizar la sociedad. Este movimiento intelectual es conocido como la Escuela de Frankfurt, y tuvo su origen a principios del siglo XX.

Dentro del texto, se destaca el trabajo de los principales expositores de la teoría crítica, tales como Max Horkheimer, quien fue un filósofo social que planteó la distinción entre la teoría tradicional y la teoría crítica; luego encontramos a Theodor W. Adorno, quien trabajó en estrecha colaboración con Horkheimer, y es conocido por sus análisis sobre la cultura de masas y la industria cultural. Finalmente se da a conocer la importancia de las aportaciones realizadas por Carr y Kemmis, en relación a la investigación-acción, pues, aunque no fueron contemporáneos de Horkheimer y Adorno, sus trabajos establecen un interesante puente entre la teoría crítica y la práctica educativa. Ambas perspectivas comparten un compromiso con la justicia social, la transformación y el empoderamiento de las personas. Es por ello que se considera que este ensayo académico se realiza desde un enfoque comparativo, ya que los autores surgen del mismo paradigma.

Se considera relevante esta temática por la importancia que tiene la teoría crítica en la formación de ciudadanos críticos, pues esta teoría puede contribuir a desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes, capacitándolos para analizar el mundo de manera crítica y participar activamente en la transformación social.

Un Primer Acercamiento a la Teoría Crítica: Adorno y Horkheimer.

A lo largo de la historia, el ser humano ha ido evolucionando, de tal manera que comenzó como un individuo solitario, por necesidad tuvo que relacionarse con otros sujetos de su especie, formando así una sociedad, ese grupo de individuos que comenzaron a relacionarse para resolver situaciones de necesidades básicas en un principio, con el paso del tiempo se fue desarrollando, a tal grado de llegar a compartir normas de convivencia comunes, una cultura, relaciones interpersonales, entre otros aspectos.

Quienes comenzaron a entender cómo podían convencer a otros de sus ideas o bien persuadirlos para que los demás actuaran de acuerdo a su voluntad, comenzaron a dominar al otro, a someterlo bajo ideas erróneas que asumieron como verdad sin cuestionar. Al ir avanzando en esta forma ideológica, donde algunos sujetos astutos encontraron la forma de

mantener a multitudes de seres humanos obedientes, sumisos, temerosos, el poder del estatus social burgués fue en aumento, a tal grado que un pequeño grupo de personas, pudo lograr convencer a las masas de hacer su voluntad, por ejemplo, de ser productivos con poca paga, de unirse a ejércitos nazis, sin cuestionar nada. Así pues, nadie está libre del condicionamiento social (Horkheimer, citado en Mazzola, 2009).

Es por ello que Adorno y Horkheimer (1937, citados en Mazzola, 2009, p. 31), dicen que “la universalidad de las ideas ... se levanta sobre la base del dominio real”, en la construcción de una sociedad mejor hemos de asegurarnos de que el dominio de base sea un dominio de nosotros, de nuestra naturaleza y de la naturaleza externa. Es decir, ambos autores, muestran que la universalidad de las ideas no es posible sin un dominio sobre la realidad, pero este dominio debe ser ejercido con libertad, sin embargo, es aquí donde se pone a prueba la filosofía crítica, para no justificar formas de control opresivas. Por ello, para alcanzar una verdadera universalidad del pensamiento, es necesario liberarnos de las ideologías y de las distorsiones.

Para lograr esa libertad de pensamiento, es necesario buscar las herramientas necesarias para aprender a ser más inquisitivos y poner todo a prueba, es por ello que se considera relevante la teoría crítica, ya que busca ir más allá del simple análisis de la sociedad, pues procura transformarla, aspecto con el cual se coincide, se cree firmemente que es a través de la educación que se puede transformar a la sociedad, por ello la importancia de generar alumnos críticos. Un teórico crítico cuestiona las estructuras sociales, culturales y económicas que generan desigualdad y opresión, realizando al mismo tiempo, propuestas para hacer cambios favorables. Debido a ello, se reconoce el trabajo de Max Horkheimer y Theodor Adorno, quienes fueron de los principales representantes de la Teoría Crítica, teoría que se articula y reflexiona sobre su relación esencial con su tiempo (Horkheimer, 1937, citado en Leyva, 1999).

A manera de referencia, se hace de su conocimiento que la Teoría Crítica surge a mitad del siglo XX, en un contexto histórico-político signado por el triunfo del fascismo en Europa, la creciente racionalización tecno-científica y el desarrollo de la denominada sociedad de consumo

(Fair, 2013). Frente a la derrota de experiencias revolucionarias de Occidente y el creciente conformismo social con las ideas “burguesas”, una serie de referentes teóricos de izquierda se habían exiliado del nazismo, y elaboraron una profunda crítica al sistema de dominación capitalista que aprisionaba y adormecía al sujeto político y a la praxis social transformadora (Fair, 2013). Esto se relaciona con la situación actual de México, donde la llegada de un presidente considerado de izquierda toma el poder, generando grandes expectativas de transformación social y económica.

A partir del análisis realizado en Leyva (1999) y Mazzola (2009), se considera que los fundamentos epistemológicos de la teoría crítica, de acuerdo con Horkheimer, se basan en: a) una crítica radical de la razón instrumental, donde se pretende dominar a la naturaleza y a los seres humanos, con fines utilitarios, a través de un sistema lógico de creencias que terminan por subordinar al individuo a las fuerzas productivas; b) una concepción dialéctica del conocimiento, en la cual se establece la interdependencia existente entre sujeto y objeto, donde el conocimiento está mediado por intereses sociales y culturales, Horkheimer, explica como un conocimiento es desplazado por un nuevo conocimiento originado desde otro paradigma, como fundamento social de la praxis de la época; c) una denuncia de la ideología, que busca emancipar a los hombres de las relaciones que los esclavizan; d) un materialismo histórico, en el cual la base material de la sociedad está determinada por las relaciones de producción, estableciendo la superestructura ideológica y cultural, en la cual el individuo se puede perder; y, e) un compromiso con la transformación social, donde intelectuales se hagan responsables de intervenir para crear una sociedad justa y equitativa.

Así pues, las ideas de los teóricos críticos en la actualidad, son relevantes para analizar los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas, incluyendo México; para ello es importante adaptar las teorías críticas a la realidad mexicana y las particularidades del gobierno actual.

Horkheimer hacia 1919, observa como las revoluciones prometían erradicar la explotación y la injusticia social por los principios del orden social industrial burgués (Mazzola, 2009). Sin embargo, esto no era así, finalmente, se terminó por consolidar un nuevo orden social que si bien, era diferente al anterior, continuaba reproduciendo muchas de las mismas dinámicas de poder y desigualdad. En palabras de Adorno y Horkheimer, este sistema fascista llevaba a las masas a caer en la “apatía absoluta” (2002, citado en Fair, 2013) obligando a los hombres a la “conformidad real” con el orden dominante (Fair, 2013). Lo que propone Adorno en su teoría filosófica es un método de crítica permanente a los valores hegemónicos de la Modernidad (Fair, 2013). Es decir, a los valores, ideas y normas que dominan una sociedad en un momento específico. En el contexto de la Modernidad, Adorno considera dentro de dichos valores hegemónicos al progreso, la razón instrumental (que se mencionó con anterioridad) y la eficiencia, los cuales, según este autor, habían sido modificados para generar opresión.

La Teoría Crítica aportó valiosas reflexiones críticas tendientes a terminar con las injusticias reinantes, emancipando al hombre de las cadenas de la explotación capitalista (Fair, 2013). Recordemos que no es sencillo cambiar las formas pensamiento de las personas, la persistencia de estructuras de pensamiento generadas por años, sostenían un orden social antiguo, que lleva tiempo modificar mediante nuevos sistemas que les permita la movilización de saberes que contribuyan a elevar su capacidad transformadora. Se reconoce, en esta teoría, que los hombres que actúan de verdad, que van superando obstáculos, poco a poco procuran hacer que se minimice el sufrimiento individual o general que se han ido produciendo o bien el que ha sido ocasionado por las fuerzas de la naturaleza (Mazzola, 2009). Tan sólo es necesario remontarse al pasado para imaginar esa época, ese periodo histórico en el cual dentro de la Modernidad se originaba la racionalización, la industrialización y la urbanización, que trajeron consigo avances significativos, pero a su vez ocasionaron problemas como la explotación y la pérdida individual.

Se está de acuerdo con Horkheimer, con respecto a que la verdadera función social de una actividad intelectual es el dato de mayor relevancia: la teoría, es el resultado de la praxis de ciertos hombres y estos deben saber qué es lo que hacen, para obtener, de los resultados y consecuencias objetivas de su acción, el sentido y la motivación de la misma (Mazzola, 2009).

El mismo autor menciona que en la sociedad contemporánea la praxis social total se encuentra separada de los procesos intelectuales particulares, es decir que, en nuestro mundo actual, la acción colectiva y el pensamiento individual están desconectados. También, dicho autor, refiere que el autoconocimiento del hombre incluye el conocimiento de sus ideales, de sus manifestaciones artísticas, de su pasado, de sus posibilidades futuras, de su realidad material y espiritual, de sus problemas, de sus límites, de las relaciones entre las distintas esferas de la vida, del sufrimiento. Esta separación entre la acción colectiva y el pensamiento individual, implica un aislamiento del pensamiento, el actuar sin reflexionar, lo cual va provocando en el ser una pérdida de sentido, es ahí donde el ser humano actúa de forma mecánica, ausente de la realidad. Esta situación es preocupante, pues un ser sometido, no permite la transformación de la sociedad. Se requiere tanto de ideas como de una acción organizada para poder realizar cambios sociales, y tanto la teoría como la práctica, dentro de un grupo social, son necesarias para poder tener un impacto significativo en la sociedad.

En el mismo tenor, refiere que los sujetos de la actitud crítica hacen de las escisiones de la totalidad social contradicciones de las que son conscientes a fin de superarlas. Esto significa que, las personas que adoptan una actitud crítica no se limitan a observar las divisiones y desigualdades de la sociedad, sino que las reconocen como problemas que pueden y deben ser superados.

La teoría crítica toma “como sujeto al individuo determinado en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, en su confrontación con una determinada clase, y por último en sus entrelazamientos, mediando de este modo, con el todo social y con la naturaleza” (Horkheimer, citado en Mazzola, 2009). Así pues, se puede percibir a la persona como un individuo que no

está aislado, sino, más bien, como un ser socialmente determinado y en constante interacción con su entorno. Cada persona va formando su identidad en base a sus propias experiencias de vida, a sus relaciones interpersonales con familia, amigos, compañeros de escuela, de trabajo, etc.; en él, también van a influir los valores y las creencias que poco a poco irá conociendo. Es importante considerar la clase social a la cual cada uno pertenece, pues es ahí donde se estarán presentando las oportunidades, desafíos y perspectivas del mundo, de acuerdo con la posición en la que se encuentre dentro de la estructura social.

La teoría crítica busca “emancipar a los hombres de las relaciones que los esclavizan” (Horkheimer, citado en Mazzola, 2009), es decir, la teoría crítica, tiene como finalidad liberar a las personas de las estructuras sociales, económicas y culturales que las oprimen y limitan.

Es en la “Teoría Crítica” de Max Horkheimer y Theodoro Adorno donde se trata de desenmascarar el carácter ideológico de lo que en la modernidad ha llegado a llamarse “ciencia positiva” (Galafassi, 2004, p. 4). El pensamiento crítico está motivado por el intento de suprimir y superar la tensión entre las elecciones que se toman y las formas de comportamiento.

Horkheimer (citado en Galafassi, 2004) denuncia a la “ciencia pura” como un solapado instrumento de dominio que alejándose del servicio social por el cual debería definirse, se convierte a través del proceso de absolutización en la valoración de sí misma, en freno de todo progreso y en el regulador del orden social burgués en el que tuvo su origen.

La razón subjetiva resulta ser la capacidad de calcular probabilidades y de adecuar así los medios correctos a un fin dado (Horkheimer, citado en Galafassi, 2004), esta afirmación se considera relevante, pues es una forma de pensar que le da prioridad a la eficiencia y a la utilidad, ya que, se trata de una razón instrumentalizada que se utiliza como un medio para alcanzar ciertos fines.

Frente al intento de universalización objetivista, que toma como base la matematización de la naturaleza y el formalismo lógico, Adorno propone, desde los aportes de Hegel, una “negación determinada”, que “rechaza las representaciones imperfectas de lo absoluto” (Adorno,

2002, citado en Fair, 2013). Precisamente, la dialéctica hegeliana, en clave no universalista, permite observar la “admisión de falsedad”, entendido como el proceso de negación de la “totalidad sistémica”, que ahora deviene ella misma, junto a la idea de progreso continuo, una mitología (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Fair, 2013). En esta “negación determinante de lo que es inmediato”, lo Uno queda reducido a su imposibilidad, desbaratando la ideología del sistema capitalista, disfrazada de valores como Civilización y Progreso y sedienta de alcanzar la unidad y pacificación social (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Fair, 2013). Con esto se debe entender que la Teoría Crítica, al analizar el sistema capitalista, revela su incapacidad para alcanzar la unidad y la paz social que promete; las ideas que defiende, como civilización y el progreso, son en realidad una fachada que oculta profundas divisiones y conflictos que va generando.

Adorno sostiene que “el ambiente en el que la técnica conquista tanto poder sobre la sociedad, es el poder de los económicamente más fuertes sobre la sociedad misma, la racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo (Adorno, 2002, citado en Fair, 2013). También, advierte que en el capitalismo moderno “la praxis es condenada al olvido” (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Fair, 2013), esto significa que se debe pensar en el mundo, pero también se debe actuar en él para cambiarlo.

Adorno y Horkheimer (2002, citado en Fair, 2013) extienden una crítica al universalismo, el objetivismo, el racionalismo y sus efectos de disciplinamiento social, incorporando una profunda crítica al mercantilismo. Se concentran en el rol político que ejercen los medios de comunicación de masas. Adorno y Horkheimer (2002, citado en Fair, 2013), afirman que el cine, la radio y la televisión (se incluyen ahora también, el teléfono celular o bien otros dispositivos electrónicos de nuestra época, como tabletas electrónicas, computadoras, etc., y redes sociales), del capitalismo moderno, no son más que “negocios”, pertenecientes y funcionales a la burguesía. (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Fair, 2013). Las técnicas de marketing, tienen

la función de generar una velación de la dominación capitalista (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Fair, 2013).

Al tiempo que el capitalismo somete a los dominados, el funcionamiento de la industria cultural, con su promesa de satisfacer las necesidades de los individuos, es considerado como un inocente pasatiempo, se produce así, un conformismo de los consumidores, que se contentan con la eterna repetición de lo mismo (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Fair, 2013). Así pues, los dominados “asumen las ideas de los dominadores”, (Adorno, 2002, citado en Fair, 2013). Aquí es importante reconocer que esta promesa es engañosa, ya que los productos culturales son diseñados y producidos en masa para mantener y reproducir el sistema capitalista.

La actitud crítica cuestiona “la separación del individuo y la sociedad” y “concibe el marco condicionado por la interacción ciega de las actividades individuales, es decir, la división del trabajo dada y las diferencias de clase, como una función que, al surgir de la actividad humana, puede también someterse a la decisión planificada y a la elección racional de fines” (Horkheimer, como se citó en Mazzola, 2009).

Teoría Crítica: Carr y Kemmis.

Una vez, aclarada esta situación en la cual se hace notar el cómo cada ser humano es manipulado para ser dominado por las personas ubicadas dentro de la elite de la sociedad, se reconoce la necesidad imperante de buscar la manera de realizar un despertar de conciencias, el crear nuevos modelos educativos que permitan ir formando a los nuevos ciudadanos en pensadores críticos, para ello, Carr y Kemmis (1988), desarrollan la Teoría Crítica de la Enseñanza, procurando la reivindicación de la docencia como profesión, ambos autores son los principales representantes de la Modalidad crítica o emancipatoria, la cual busca la emancipación de los participantes a través de una transformación profunda de las organizaciones sociales, lucha por un contexto social más justo y democrático a través de la reflexión crítica (Colmenares, et al., 2008).

En esta modalidad, la realidad es interpretada y transformada para contribuir en la formación de individuos más críticos, conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, autorrealizados (Colmenares, et al., 2008). Se coincide con esta idea, ya que, como docente crítico, se tiene la responsabilidad de observar, evaluar, realizar modificaciones adecuadas para mejorar la práctica docente con la finalidad de promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

Epistemológicamente se puede señalar que existe una dialogicidad permanente entre los grupos de investigación, donde no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están al mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo (Colmenares, et al., 2008). El docente dentro del aula, debe ser un investigador constante, que, al realizar sus observaciones, registros, análisis de datos, pueda reconocer áreas de oportunidad y buscar estrategias adecuadas para aplicar nuevas dinámicas de trabajo que permitan el logro de los aprendizajes de los estudiantes, es aquí donde se considera que se puede realizar un registro sistematizado para una investigación acción.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988), la finalidad última de la investigación acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. Esto es que, al mejorar las acciones, las ideas y los contextos, se va creando un marco idóneo que permite vincular teoría y práctica, así como la acción y la reflexión en colaboración de los actores implicados.

El trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se pueda ir negociando y construyendo significados compartidos acerca del dinámico y complejo quehacer educativo (Colmenares et al., 2008). Así pues, el trabajo conjunto en educación, mejora la calidad de la enseñanza, enriquece la experiencia profesional de los docentes y fortalece las comunidades educativas.

Es así, como basados en la teoría crítica, surge, hacia 1970, la Pedagogía Crítica, la cual, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988, como se citó en Villamizar, 2020), se considera un proceso

de cambio social que se debe realizar de forma colectiva: docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Para realizar las acciones educativas enfocadas al logro de los aprendizajes, Kemmis (1998, como se citó en Villamizar, 2020) reconoce dos tipos de interés: por una parte el interés práctico, el cual invita a los educadores a realizar interpretaciones de las circunstancias sociales y educativas actuales en situaciones reales concretas y a tomar decisiones sobre la base de su razonamiento práctico; por otra parte, se encuentra el interés emancipador, que procura liberar a los seres humanos de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionada y de las formas coercitivas de la relación social que constriñen la acción humana.

Para lograr el pensamiento crítico, este enfoque reconoce la importancia que presenta la ciencia en la sociedad, pues ésta es dinámica, y se debe considerar siempre que el conocimiento validado responde a intereses sociohistóricos y, por lo tanto, debe reconocer la jerarquía de valores establecidos, pues las ideologías permean las teorías y por eso una de las tareas de la Teoría Crítica es analizar y criticar la ideología dominante (Kemmis, 1998, como se cita en Villamizar, 2020). De aquí surge el modelo de la “ciencia social crítica”, así pues, Carr y Kemmis (1988, como se citó en Fernández, 2021) parten de hacer una desconstrucción minuciosa del modelo positivista, al que se oponen, de manera dialéctica, a lo que ellos denominan como “modelo de la ciencia social interpretativa”.

Es decir, estos dos autores tan influyentes en el campo de la educación, realizan una propuesta de un modelo de investigación educativa que se opone al modelo positivista tradicional, el cual es conocido como “ciencia social crítica”. Los dos consideran que el positivismo no percibe todo lo complejo que es la sociedad en sí, ni las experiencias de las personas; argumentan que la realidad social es construida socialmente y, por lo tanto, debe ser interpretada, no sólo medida. Se reitera que la investigación educativa debe tener un propósito social y contribuir a la transformación de la comunidad.

Este modelo de la ciencia social crítica, se centra en comprender el significado que las personas le dan a sus experiencias y acciones. Al estar relacionado con un enfoque de investigación acción, utiliza instrumentos cualitativos, tales como observación, entrevista, recopilación de datos detallados. Finalmente, a nivel del contexto social, se reconoce que el conocimiento se construye en un contexto social específico y está influenciado por factores históricos, culturales y políticos.

Carr y Kemmis (1988, como se citó en Fernández, 2021), plantean que el objetivo del modelo de la ciencia social crítica es lograr la liberación del sujeto de aquellas condiciones sociales que le producen esa distorsión en sus significados. Es decir, ambos autores proponen que la ciencia social crítica busca liberar a las personas de las condiciones sociales que distorsionan su entendimiento del mundo. Por lo tanto, la educación, desde esta perspectiva, debe fomentar la reflexión colectiva para que las personas tomen conciencia de su situación y trabajen juntas para liberarse, tanto de manera individual como de forma colectiva.

Conclusiones

La Teoría Crítica, concebida por autores como Adorno, Horkheimer, Carr y Kemmis, ofrece un marco conceptual relevante para analizar y transformar las prácticas educativas. Al invitar a una reflexión profunda sobre las estructuras de poder, las desigualdades sociales y los intereses ideológicos que se encuentran dentro de los sistemas educativos, esta teoría nos desafía para ir más allá de una mera reproducción del estado actual de las cosas. Con base en las ideas de Adorno y Horkheimer, la Teoría Crítica alerta sobre los peligros de la industria cultural y la reproducción de ideologías dominantes de la educación.

Carr y Kemmis, hacen un énfasis en la importancia de la investigación-acción como herramienta para transformar las prácticas educativas desde dentro. Estas perspectivas en su conjunto, conducen a una visión de la educación como un espacio de emancipación, donde los estudiantes son sujetos activos capaces de cuestionar, analizar y transformar su realidad.

También, proporciona un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas para construir una educación más justa, equitativa y liberadora. Al adoptar este punto de vista, los maestros pueden contribuir a formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

Referencias

Carr, W., Kemmis, S. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. España.

<https://asdrubaljaimies10.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/kemmis-s-y-w-carr-teoria-critica-de-la-ensenanza-1986-copia.pdf>

Colmenares, E., A.M.; Piñero, M., M.L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Fair, H. (2013). La Teoría Crítica de Adorno y el psicoanálisis lacaniano como filosofías de la negación ontológica. Apuntes para una crítica sociocultural, epistemológica y ético-política a los valores hegemónicos del capitalismo neoliberal. Argentina.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18440029002>

Fernández Rincón, H. H. (2021). Freire y el modelo de la “ciencia social crítica”. México.

<https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/150/177>

Galafassi, G.P. (2004). Razón instrumental, dominación de la naturaleza y modernidad: la Teoría Crítica de Max Horkheimer y Theodor Adorno. Argentina.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12400905>

Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026649011.pdf>

Mazzola, I. (2009). Max Horkheimer y la filosofía. Universidad Complutense de Madrid. España.

<https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430011.pdf>

Villamizar Acevedo, G. (2020). Encuentros entre la pedagogía crítica y la Teoría de la resistencia.
Colombia.

<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp83-90>

Evolución y Desafíos de la Etnografía y la Observación Participante en la Era Digital: Un Análisis Crítico

Essau Reyes González

Secretaria de Educación del Estado de Durango

Essau17@gmail.com

Resumen

Este ensayo crítico examina la evolución y los desafíos contemporáneos de la etnografía y la observación participante en el contexto de la investigación cualitativa. Se analiza cómo estos métodos, originados en el estudio de sociedades tradicionales, se han adaptado a los entornos urbanos y digitales del siglo XXI. El trabajo discute las tensiones entre las perspectivas émica y ética, los dilemas éticos emergentes, y el impacto de la globalización y las tecnologías digitales en la práctica etnográfica. Se argumenta que, si bien la esencia de la etnografía permanece en la inmersión y la interpretación cultural, los etnógrafos modernos deben navegar complejas realidades híbridas y virtuales, redefiniendo conceptos como "campo" y "participación". El ensayo concluye que la adaptabilidad y reflexividad son cruciales para que la etnografía mantenga su relevancia y rigor en la era digital.

Palabras clave: etnografía, observación participante, investigación cualitativa

Abstract

This critical essay examines the evolution and contemporary challenges of ethnography and participant observation within the context of qualitative research. It analyzes how these methods, originating in the study of traditional societies, have adapted to the urban and digital environments of the 21st century. The work discusses the tensions between emic and etic perspectives, emerging ethical dilemmas, and the impact of globalization and digital technologies on ethnographic practice. It argues that while the essence of ethnography remains in cultural immersion and interpretation, modern ethnographers must navigate complex hybrid and virtual realities, redefining concepts such as "field" and "participation". The essay concludes that adaptability and reflexivity are crucial for ethnography to maintain its relevance and rigor in the digital age.

Keywords: ethnography, participant observation, qualitative research

Introducción

La etnografía y la observación participante han sido pilares fundamentales de la investigación cualitativa desde sus inicios en la antropología del siglo XIX. Estos métodos, concebidos originalmente para el estudio de sociedades tradicionales y relativamente aisladas, han evolucionado significativamente para adaptarse a los complejos escenarios sociales del mundo contemporáneo. El presente ensayo se propone examinar críticamente esta evolución,

analizando cómo la etnografía y la observación participante se han transformado frente a los desafíos de la globalización, la tecnología digital y los cambiantes paradigmas éticos en la investigación social.

La relevancia de este análisis radica en la necesidad de comprender cómo estos métodos, fundamentales para la comprensión profunda de las dinámicas sociales y culturales, pueden mantener su vigencia y rigor en un mundo cada vez más interconectado y complejo. A lo largo de este ensayo, se contrastará el enfoque tradicional de la etnografía con sus adaptaciones modernas, se discutirán las tensiones entre las perspectivas émica y ética, y se explorarán los dilemas éticos emergentes en la práctica etnográfica contemporánea.

Por tanto, la intención de este trabajo es activar una reflexión crítica sobre el futuro de la etnografía y la observación participante en la era digital, cuestionando cómo estos métodos pueden seguir proporcionando perspectivas valiosas sobre la condición humana en contextos que trascienden las fronteras físicas y culturales tradicionales.

Desarrollo. La Evolución de la Etnografía: del Campo Tradicional al Ciberespacio

La etnografía, como método de investigación, ha experimentado una transformación significativa desde sus orígenes en el estudio de sociedades tradicionales hasta su aplicación en entornos urbanos y, más recientemente, en espacios virtuales. Como señala Angrosino (2007), "la etnografía se ocupa de las personas en sentido colectivo, no de los individuos" (p. 35). Esta premisa fundamental ha permanecido constante, pero el contexto en el que se aplica ha cambiado drásticamente.

En sus inicios, antropólogos como Bronislaw Malinowski y Franz Boas enfatizaban la importancia de la inmersión total en la comunidad estudiada, lo que Malinowski llamó "observación participante" (Angrosino, 2007). Este enfoque suponía límites claros entre el investigador y los "sujetos" de estudio, así como una definición geográfica y cultural nítida del "campo". Sin embargo, en el mundo globalizado del siglo XXI, estos límites se han vuelto cada vez más difusos.

La globalización y la revolución digital han desafiado la noción tradicional de comunidad y cultura delimitada geográficamente. Como argumenta Hine (2000), "las comunidades virtuales son comunes hoy en día; se caracterizan no por la proximidad geográfica o lazos de herencia establecidos hace mucho tiempo, sino por la comunicación mediada por ordenador y las interacciones en línea" (p. 126). Este cambio ha obligado a los etnógrafos a replantearse qué constituye el "campo" de estudio y cómo se puede realizar la observación participante en entornos que no están definidos por límites físicos.

La Tensión Entre lo Émico y lo Ético en la Etnografía Moderna

Una de las discusiones más persistentes en la etnografía ha sido la tensión entre las perspectivas émica (interna) y ética (externa). Esta dicotomía, introducida por Kenneth Pike en la década de 1950, ha sido fundamental en el debate sobre cómo los etnógrafos deben abordar y representar las culturas que estudian (Angrosino, 2007).

La perspectiva émica busca comprender una cultura desde el punto de vista de sus miembros, mientras que la ética aplica categorías y marcos conceptuales externos para el análisis. En la práctica etnográfica contemporánea, especialmente en entornos digitales y globalizados, esta distinción se ha vuelto cada vez más compleja.

Por un lado, la etnografía virtual ha facilitado un acceso sin precedentes a las perspectivas émicas a través de foros en línea, redes sociales y otros espacios digitales donde las personas expresan libremente sus pensamientos y experiencias. Como señala Hine (2000), "es posible llevar a cabo etnografía en línea. Se puede 'observar' lo que ocurre en un chat de Internet de manera muy parecida a como se podrían observar las actividades en un 'lugar' tradicional" (p. 127).

Sin embargo, esta aparente facilidad de acceso presenta sus propios desafíos. La autenticidad de las identidades en línea, la representatividad de las voces digitales y la interpretación de interacciones mediadas por la tecnología plantean nuevos retos para la distinción entre lo émico y lo ético. Además, en un mundo globalizado, las culturas locales están

cada vez más influenciadas por tendencias globales, lo que complica la noción de una perspectiva puramente étnica.

Frente a estos desafíos, algunos etnógrafos han adoptado enfoques más reflexivos y dialógicos. Como argumenta Marcus (1998), la etnografía multi-situada reconoce que las culturas contemporáneas no están confinadas a lugares específicos, sino que se distribuyen a través de múltiples espacios físicos y virtuales. Este enfoque busca trazar conexiones entre diferentes sitios y perspectivas, reconociendo la complejidad de las identidades y prácticas culturales en un mundo interconectado.

Dilemas Éticos en la Etnografía Contemporánea

La práctica etnográfica siempre ha estado cargada de consideraciones éticas, pero el advenimiento de la era digital ha introducido nuevas dimensiones a estos dilemas. La cuestión del consentimiento informado, fundamental en la ética de la investigación, adquiere matices complejos en el contexto de la etnografía virtual.

Angrosino (2007) señala que "ni que decir tiene que las normas aceptadas de consentimiento informado y protección de la intimidad y la confidencialidad continúan siendo importantes, aun cuando estemos tratando con personas a las que no vemos cara a cara" (p. 127). Sin embargo, en la práctica, la aplicación de estos principios en entornos en línea puede ser problemática.

Por ejemplo, ¿cómo se obtiene el consentimiento informado en un foro público en línea? ¿Es ético para un investigador observar y analizar interacciones en redes sociales sin revelar su presencia? Estas preguntas no tienen respuestas sencillas y han llevado a debates continuos en la comunidad de investigadores cualitativos.

Además, la facilidad con la que se puede recopilar y almacenar grandes cantidades de datos en línea plantea preocupaciones sobre la privacidad y el uso ético de la información. Como advierte Hine (2000), "es muy fácil para las personas en línea disimular su identidad; a veces el único propósito de participar en un grupo en línea es asumir una identidad completamente nueva"

(p. 127). Esto complica no solo la validez de los datos recopilados, sino también las consideraciones éticas sobre el uso de información que los participantes pueden considerar privada o contextual.

Frente a estos desafíos, algunos investigadores han propuesto nuevos marcos éticos para la etnografía digital. Por ejemplo, la "ética situada" propuesta por Markham y Buchanan (2012) sugiere que las decisiones éticas en la investigación en línea deben basarse en una evaluación cuidadosa del contexto específico, reconociendo que las expectativas de privacidad y las normas de interacción pueden variar significativamente entre diferentes plataformas y comunidades en línea.

La Observación Participante en la Era de la Hiperconectividad

La observación participante, pilar metodológico de la etnografía, también ha experimentado transformaciones significativas en la era digital. Tradicionalmente, este método implicaba la inmersión física del investigador en la comunidad estudiada, participando en sus actividades diarias mientras observaba y registraba sus experiencias. Sin embargo, en el contexto de comunidades virtuales y redes sociales globales, el concepto de "participación" ha adquirido nuevos significados.

En el ciberespacio, la participación puede tomar formas diversas, desde la interacción activa en foros y grupos de discusión hasta la observación silenciosa (*lurking*) de interacciones en línea. Como señala Kozinets (2010), en su desarrollo de la "netnografía", la observación participante en entornos digitales requiere una reconsideración de conceptos como presencia, interacción y comunidad.

Esta nueva forma de observación participante presenta tanto oportunidades como desafíos. Por un lado, permite acceder a comunidades y fenómenos sociales que podrían ser difíciles o imposibles de estudiar en contextos físicos. Por otro lado, plantea preguntas sobre la autenticidad de las interacciones observadas y la profundidad de la comprensión que se puede obtener sin el contacto cara a cara.

Además, la hiperconectividad característica de la era digital ha difuminado las fronteras entre lo online y lo offline, lo que complica aún más la práctica de la observación participante. Como argumenta Pink et al. (2016), la etnografía digital debe considerar cómo las prácticas en línea se entrelazan con las experiencias cotidianas fuera de línea, reconociendo la naturaleza híbrida de muchas interacciones sociales contemporáneas.

Hacia una Etnografía Reflexiva y Adaptativa

Frente a estos desafíos, emerge la necesidad de una etnografía más reflexiva y adaptativa. La reflexividad, entendida como la conciencia crítica del investigador sobre su propio papel en el proceso de investigación, se vuelve aún más crucial en contextos digitales y globalizados.

Boellstorff et al. (2012), argumentan que la etnografía en mundos virtuales requiere una constante negociación entre la inmersión en el campo digital y la conciencia crítica de las mediaciones tecnológicas y culturales que moldean ese campo. Esta perspectiva reflexiva no solo enriquece el análisis etnográfico, sino que también ayuda a navegar los complejos dilemas éticos que surgen en la investigación en línea.

La adaptabilidad metodológica también se vuelve esencial. Los etnógrafos contemporáneos deben ser capaces de combinar métodos tradicionales con técnicas innovadoras adaptadas al mundo digital. Esto puede incluir el análisis de big data, la etnografía visual digital, o el uso de software de análisis cualitativo para manejar grandes volúmenes de datos textuales generados en línea.

Sin embargo, es importante destacar que esta adaptación no debe perder de vista los principios fundamentales de la etnografía. Como recuerda Angrosino (2007), "la etnografía se fundamenta en la observación regular y repetida de personas y situaciones, a menudo con la intención de responder a alguna pregunta teórica sobre la naturaleza del comportamiento o la organización social" (p. 80). La esencia de la comprensión profunda y contextualizada de la

experiencia humana debe mantenerse, incluso cuando los medios para lograr esa comprensión evolucionen.

Conclusión

La etnografía y la observación participante, métodos fundamentales de la investigación cualitativa, han demostrado una notable capacidad de adaptación frente a los cambios sociales y tecnológicos de las últimas décadas. Sin embargo, esta adaptación no ha estado exenta de desafíos y controversias.

A lo largo de este ensayo, hemos explorado cómo la globalización y la revolución digital han transformado la práctica etnográfica, desde la redefinición del concepto de "campo" hasta la reconsideración de lo que significa "participar" en una comunidad. Hemos analizado las tensiones persistentes entre las perspectivas émica y ética, y cómo estas se complican en entornos digitales donde las identidades y las interacciones están mediadas por la tecnología.

Los dilemas éticos emergentes en la etnografía digital subrayan la necesidad de marcos éticos adaptados a las realidades del siglo XXI. La facilidad de acceso a grandes volúmenes de datos en línea y la difuminación de las fronteras entre lo público y lo privado requieren una reflexión continua sobre el consentimiento informado, la privacidad y el uso ético de la información.

La observación participante en la era de la hiperconectividad presenta nuevas oportunidades para estudiar fenómenos sociales complejos, pero también plantea preguntas sobre la autenticidad y la profundidad de la comprensión que se puede obtener en entornos virtuales. La naturaleza híbrida de muchas interacciones sociales contemporáneas exige un enfoque que pueda navegar fluidamente entre los espacios online y offline.

Frente a estos desafíos, emerge la necesidad de una etnografía más reflexiva y adaptativa. La reflexividad crítica del investigador se vuelve crucial para navegar los complejos terrenos de la investigación en línea, mientras que la adaptabilidad metodológica permite combinar técnicas tradicionales con enfoques innovadores adaptados al mundo digital.

En conclusión, aunque la etnografía y la observación participante han experimentado transformaciones significativas, su esencia como métodos para comprender en profundidad la experiencia humana permanece intacta. El desafío para los etnógrafos contemporáneos es mantener esta esencia mientras se adaptan a las realidades cambiantes de un mundo globalizado y digitalizado. La capacidad de la etnografía para evolucionar y reinventarse sugiere que seguirá siendo una herramienta valiosa para la investigación social en el futuro previsible, siempre que los investigadores mantengan un equilibrio entre la innovación metodológica y los principios éticos fundamentales.

Referencias

- Angrosino, M. (2007). Etnografía y observación participante en Investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., y Taylor, T. L. (2012). Ethnography and virtual worlds: A handbook of method. Princeton University Press.
- Hine, C. (2000). Virtual ethnography. Sage.
- Kozinets, R. V. (2010). Netnography: Doing ethnographic research online. Sage publications.
- Marcus, G. E. (1998). Ethnography through thick and thin. Princeton University Press.
- Markham, A. y Buchanan, E. (2012). Ethical decision-making and Internet research: Recommendations from the AoIR ethics working committee (version 2.0).
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2016). Digital ethnography: Principles and practice. Sage.

Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Sociocrítica

Ángel Inzurriaga Martell

Instituto Universitario Anglo Español

angel_inzurriaga_digo23@anglodurango.edu.mx

Resumen

Este ensayo ofrece un análisis de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación sociocrítica, en base a las contribuciones de algunos autores clave, incluidos Carlos Marx, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Carlos Marx se basa en su teoría del materialismo dialéctico para afirmar que el conocimiento debe estar estrechamente relacionado con las condiciones materiales de la existencia y la praxis revolucionaria que lleva a la transformación social. Desde el marxismo occidental y la Escuela de Frankfurt, Adorno y Horkheimer critican la razón instrumental y proponen una dialéctica negativa que desconfía de las totalidades cerradas sin un mayor espíritu de la época, arguyendo que las formas de conocimiento que perpetúan la dominación son sistemáticas. Por otro lado, Carr y Kemmis desarrollan la investigación-acción crítica como una metodología participativa en la que los participantes no solo obtienen conocimientos en el proceso, sino que empoderan a los participantes a lo largo de todo el proceso de investigación. Así, a pesar de estas diferencias, los elementos clave de todos estos enfoques son el compromiso de la crítica de las estructuras de poder y la búsqueda de la justicia. El presente ensayo sugiere que para abordar los desafíos contemporáneos, la investigación sociocrítica debe inspirarse en estas tradiciones y la combinación metodológica pueden mejorar aún más su potencial para el cambio social y la justicia.

Palabras clave: Epistemología, Metodología, Investigación crítica.

Summary

This essay provides an analysis of the epistemological and methodological foundations of sociocritical research, based on the contributions of key authors, including Carlos Marx, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Wilfred Carr, and Stephen Kemmis. Carlos Marx draws on his theory of dialectical materialism to argue that knowledge must be closely linked to the material conditions of existence and the revolutionary praxis that leads to social transformation. From Western Marxism and the Frankfurt School, Adorno and Horkheimer critique instrumental reason and propose a negative dialectic that distrusts closed totalities without a broader spirit of the times, arguing that forms of knowledge that perpetuate domination are systematic. Meanwhile, Carr and Kemmis develop critical action research as a participatory methodology in which participants not only gain knowledge in the process but also empower participants throughout the entire research process. Thus, despite these differences, the key elements of all these approaches are the commitment to critique power structures and the pursuit of justice. This essay suggests that, to address contemporary challenges, sociocritical research should draw on these traditions, and the methodological combination can further enhance its potential for social change and justice.

Keywords: Epistemology, Methodology, Critical Research.

Introducción

La búsqueda y construcción del conocimiento ha sido objeto de constantes debates y confrontaciones en el ámbito científico y filosófico a lo largo de la historia. Diversas corrientes epistemológicas han ofrecido enfoques contrastantes sobre cómo debe desarrollarse la

investigación, influyendo profundamente en la comprensión de los métodos y procesos necesarios para generar conocimiento.

Desde el positivismo de Auguste Comte (1830-1842), que defiende la observación empírica como el camino especial hacia el conocimiento válido, hasta la crítica hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1960), que cuestiona la posibilidad de un conocimiento objetivo, separado de su contexto histórico y cultural. el campo epistemológico a lo largo de la historia ha sido continuamente desafiado y enriquecido por distintos enfoques. Así mismo, la sociocrítica emerge como una corriente alterna, que busca no solo comprender la realidad social, sino también cuestionar y dismantelar las relaciones de poder que influyen en la producción del conocimiento con el objetivo de transformar la realidad.

En el presente ensayo se realizará un análisis crítico de la investigación sociocrítica, explorando los fundamentos epistemológicos y metodológicos de cinco principales pensadores influyentes: Carlos Marx (1818-1883), Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986). Cada uno de estos autores, desde su propia perspectiva, ha formulado críticas al conocimiento científico convencional y ha propuesto metodologías alternativas con el fin de comprender y transformar la realidad social.

Marx utiliza la investigación como una herramienta para analizar y modificar las estructuras económicas y sociales a través de su materialismo dialéctico (McLellan, 1973). Por otro lado, se encuentra la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt en donde autores como Adorno y Horkheimer examinan cómo el conocimiento científico se ha convertido en un medio de dominación, proponiendo una dialéctica negativa que cuestiona las certezas establecidas (Adorno & Horkheimer, 2002; Jay, 1996). En contraste, Carr y Kemmis proponen la investigación-acción crítica como una metodología participativa que promueve la construcción colaborativa del conocimiento y sugiere una integración continua entre teoría y práctica (Carr & Kemmis, 1986).

Partiendo de ello, se pretende explorar las diferencias y similitudes en los enfoques epistemológicos y metodológicos de estos autores, evaluando cómo cada uno de ellos contribuye

a la investigación sociocrítica. Este análisis destacará tanto las potencialidades como las limitaciones de sus metodologías críticas y subraya la necesidad de mantener una postura reflexiva y abierta para enfrentar los desafíos del conocimiento en la sociedad contemporánea.

Desarrollo

Es fundamental examinar cómo distintos pensadores han formulado sus enfoques epistemológicos y metodológicos para analizar y transformar la realidad social. Cada autor seleccionado ofrece una visión única sobre la forma en que debería llevarse a cabo la investigación científica y social, relacionando su postura epistemológica con metodologías específicas que responden a sus críticas al conocimiento y a la sociedad.

El Materialismo Dialéctico de Carlos Marx

Carlos Marx establece un marco epistemológico y metodológico clave para la investigación sociocrítica mediante su teoría del materialismo dialéctico. Marx argumenta que la realidad social y el conocimiento deben entenderse a través de las condiciones materiales de existencia y las relaciones de producción. Según Marx, el conocimiento no es un reflejo pasivo de la realidad, sino un producto activo de la praxis humana, que implica tanto el pensamiento como la acción transformadora del mundo. También, rechaza el idealismo hegeliano que subordina lo material a lo espiritual proponiendo en su lugar que es la existencia social el trabajo y la producción material la que determina la conciencia humana (Marx, como se citó en McLellan, 1973).

Esta postura de que cualquier investigación debe considerar las condiciones materiales de la existencia y sus contradicciones internas marca un punto de inflexión en la epistemología, ya que desafía radicalmente la concepción tradicional del conocimiento como un reflejo neutral y objetivo de la realidad. Al afirmar que el ser social determina la conciencia, Marx sitúa el conocimiento en un contexto dinámico, histórico y material, subvirtiendo la noción de que las ideas pueden ser consideradas en un vacío abstracto, aisladas de las relaciones de producción y poder que las configuran. Nos obliga a replantearnos las bases mismas sobre las cuales se

construye el conocimiento porque exige reconocer que no existe un conocimiento que sea externo de la historia o del contexto social. No se trata solo de entender el mundo tal como aparece, sino de indagar en las relaciones de poder y de producción que están detrás de esas apariencias.

A su vez, aboga por el uso de la dialéctica para entender las dinámicas sociales siendo una herramienta metodológica que permite analizar la sociedad como un conjunto de relaciones contradictorias que evolucionan históricamente, a través del análisis dialéctico, se demuestra cómo las contradicciones inherentes al sistema capitalista generan conflictos que impulsan el cambio social tales como, la relación entre el capital y el trabajo,. De este modo, no solo proporciona un marco para comprender las relaciones sociales, sino también una metodología para investigarlas y transformarlas. Como afirma Marx, "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo" (Marx, 1975, como se citó en Tucker, 1978, p.5).

Este enfoque en la practica tiene importantes implicaciones para la investigación sociocrítica, al situar el conocimiento en las condiciones materiales de existencia y enfatizar la transformación social, la metodología marxista rechaza cualquier forma de objetividad que no considere el contexto histórico y social. De acuerdo con Marx, "Toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de lucha de clases" (Marx y Engels, 2009, como se citó en Bensaïd, 2002, p. 48), lo que implica que la investigación debe ser consciente de las dinámicas de poder y de la necesidad de emancipación de las clases oprimidas.

La Dialéctica de la Ilustración: Adorno y Horkheimer

Por otra parte, se encuentran figuras destacadas de la Escuela de Frankfurt, Adorno y Horkheimer, quienes desarrollan una crítica radical al conocimiento científico y a la racionalidad moderna a través de su concepto de razón instrumental. Según ellos, la racionalidad, se ha transformado en una herramienta de dominación y control, más que en un medio de liberación humana. En su obra *Dialéctica de la Ilustración*, sostienen que la Ilustración, inicialmente

concebida como un proyecto de emancipación del pensamiento crítico frente al dogma, terminó reforzando nuevas formas de opresión mediante una racionalidad centrada exclusivamente en la utilidad y la eficiencia (Jay, 1996).

Es específicamente Adorno quien introduce el concepto de "dialéctica negativa" como una metodología crítica que rechaza la totalidad cerrada y la certeza absoluta. A diferencia de la dialéctica hegeliana, que busca una síntesis que reconcilie las contradicciones, la dialéctica negativa de Adorno se opone a cualquier reconciliación que implique una falsa totalidad o justificación del status quo. Esta metodología persigue un continuo desvelamiento de las contradicciones inherentes al conocimiento y a la sociedad, manteniendo un enfoque crítico que resiste cualquier forma de clausura o conclusión definitiva (Bernstein, 1995).

Por un lado, ambos autores cuestionan la supuesta objetividad y neutralidad de la ciencia empírica subrayando cómo el conocimiento científico se ha integrado en un sistema de dominación. A su vez, sostienen que cuando la razón se desvincula del juicio moral y crítico, se transforma en una razón instrumental, utilizada como herramienta para ejercer control y consolidar el poder (Adorno y Horkheimer, 2002, citado en Held, 1980). Esta crítica implica que toda investigación debe ser consciente de su contexto social e histórico, así como de las estructuras de poder que influyen en la producción de conocimiento. Así mismo, la dialéctica negativa ofrece una metodología basada en la autocrítica y la reflexión constante siendo que no busca conclusiones definitivas ni verdades absoluta sin embargo destaca la necesidad de mantener un enfoque abierto y crítico que cuestione siempre sus propias premisas y supuestos.

La crítica de la razón instrumental y la propuesta de la dialéctica negativa proporcionan una base metodológica para la investigación sociocrítica al subrayar la necesidad de desafiar las estructuras de poder y conocimiento establecidas, pero este enfoque también ha sido criticado por su supuesto negativismo y por la falta de una propuesta constructiva clara para la transformación social (Habermas, 1987).

La Investigación-Acción Crítica: Carr y Kemmis

Otra perspectiva importante y contemporánea que se debe analizar es la propuesta por Wilfred Carr y Stephen Kemmis, que toman la investigación-acción crítica como una metodología que no solo pretende comprender la realidad social, sino también transformarla activamente a través de un proceso participativo siendo contraste con las epistemologías tradicionales, donde el conocimiento se produce de forma distante y objetiva, ellos también argumentan que el conocimiento es social y contextual, y debe construirse colaborativamente entre investigadores y sujetos investigados (McNiff, 2013).

Metodológicamente, la investigación-acción crítica se caracteriza por un ciclo continuo de reflexión, acción y evaluación siendo los participantes en la investigación colaboran en todas las fases del proceso desde la identificación del problema hasta la implementación de soluciones y la evaluación de resultados, este proceso debe ser reflexivo para ajustar continuamente las estrategias en función de los resultados observados (Kemmis y McTaggart, 2000).

La propuesta de Carr y Kemmis se distingue de las perspectivas marxistas y frankfurtianas por su integración de los sujetos de estudio como co-investigadores, eliminando la jerarquía tradicional entre el investigador y los investigados, partiendo de que la democratización del conocimiento se fundamenta en la creencia de que todos los participantes aportan saberes valiosos que contribuyen a comprender y transformar su propia realidad (Carr y Kemmis, 1986, citado en Somekh, 2006). Sin embargo, algunos sugieren que la investigación-acción crítica puede carecer de rigor debido a su énfasis en la práctica y su naturaleza participativa, lo que podría dificultar la obtención de resultados generalizables o replicables (Cohen et al., 2011). A pesar de estas críticas, la investigación-acción crítica ofrece una alternativa metodológica robusta que enfatiza el conocimiento situado, el empoderamiento comunitario y la transformación social, desafiando las epistemologías tradicionales que separan al investigador del contexto investigado.

Comparación de Enfoques

Teniendo en cuenta estos tres enfoques, se interpreta que tienen tanto convergencias como diferencias significativas en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, partiendo de que todos comparten un compromiso con la crítica social y la transformación de las estructuras de poder, pero difieren en cómo entienden la relación entre conocimiento, poder y acción. Marx, Adorno y Horkheimer conciben la investigación como una herramienta crítica para desafiar las estructuras de dominación, teniendo diferentes metodologías para ello, como ya se mencionó Marx se centra en la praxis revolucionaria y las condiciones materiales, mientras que los otros dos abogan por una metodología de autocrítica constante a través de la dialéctica negativa. Por otra parte, Carr y Kemmis van más allá al proponer una metodología que no solo critica él proponé ir más allá, involucrando activamente a los participantes en la creación de conocimiento y en la transformación de su realidad.

Comparar estos enfoques muestra lo diverso y enriquecedor que puede ser el campo de la investigación sociocrítica y a su vez, permite anilizar que no se trata de seguir un único camino o aferrarse a una sola manera de ver las cosas. Al contrario, lo que estos pensadores proponen es la importancia de mantener una mente abierta y flexible, capaz de adaptarse y moverse entre diferentes perspectivas y métodos. Enfrentar los desafíos en un mundo globalizado exige precisamente eso.

Conclusión

La investigación sociocrítica se nutre de múltiples fuentes de las ciencias sociales que no solo buscan comprender la realidad, sino contribuir a activamente a su transformación. Carlos Marx a través de su método materialista dialéctico plantea que el conocimiento debe partir de las condiciones materiales y tiene como fin lograr una praxis que transforme radicalmente las condiciones sociales. Teodor Adorno y Max Horkheimer, a través de su teoría de la crítica de la razón instrumental y la dialéctica negativa, entienden la necesidad de la constante autocrítica que evite que el conocimiento se consolide como maquinaria de dominación. Wilfred Carr y

Stephen Kemmis, por medio de la investigación-acción crítica, entienden un proceso colaborativo y reflexivo que busca democratizar la producción del conocimiento y buscar la emancipación de los sujetos.

A pesar de sus diferencias, ambos enfoques se centran en su crítica a las estructuras de poder y en una visión de esperanza para una sociedad más equitativa. De hecho, esta diversidad metodológica no solo es posible, sino que también es deseable, subraya la necesidad de una perspectiva plural en la reflexión del conocimiento sociocrítico: dónde se combinan métodos diversos para abordar los problemas complejos del mundo contemporáneo. Al hacerlo, fortalecerá su potencial como forma de cambio social, siempre y cuando permanezca comprometida con la emancipación y la justicia.

Referencias

- Adorno, T. W., y Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford University Press.
- Bensaïd, D. (2002). *Marx for Our Times: Adventures and Misadventures of a Critique*. Verso.
- Bernstein, J. M. (1995). *Recovering Ethical Life: Jürgen Habermas and the Future of Critical Theory*. Routledge.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). Routledge.
- Habermas, J. (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. MIT Press.
- Held, D. (1980). *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*. University of California Press.
- Jay, M. (1996). *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research, 1923-1950*. University of California Press.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2000). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 567-605). Sage Publications.
- McLellan, D. (1973). *Karl Marx: His Life and Thought*. Harper & Row.

McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice* (3rd ed.). Routledge.

Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Open University Press.

Tucker, R. C. (Ed.). (1978). *The Marx-Engels Reader* (2nd ed.). W. W. Norton.

Evolución y Discusión Epistémica y Metodológica en la Investigación Educativa: Un Análisis Crítico

Fernando Inzurriaga Martell

Instituto Universitario Anglo Español

fernando_inzurriaga_digo@anglodurango.edu.mx

Resumen

El presente artículo analiza la evolución y discusión de las perspectivas epistemológicas y metodológicas en la investigación educativa, comenzando desde el positivismo hasta los enfoques críticos y participativos. En un primer momento se analiza como punto de partida las bases del positivismo con Auguste Comte y su desarrollo a través del positivismo lógico de Moritz Schlick y el falsacionismo de Karl Popper, se destacan sus contribuciones y limitaciones para comprender fenómenos educativos complejos. Después, se examinan los paradigmas interpretativos y constructivistas, representados por Wilhelm Dilthey, Max Weber y Hans-Georg Gadamer, que se enfocan a su vez en la comprensión contextual y subjetiva de la realidad educativa. Pasando a abordar las aportaciones críticas de autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Michel Foucault y Carlos Marx que cuestionan las estructuras de poder que condicionan la producción de conocimiento y abogan por la transformación y emancipación social. Finalmente, se procede a revisar metodologías participativas y reflexivas como son la investigación-acción y la sistematización de experiencias, destacando su capacidad para involucrar activamente a los participantes en el proceso de investigación y así promover prácticas educativas más inclusivas y democráticas. El ensayo concluye señalando la necesidad de un enfoque plural y crítico en la investigación educativa que refleje la diversidad y complejidad de los contextos actuales.

Palabras clave: Epistemología, Metodologías participativas, Investigación educativa.

Abstract

The present article analyzes the evolution and discussion of epistemological and methodological perspectives in educational research, from positivism to critical and participatory approaches. Initially, it examines the foundations of positivism, beginning with Auguste Comte and progressing through the development of logical positivism by Moritz Schlick and the falsificationism of Karl Popper, highlighting their contributions and limitations in understanding complex educational phenomena. It then explores interpretative and constructivist paradigms, represented by Wilhelm Dilthey, Max Weber, and Hans-Georg Gadamer, which focus on the contextual and subjective understanding of educational reality. The article proceeds to address the critical contributions of authors like Theodor Adorno, Max Horkheimer, Michel Foucault, and Karl Marx, who challenge the power structures that shape the production of knowledge and advocate for social transformation and emancipation. Finally, it reviews participatory and reflexive methodologies such as action research and the systematization of experiences, emphasizing their capacity to actively involve participants in the research process and thus promote more inclusive and democratic educational practices. The essay concludes by underscoring the need for a pluralistic and critical approach in educational research that reflects the diversity and complexity of current contexts.

Keywords: Epistemology, Participatory methodologies, Educational research.

Introducción

A lo largo de la historia la investigación educativa ha sido un espacio en constante evolución, marcado por debates filosóficos y metodológicos que han redefinido su forma de comprender el conocimiento y el proceso de investigación. Estos debates y cambios se han generado con el paso del tiempo y siempre han buscado dar respuesta a las necesidades educativas del contexto social en el que fueron desarrollados. Desde el positivismo de Auguste Comte (1809-1859), en el que se situaba la ciencia empírica como la única vía legítima para llegar a la verdad, hasta las posturas críticas de filósofos y pedagogos como Michel Foucault y Theodor Adorno, que contradicen las estructuras de poder que subyacen al conocimiento, el desarrollo de los paradigmas de investigación ha estado determinado por diferentes corrientes epistemológicas y metodológicas.

En el presente ensayo se busca analizar, describir y valorar las principales posturas filosóficas y metodológicas que han influido en la investigación educativa. Se examinan las principales características del positivismo y su evolución, las críticas desde enfoques interpretativos y constructivistas, las aportaciones transformadoras de la teoría crítica, y las metodologías contemporáneas participativas como la investigación-acción, además de la sistematización de experiencias. A partir de este análisis se busca comprender cómo estos enfoques han configurado los fundamentos de la investigación educativa y su implementación en contextos contemporáneos, destacando su impacto en la práctica educativa y en la producción de conocimiento.

El Positivismo y su Evolución

Comenzando con el positivismo originado con Auguste Comte en el siglo XIX, se establece una base sólida para la investigación científica a través de la observación empírica y la lógica. Este autor propuso que todo el conocimiento para que pueda ser considerado como válido debía tener datos empíricos verificables, así se establecieron las bases para la investigación cuantitativa en ciencias sociales. Por su parte más adelante el filósofo Moritz

Schlick (1932) refinó estas ideas en el marco del positivismo lógico, pues argumentaba que el conocimiento científico debía sustentarse en proposiciones verificables empíricamente y en un lenguaje lógico preciso. El positivismo lógico buscó eliminar la metafísica de la ciencia, limitando las afirmaciones significativas a aquellas que podían ser empíricamente verificadas o matemáticamente demostradas.

Años más tarde Karl Popper (1934), uno de los principales críticos de la corriente positivista se centró en el concepto de falsacionismo como criterio de demarcación de la ciencia, el cual proponía que la ciencia no avanzaba por la verificación de teorías, sino por su capacidad para ser falsadas mediante la refutación empírica, una teoría científica debe ser susceptible de ser refutada, cuanto más arriesgada sea una teoría, mayor será su valor científico. Este giro en la concepción del conocimiento científico permitió abrir la puerta a un enfoque más crítico y dinámico de la investigación, en contraste con la visión más estática del positivismo clásico.

Conforme la visión positivista fue evolucionando, surgieron críticas que fueron haciendo evidentes sus limitaciones en la comprensión de fenómenos sociales complejos y subjetivos. Mientras que el positivismo buscaba explicar la realidad social a través de leyes generales, sus críticos argumentaban que las ciencias sociales requerían una comprensión más profunda de las acciones y significados humanos, algo que los métodos positivistas no podía proporcionar completamente.

Paradigmas Interpretativos y Constructivistas

Conforme el paso de las décadas cada vez más el positivismo enfrentaba críticas por su enfoque reduccionista y objetivista de la realidad social, así fueron surgiendo alternativas que proponían comprender los fenómenos educativos desde otras perspectivas más acercadas al contexto social. Así pues, los paradigmas interpretativos y constructivistas se centran en el objetivo la realidad debe construirse socialmente y que los significados son generados a través de las interacciones humanas. Estos enfoques son defendidos por pensadores como Wilhelm Dilthey (1883), Max Weber (1922), y Hans-Georg Gadamer (1960), cuyos autores desafiaron las

bases epistemológicas del positivismo, introduciendo nuevas formas de abordar la investigación educativa, una total revolución para la época.

El filósofo alemán Wilhelm Dilthey (1883) es considerado uno de los precursores del enfoque interpretativo en las ciencias humanas, cuyos postulados proponen que las ciencias del espíritu (Geisteswissenschaften) deben diferenciarse de las ciencias naturales (Naturwissenschaften) debido a la naturaleza del objeto de estudio: los fenómenos sociales y culturales están impregnados de significado y deben ser comprendidos (Verstehen) en lugar de explicados (Erklären). Dilthey abogó por métodos que permitieran interpretar el significado de las acciones humanas, considerando el contexto histórico y cultural en el que se producen.

A su vez el autor Max Weber (1922) expandió el enfoque interpretativo con su metodología comprensiva, este propone que la tarea de las ciencias sociales es entender el significado subjetivo que los actores atribuyen a sus acciones, introdujo el concepto de "tipos ideales" como construcciones conceptuales que permiten al investigador interpretar y analizar fenómenos sociales complejos. Para Weber, comprender las acciones sociales va encaminada en situarlas dentro de un contexto histórico y social específico, reconociendo que las acciones realizadas por los humanos están cargadas de significados que van más allá de los simples hechos observables.

Hans-Georg Gadamer propuso el transformar el enfoque interpretativo y trató de llevarlo pasos más adelante al desarrollar la hermenéutica filosófica, un método que busca enfatizar la importancia de la interpretación en la construcción del conocimiento. Este pensador argumenta que todo proceso de comprensión es inherentemente un proceso de interpretación, donde el diálogo entre el texto y el intérprete permite una comprensión más profunda. Para Gadamer (1960), la verdad no es algo que se descubra de manera objetiva, sino que se revela a través del encuentro hermenéutico, en el cual el prejuicio (en el sentido de preconocimiento) y el contexto del intérprete juegan un papel crucial. Así los paradigmas interpretativos y constructivistas han influido profundamente en la investigación educativa al reconocer la importancia del contexto, la

cultura y la subjetividad en la construcción del conocimiento. A diferencia del positivismo que busca establecer leyes generales a partir de datos observables, estos enfoques consideran que el conocimiento es siempre parcial, situado y dependiente del punto de vista del observador. Esto tiene implicaciones importantes para la investigación educativa, puesto que permite explorar fenómenos complejos como las experiencias de aprendizaje, las dinámicas de poder en el aula y la cimentación de significados por parte de los estudiantes y docentes.

En contraparte con el positivismo, que tiende a aislar las variables para establecer relaciones causales, los enfoques interpretativos y constructivistas buscan un enfoque holístico que busca comprender la totalidad de los fenómenos en su contexto natural. Esto se refleja en el uso de técnicas cualitativas, según Guba & Lincoln (1985) como pueden ser los estudios de caso, las entrevistas en profundidad, los grupos focales y observación participante, estos permiten al investigador captar la riqueza y complejidad de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes.

La investigación educativa actualmente ha tratado de adoptar ampliamente estos enfoques para dar respuesta a preguntas que requieren una comprensión más profunda de los procesos educativos, especialmente en los contextos actuales multiculturales y diversos. Las perspectivas interpretativas y constructivistas han demostrado ser valiosas para captar las voces y experiencias de los actores educativos, reconociendo la multiplicidad de realidades que coexisten en los entornos educativos.

Crítica y Transformación en la Investigación Educativa

Cuando se desarrollaban los enfoques interpretativos y constructivistas también comenzaron a surgir un conjunto de críticas más radicales al conocimiento científico tradicional y a las estructuras de poder implícitas en la investigación, como son los enfoques críticos, representados por autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer (1947), Michel Foucault (1975) y Carlos Marx (1848), que no solo cuestionaron las metodologías y epistemologías establecidas, sino a su vez también señalaron cómo el conocimiento y la investigación están

relacionados con el poder que perpetúan desigualdades y formas de dominación. Para estos psicólogos y pedagogos la investigación no solo debe comprender la realidad, sino transformarla, buscando la emancipación y justicia social.

Los autores Theodor Adorno y Max Horkheimer reconocidos como parte de la llamada Escuela de Frankfurt, fueron desarrollando la **teoría crítica** en un esfuerzo por analizar y dismantelar las estructuras de poder que subyacen en la sociedad capitalista. Adorno y Horkheimer argumentaron que la razón instrumental, utilizada para justificar la dominación y la explotación, había colonizado todos los aspectos de la vida social, incluida la producción del conocimiento científico. Para ellos, la ciencia y la tecnología, en lugar de ser neutrales, servían para legitimar y perpetuar las relaciones de poder existentes. Así pues, propusieron el enfoque crítico que no solo analice las estructuras de poder, sino que también tenga un objetivo emancipador, es decir, liberar a las personas de las condiciones que limitan su autonomía y potencial humano.

Es importante en este punto reconocer como la evolución en el proceso de investigación educativa siempre ha buscado dar respuesta a las demandas sociales del periodo de tiempo donde fueron desarrolladas.

Por su parte, Michel Foucault (1976), en su obra *Historia de la sexualidad, Volumen 1: La voluntad de saber*, visión diferente pero complementaria al analizar cómo el conocimiento está intrínsecamente ligado al poder. A través de su concepto de "poder-saber", argumentó que las disciplinas científicas no son solamente métodos neutrales para descubrir la verdad, sino que además pueden ser prácticas que configuran subjetividades, normalizan comportamientos y controlan cuerpos. Su enfoque genealógico rastrea cómo los discursos científicos y las prácticas de investigación han evolucionado para servir a intereses específicos de poder en diferentes momentos históricos. Foucault muestra que lo que se considera conocimiento verdadero es, en muchas veces, una construcción histórica que responde a los intereses de grupos dominantes.

El autor Marx, aunque anterior a los otros teóricos críticos, sentó las bases para el análisis de cómo las condiciones materiales y económicas determinan las formas de conocimiento. Su enfoque de materialismo histórico sostiene que la ideología, incluida la científica, es un producto de las condiciones materiales de vida y que las ideas dominantes en cualquier sociedad son las ideas de la clase dominante, la investigación debe desenmascarar cómo las ideologías naturalizan las desigualdades y debe orientar sus esfuerzos hacia la transformación de esas condiciones materiales a través de la acción política y social.

Todos estos enfoques críticos que hemos analizado hasta el momento han tenido un impacto significativo en la investigación educativa al cuestionar no solo los métodos y las epistemologías, sino también los fines de la investigación. La teoría crítica aplicada a la educación ha desafiado las narrativas dominantes sobre el aprendizaje, el currículo y las prácticas pedagógicas, señalando cómo la educación puede ser un mecanismo de reproducción social que perpetúa desigualdades de clase, raza, género y otras formas de opresión.

En este sentido, la investigación educativa no solo se entiende como un proceso de generación de conocimiento, sino también como una herramienta para la transformación social. Los enfoques críticos han promovido metodologías que involucren activamente a los participantes en el proceso de investigación, como la investigación-acción participativa, donde los investigadores trabajan con las comunidades educativas para identificar problemas, reflexionar sobre ellos, y generar acciones que conduzcan a un cambio real.

Además, estos enfoques han contribuido al desarrollo de prácticas reflexivas y democráticas en la investigación, que promueven la participación activa de todos los actores educativos, especialmente aquellos tradicionalmente relegados. El objetivo es crear espacios de diálogo donde las voces de los estudiantes, docentes y comunidades sean escuchadas y consideradas como fuentes legítimas de conocimiento.

Concluyendo que los enfoques críticos han ampliado las fronteras de la investigación educativa al incorporar la reflexión sobre las relaciones de poder y la emancipación social como

elementos centrales de la investigación. Este cambio de enfoque ha permitido una comprensión más profunda de cómo se construye el conocimiento y quiénes participan en esa construcción, abriendo caminos hacia formas más inclusivas y transformadoras de entender y practicar la investigación educativa.

Metodologías Participativas y Reflexivas

Buscando dar respuesta a las limitaciones de los enfoques positivistas y a las críticas profundas realizadas por los paradigmas críticos, han surgido ya en la época más contemporánea metodologías participativas y reflexivas cuyo propósito es tratar de integrar a los participantes de la investigación como agentes activos en el proceso de generación de conocimiento. Estas metodologías, como la investigación-acción y la sistematización de experiencias, promueven la participación colaborativa y el diálogo reflexivo para abordar problemas complejos en contextos educativos reales.

La investigación-acción propuesta por teóricos como Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1986) se ha convertido en una de las metodologías participativas más influyentes en la investigación educativa en la actualidad. Este enfoque está basado en la idea de que la investigación debe ser un proceso cíclico de acción y reflexión, donde los investigadores y los participantes trabajan a la par para identificar problemas, implementar cambios y evaluar los resultados. A diferencia de las metodologías tradicionales que consideran a los participantes como objetos de estudio, la investigación-acción los debe reconocer como colaboradores activos en la producción de conocimiento. Carr y Kemmis argumentan que este enfoque no solo produce un conocimiento más relevante y contextualizado, sino que también da poder a los participantes al involucrarlos directamente en el proceso de toma de decisiones.

La investigación-acción se caracteriza por su enfoque práctico y su finalidad es la búsqueda de la transformación, a través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, esta metodología tiene como objetivo el mejorar las prácticas educativas al tiempo que genera un conocimiento significativo. Por ejemplo, un docente-investigador podría identificar un

problema de disciplina en el aula, implementar nuevas estrategias pedagógicas para abordarlo, y reflexionar sobre los resultados en colaboración con sus colegas y estudiantes. Este enfoque permite un aprendizaje continuo y una adaptación flexible a las realidades cambiantes del entorno educativo.

A su vez, la sistematización de experiencias, propuesta por autores como Oscar Jara (2018) y Herman Van de Velde (1994), es otra metodología participativa que busca reflexionar sobre las prácticas educativas para extraer aprendizajes significativos y contextualizados. A diferencia de la investigación-acción, que se centra en ciclos de acción y reflexión, la sistematización de experiencias se orienta a reconstruir y analizar procesos educativos pasados para identificar logros, desafíos y aprendizajes claves. Jara y Van de Velde argumentan que la sistematización no es solo un proceso técnico, sino también un acto político que reconoce las voces y experiencias de los actores locales, promoviendo su validación como fuentes legítimas de conocimiento.

Esta metodología tiene la particularidad de ser un proceso reflexivo que implica recuperar, ordenar e interpretar experiencias prácticas, con el fin de comprender mejor el contexto en el que ocurrieron y los factores que contribuyeron a los resultados obtenidos. La sistematización de experiencias es especialmente útil en contextos educativos donde las prácticas innovadoras o alternativas no han sido suficientemente documentadas o evaluadas. Al sistematizar estas experiencias, se busca generar conocimientos que pueden ser compartidos y utilizados por otros docentes, contribuyendo a la mejora continua de la práctica educativa.

Las dos metodologías, la investigación-acción y la sistematización de experiencias, comparten una serie de características clave como son el ser participativas, reflexivas y orientadas a la acción y el cambio. Ambas buscan desafiar las nociones tradicionales de la objetividad científica, argumentando que la investigación debe ser relevante para los contextos específicos en los que se lleva a cabo y que los participantes deben ser considerados partícipes de la generación de conocimiento y transformación.

La implementación de estas metodologías en la investigación educativa ha permitido abordar problemas complejos y multifacéticos de manera más inclusiva y contextualizada. Al fomentar un diálogo continuo entre teoría y práctica, estas metodologías han contribuido a un enfoque más holístico de la investigación, ya que no solo busca entender la realidad, sino su objetivo principal es la transformación de la realidad. Así pues, de esta manera, han abierto nuevas posibilidades para explorar y mejorar la práctica educativa, involucrando a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción conjunta de soluciones y conocimientos.

Como conclusión, las metodologías participativas y reflexivas han enriquecido el campo de la investigación educativa al proporcionar enfoques alternativos que reconocen la complejidad de los contextos educativos y promueven el empoderamiento de los participantes. Al cuestionar las jerarquías tradicionales en la producción de conocimiento, estas metodologías han fomentado una investigación más democrática, inclusiva y transformadora. Es importante recalcar que en la actualidad son de las metodologías más implementadas en el proceso de investigación educativa ya que se considera que pueden responder a las necesidades contextuales actuales.

Conclusiones

A lo largo de este ensayo, se han explorado los diversos enfoques epistemológicos y metodológicos que han transformado los procesos de la investigación educativa desde el siglo XIX hasta la actualidad. Durante recorrido histórico y filosófico se ha evidenciado cómo cada paradigma ha tenido sus aportes, pero también sus limitaciones, pero todos han contribuido a enriquecer la comprensión de los fenómenos educativos y a diversificar las metodologías de investigación disponibles para los académicos y profesionales de la educación.

La transformación metodológica a través del tiempo en el ámbito educativo siempre ha ido de la mano con el tipo de sociedad donde fueron desarrolladas y propuestas, siempre buscando atender las necesidades de momento, por ejemplo:

El positivismo, basado en la objetividad, la cuantificación y la verificación empírica, estableció los primeros fundamentos de la investigación educativa formal. La influencia de los principales autores de esta corriente como pueden ser Auguste Comte y Moritz Schlick llevó a la consolidación de un enfoque científico riguroso, orientado a la búsqueda de leyes generales aplicables a contextos diversos. Sin embargo, como se ha destacado, su enfoque reduccionista y su insistencia en una única verdad objetiva limitaron su capacidad para abordar la complejidad inherente de los fenómenos educativos, ya que estos no son rígidos y sistemáticos, especialmente aquellos relacionados con la experiencia humana, las dinámicas sociales y los procesos de aprendizaje y enseñanza. A su vez Karl Popper principal exponente del falsacionismo, introdujo una perspectiva más dinámica y autocrítica al plantear que las teorías científicas deben ser susceptibles de ser refutadas. No obstante, este enfoque siguió limitado por su dependencia de métodos que intentan reducir la realidad a variables cuantificables y verificables.

Por otra parte, los paradigmas interpretativos y constructivistas, representados por autores antes mencionados como Wilhelm Dilthey, Max Weber, y Hans-Georg Gadamer, contribuyeron de manera significativa a la comprensión de los fenómenos educativos como procesos sociales y culturales cargados de significado. Estos enfoques han permitido un reconocimiento más amplio de la subjetividad, la experiencia y el contexto, argumentando que la realidad educativa no puede ser entendida de manera aislada o descontextualizada. En lugar de buscar explicaciones universales, estos enfoques abogan por interpretaciones situadas y comprensivas, lo que ha llevado a una mayor apreciación de la diversidad cultural, los significados individuales y las complejidades de la práctica educativa.

Sin embargo, aunque estos enfoques han expandido considerablemente los horizontes de la investigación educativa, también han enfrentado críticas por su aparente falta de objetividad y generalización. Para algunos críticos, los enfoques interpretativos pueden ser demasiado específicos y contextuales, lo que podría limitar su capacidad para generar conocimiento

generalizable o aplicable a diferentes contextos educativos. A pesar de estas críticas, la influencia de estos enfoques ha sido crucial para reconocer que la investigación educativa debe ser flexible y adaptarse a la naturaleza cambiante y compleja de los entornos educativos.

Los enfoques críticos que fueron propuestos por teóricos como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Michel Foucault, y Marx, ampliaron aún más la perspectiva sobre cómo se produce el conocimiento y cuál debe ser su propósito en la educación. Ellos propusieron el centrar su atención en las relaciones de poder y en las estructuras de dominación que configuran tanto la producción de conocimiento como las prácticas educativas, estos pensadores han revelado las limitaciones y sesgos de los enfoques positivistas y han argumentado que la investigación educativa debe ser también una herramienta para la emancipación social y la justicia. Esta perspectiva ha sido fundamental para cuestionar las prácticas pedagógicas tradicionales y promover una educación crítica que busque empoderar a los estudiantes y desafiar las estructuras sociales opresivas.

Las implicaciones de este enfoque son profundas para la práctica educativa contemporánea. En un mundo cada vez más globalizado y diverso, la teoría crítica invita a los educadores a cuestionar los supuestos y las normas que subyacen a la educación formal, abogando por una pedagogía más reflexiva, inclusiva y orientada al cambio social. Al mismo tiempo, estos enfoques han fomentado la adopción de metodologías participativas y reflexivas, como la investigación-acción y la sistematización de experiencias, que buscan involucrar activamente a los participantes en el proceso de generación de conocimiento.

En el caso de la investigación-acción, su énfasis en el ciclo de acción-reflexión y su compromiso con el cambio práctico en contextos reales han transformado la forma en que los educadores piensan sobre su práctica. Este enfoque, defendido por Wilfred Carr y Stephen Kemmis, reconoce a los docentes, estudiantes y otros actores educativos como investigadores capaces de analizar críticamente sus propias prácticas y de participar activamente en el proceso de mejora educativa. La investigación-acción permite, además, un enfoque más contextualizado

y democrático, al dar voz a aquellos que son tradicionalmente silenciados en los procesos de investigación convencionales.

Asimismo, la sistematización de experiencias, propuesta por Oscar Jara y Herman Van de Velde, ha ofrecido un enfoque metodológico alternativo que permite reflexionar sobre las prácticas educativas de una manera estructurada y crítica. Esta metodología no solo recupera el valor de las experiencias prácticas, sino que también promueve un aprendizaje colectivo basado en la experiencia vivida, fomentando una cultura de reflexión constante y de mejora continua en los entornos educativos.

Ambas metodologías han demostrado ser herramientas valiosas para abordar las complejidades y desafíos de los contextos educativos contemporáneos, que son cada vez más diversos y multiculturales. Al promover un enfoque más participativo e inclusivo, estas metodologías no solo enriquecen la producción de conocimiento, sino que también contribuyen a la creación de ambientes educativos más justos, democráticos y equitativos.

En un mundo caracterizado por cambios rápidos y constantes, la investigación educativa debe ser capaz de adaptarse y responder a nuevas demandas sociales, culturales y tecnológicas. La integración de enfoques epistemológicos y metodológicos diversos permite a los investigadores adoptar una postura crítica y flexible frente a los problemas contemporáneos, asegurando que el conocimiento generado sea relevante, significativo y aplicable a contextos variados.

La reflexión sobre las bases epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa no es un ejercicio meramente académico; es una necesidad práctica para aquellos que desean promover una educación más inclusiva y equitativa. La combinación de metodologías cuantitativas, cualitativas, críticas y participativas permite un enfoque más holístico que no solo busca comprender la realidad educativa, sino también transformarla para el beneficio de todos los actores involucrados.

En este sentido, es crucial que los investigadores educativos continúen explorando y desarrollando nuevas formas de investigación que puedan responder a las complejidades y desafíos de los contextos educativos contemporáneos. Esto implica no solo una apertura a nuevas ideas y enfoques, sino también un compromiso con la reflexión crítica y la práctica transformadora.

En definitiva, la evolución de las perspectivas epistemológicas y metodológicas en la investigación educativa refleja una búsqueda constante por comprender, explicar y mejorar los fenómenos educativos en todas sus dimensiones. Desde el rigor científico del positivismo hasta las posturas críticas que buscan la emancipación social, cada enfoque ha aportado herramientas valiosas para explorar la complejidad de los entornos educativos y para avanzar hacia una educación más justa y equitativa.

Los investigadores educativos deben estar abiertos a la pluralidad de enfoques y metodologías, comprendiendo que cada uno ofrece perspectivas únicas y valiosas que pueden enriquecer el conocimiento y la práctica educativa. En última instancia, la investigación educativa debe ser vista no solo como un proceso de generación de conocimiento, sino también como un acto de transformación social, un compromiso ético y una herramienta para construir un futuro más justo y equitativo para todos.

Referencias

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1947). *Dialéctica de la Ilustración*. Querido.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Deakin University Press.
- Dilthey, W. (1883). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad, Volumen 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja.
- Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método*. Sígueme

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.

Marx, C., & Engels, F. (1848). Manifiesto del Partido Comunista. Karl Marx Internet Archive.

Popper, K. (1934). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.

Schlick, M. (1932). Positivismo lógico. Suhrkamp.

Van de Velde, H. (1994). La sistematización de experiencias como investigación participativa. Editorial América Libre.

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Teoría Crítica Desde el Sustento Epistémico de Adorno, Horkheimer, Carr y Kemmis

María Magdalena Rodarte Zapata

Escuela Secundaria General N° 1 "Ignacio Manuel Altamirano"

Instituto Universitario Anglo Español

maria_rodarte_de23@anglodurango.edu.mx

Resumen

Este ensayo analiza las ideas y fundamentos epistemológicos de Theodore Adorno, Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, poniendo énfasis en sus críticas al positivismo y al racionalismo, así como en sus propuestas para una epistemología crítica orientada hacia la transformación social. A través del estudio de documentos académicos recientes, se subraya cómo Adorno y Horkheimer, desde la teoría crítica, cuestionan la razón instrumental y proponen una relación dialéctica entre teoría y práctica. Por otro lado, Carr y Kemmis destacan la relevancia de la investigación-acción en el ámbito educativo, sosteniendo que el conocimiento debe ser socialmente construido y reflexivo. Este enfoque crítico busca no solo comprender la realidad social, sino también transformarla, promoviendo una educación que empodere a docentes y estudiantes. Las implicaciones de estas ideas son importantes para la práctica educativa actual, ya que sugieren repensar el rol del conocimiento en la sociedad y asumir un compromiso ético con la justicia social.

Palabras clave: Teoría Crítica, Investigación Acción, Positivismo.

Abstract:

This essay analyzes the ideas and epistemological foundations of Theodore Adorno, Max Horkheimer, Wilfred Carr and Stephen Kemmis, emphasizing their critiques of positivism and rationalism, as well as their proposals for a critical epistemology oriented towards social transformation. Through the study of recent academic papers, it highlights how Adorno and Horkheimer, from critical theory, question instrumental reason and propose a dialectical relationship between theory and practice. On the other hand, Carr and Kemmis highlight the relevance of action research in education, arguing that knowledge must be socially constructed and reflexive. This critical approach seeks not only to understand social reality, but also to transform it, promoting an education that empowers teachers and students. The implications of these ideas are important for current educational practice, as they suggest rethinking the role of knowledge in society and assuming an ethical commitment to social justice.

Key words: Critical Theory, Action Research, Positivism.

Introducción

Las aportaciones de Theodore Adorno, Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis han dejado una marca significativa en el pensamiento crítico actual. Aunque provienen de contextos teóricos diferentes, estos autores comparten una perspectiva que cuestiona las concepciones tradicionales del conocimiento y promueve una reflexión crítica sobre las prácticas sociales y educativas. Theodore Adorno y Max Horkheimer son reconocidos por su crítica a la

razón instrumental y su defensa de una teoría crítica orientada no solo a comprender el mundo, sino también a transformarlo. Por su parte, Wilfred Carr y Stephen Kemmis contribuyen al ámbito educativo con un enfoque que integra la investigación-acción para promover una práctica reflexiva en los educadores. Este ensayo a través de un enfoque comparativo pretende analizar las ideas clave de estos pensadores en torno a sus críticas al positivismo y al racionalismo, así como las repercusiones de sus propuestas para la educación y la investigación social.

Críticas al Positivismo y al Racionalismo

En las obras de Max Horkheimer se encuentran fundamentos epistemológicos y filosóficos que sustentan su teoría crítica. Estas incluyen la idea de basar las investigaciones en cuestionamientos filosóficos contemporáneos, la igualdad entre los seres humanos, la autonomía, el reconocimiento de la autorrealización, la crítica a cualquier forma de poder que no esté legitimado por la razón, y la necesidad de superar tanto el cientificismo como la metafísica. Horkheimer también buscó dismantelar la comprensión objetivista de las ciencias, situando la ciencia dentro del horizonte de una investigación anclada en el mundo de la vida, destacando los vínculos entre la actividad científica y la praxis social (Leyva, 1999).

En su obra *“Dialéctica de la Ilustración”*, Theodore Adorno y Max Horkheimer cuestionan profundamente el positivismo, señalando que este reduce la complejidad del conocimiento a meros datos empíricos observables. Sostienen que este enfoque de la racionalidad instrumental deshumaniza el conocimiento al pasar por alto las condiciones sociales que lo influyen (Horkheimer y Adorno, 2023). Según ellos, el positivismo actúa como una herramienta para mantener el orden social establecido, al no reconocer las estructuras de poder que afectan la producción de conocimiento.

Theodore Adorno y Max Horkheimer proponen, en cambio, una teoría crítica para superar estas limitaciones. Rechazan la división entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, defendiendo una comprensión dialéctica que considere cómo el contexto social afecta el proceso

de conocimiento. Esta crítica también aborda la naturaleza de la razón, argumentando que la razón instrumental es insuficiente para comprender la complejidad del mundo actual.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis ofrecen una crítica similar en el ámbito educativo. En su obra “Teoría Crítica de la Enseñanza”, donde sostienen que el conocimiento educativo debe concebirse como un proceso socialmente construido. La educación no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe promover una reflexión crítica sobre las prácticas educativas (Carr y Kemmis, 1988). Este enfoque contrasta con las ideas positivistas que buscan objetividad mediante métodos estandarizados.

Además, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, destacan la relevancia de la investigación-acción como una herramienta para impulsar cambios significativos en las prácticas educativas. Este enfoque permite a los educadores investigar y reflexionar sobre sus propias prácticas para mejorar continuamente el proceso educativo (Kemmis y McTaggart, 2013). Al igual que Theodore Adorno y Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, afirman que el conocimiento debe estar profundamente conectado con su contexto social.

La Dialéctica Negativa

Un concepto clave en el pensamiento de Theodore Adorno es la dialéctica negativa, la cual desafía las identidades rígidas propuestas por el racionalismo tradicional y permite identificar las contradicciones presentes en los fenómenos sociales (Adorno, 2017). Este enfoque no pretende establecer verdades absolutas, sino más bien cuestionar las categorías establecidas dentro del pensamiento crítico.

La teoría crítica desarrollada por Theodore Adorno y Max Horkheimer se configura como un marco epistemológico que no solo tiene como objetivo comprender el mundo, sino también transformarlo. Esta perspectiva implica un compromiso ético con la justicia social y una reflexión constante sobre cómo el conocimiento puede ser una herramienta para empoderar a los individuos frente a las estructuras opresivas.

Max Horkheimer es uno de los pensadores más destacados vinculados a la Teoría Crítica. Su obra tiene como objetivo criticar y transformar la realidad social y política a través de la movilización de la crítica social. Max Horkheimer subrayó la importancia del pensamiento crítico en una sociedad que tiende a estereotipar y normalizar a sus ciudadanos, buscando trascender el enfoque instrumental y cientificista, que se centra únicamente en la eficacia técnica.

En su ensayo "Traditionelle und kritische Theorie", Max Horkheimer estableció los fundamentos de una concepción de la teoría crítica que se opone a la teoría tradicional, esforzándose por restablecer los lazos indisolubles que conectan la razón con la crítica y la emancipación (Leyva, 1999). También defendió la necesidad de incorporar la reflexión filosófica en la investigación, con el objetivo de reconocer la igualdad entre los seres humanos, la autonomía, la autorrealización, la reducción del sufrimiento físico o psíquico, y la crítica a cualquier forma de poder no legitimada por la razón. Además, su obra resalta la importancia de vincular la teoría con las luchas históricas y los movimientos sociales.

El Enfoque Epistemológico en Educación

Wilfred Carr y Stephen Kemmis complementan esta perspectiva al destacar la importancia de la práctica reflexiva en el ámbito educativo. Afirman que los educadores deben adoptar una actitud crítica hacia sus propias prácticas, cuestionando no solo el contenido que imparten, sino también la manera en que lo hacen (Carr y Kemmis, 1988). Este enfoque fomenta una educación más inclusiva y equitativa.

Además, sostienen que la investigación-acción permite a los educadores obtener una comprensión más profunda de su entorno educativo. A través de este proceso reflexivo, los docentes pueden identificar áreas de mejora en sus prácticas pedagógicas e implementar cambios significativos (Kemmis y McTaggart, 2013).

Para Wilfred Carr y Stephen Kemmis, lo fundamental es que los docentes tomen conciencia sobre los problemas que enfrentan día a día en su trabajo docente, y puedan transformar la enseñanza con el fin de mejorar los procesos educativos (Morales, 2014).

Las ideas epistemológicas provenientes de Theodore Adorno y Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, tienen un impacto significativo en la educación actual; primero, promueven una visión del conocimiento como un proceso dinámico y profundamente vinculado a las estructuras sociales, lo que implica que los educadores deben adoptar una postura crítica hacia sus prácticas pedagógicas.

La crítica a la razón instrumental invita a reconsiderar cómo se genera y valida el conocimiento en los contextos educativos. Los educadores deben asumir su rol como agentes de cambio dentro del sistema, lo que puede llevar a la adopción de prácticas más inclusivas que consideren las diversas experiencias de los estudiantes.

Estas perspectivas también fomentan un compromiso ético con la transformación social. Al reconocer que el conocimiento está intrínsecamente ligado a relaciones de poder, subrayan la responsabilidad del educador como catalizador del cambio social, lo que favorece prácticas educativas más equitativas e inclusivas.

Finalmente, al cuestionar las concepciones tradicionales de objetividad e imparcialidad en el conocimiento, estos autores abren espacio para que se integren voces diversas y experiencias marginalizadas en el proceso educativo, lo que invita a repensar cómo se produce y valida el conocimiento en el mundo contemporáneo.

Conclusiones

Las aportaciones epistemológicas de Theodore Adorno, Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis proporcionan un marco crítico para entender el conocimiento en su vínculo con las estructuras sociales. Su enfoque subraya la relevancia de una teoría crítica que no solo pretenda comprender el mundo, sino también transformarlo. Al aplicar estas ideas a la educación y la investigación social, se puede promover una comprensión más profunda del rol que tiene el conocimiento en la construcción de sociedades más equitativas y justas.

En conjunto, los fundamentos epistemológicos que se derivan de las obras de Theodore Adorno y Max Horkheimer, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, comparten una perspectiva crítica sobre el conocimiento ya que se enfocan en:

La crítica a la razón instrumental, pues señalan los riesgos de una racionalidad deshumanizada.

Reconocen que el saber es contextual y reflexivo, esto lleva a la construcción social del conocimiento; utilizándolo como medio para fomentar la justicia y la equidad.

Estos enfoques proporcionan una base sólida para comprender cómo se genera y valida el conocimiento en los contextos educativos y sociales actuales.

La Teoría Crítica ofrece una perspectiva interdisciplinaria que busca desenmascarar cómo las estructuras sociales y políticas pueden ser dominantes y opresivas en lugar de liberadoras.

Referencias

- Adorno, T. W. (2017). *Dialéctica negativa: La jerga de la autenticidad* (Vol. 66). Ediciones Akal.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca. Cap.5 pp. 140-166.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. W. (2023). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2013). *La investigación-acción participativa: La acción comunicativa y la esfera pública*. In *Manual de investigación cualitativa* (pp. 361-439). Gedisa.
- Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los orígenes de la teoría crítica. *Sociológica*, 14(40), 65-87.
<https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026649011.pdf>
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.
https://www.academia.edu/7546432/El_pensamiento_cr%C3%ADtico_en_la_teor%C3%ADa_educativa_contempor%C3%A1nea?email_work_card=view-paper

Paradigmas en Diálogo: Análisis Exploratorio del Positivismo, Interpretativo, Sociocrítico y Pragmático en la Investigación Educativa

Elvira Berenice García Arámbula

Instituto Universitario Anglo Español Posgrado, IUNAES.

elvira_garcia_de23@anglodurango.edu.mx

Resumen

El objetivo del presente ensayo es analizar y examinar los paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico y pragmático en la investigación educativa, resaltando los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, con el fin de dar a conocer su importancia en la comprensión de fenómenos educativos. La investigación educativa se presenta como un proceso esencial cuyo propósito es interpretar y entender las dinámicas del aprendizaje y la enseñanza en contextos específicos. Según Gómez y José (2007), este enfoque es crucial para generar conocimientos basados en evidencia que informen decisiones en políticas educativas. El paradigma positivista, promovido por Augusto Comte, se basa en la observación empírica y el método científico, aunque su enfoque rígido limita la comprensión de la subjetividad humana. En contraste, el paradigma interpretativo, representado por autores como Jürgen Habermas, se centra en las construcciones sociales y utiliza métodos cualitativos para captar la complejidad de las experiencias humanas, ofreciendo una visión más flexible y contextualizada. El paradigma sociocrítico, influenciado por la teoría crítica de Habermas y la dialéctica de Marx, promueve la transformación social y el empoderamiento, fomentando la participación comunitaria en la investigación. Por último, el paradigma pragmático, abordado por autores como William James, integra diversas metodologías para resolver problemas prácticos en la educación. En última instancia, **los hallazgos presentados subrayan la importancia de elegir el paradigma adecuado para mejorar la calidad educativa** permitiendo desarrollar estrategias más efectivas para enfrentar los desafíos educativos contemporáneos dentro de la investigación educativa.

Palabras clave: Investigación educativa, paradigmas.

Abstract

The objective of this research is to present and examine the positivist, interpretative, sociocritical, and pragmatic paradigms in educational research, highlighting the ontological, epistemological, and methodological assumptions. This is aimed at showcasing their importance in understanding educational phenomena. Educational research is presented as an essential process whose purpose is to interpret and understand the dynamics of learning and teaching in specific contexts. According to Gómez and José (2007), this approach is crucial for generating evidence-based knowledge that informs decisions in educational policies. The positivist paradigm, promoted by Augusto Comte, is based on empirical observation and the scientific method, although its rigid approach limits the understanding of human subjectivity. In contrast, the interpretative paradigm, represented by authors such as Jürgen Habermas, focuses on social constructions and uses qualitative methods to capture the complexity of human experiences, offering a more flexible and contextualized view. The sociocritical paradigm, influenced by Habermas's critical theory and Marx's dialectics, promotes social transformation and empowerment, encouraging community participation in research. Finally, the pragmatic paradigm, addressed by authors

like William James, integrates various methodologies to solve practical problems in education. Ultimately, the findings presented underscore the importance of choosing the appropriate paradigm to enhance educational quality, allowing for the development of more effective strategies to address contemporary educational challenges within educational research.

Keywords: Educational research, paradigms.

Introducción

La investigación educativa es un campo dinámico y multifacético que busca comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos. El presente ensayo crítico exhibe un análisis exploratorio de los paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico y pragmático, que forman parte de las bases epistemológicas y metodológicas de la investigación en educación. El propósito de este estudio es resaltar la importancia de estos enfoques en la interpretación de fenómenos educativos, así como en la formulación de políticas y prácticas que respondan a las necesidades emergentes de la sociedad actual (Gómez y José, 2007). Este ensayo se adentra en la naturaleza de cada paradigma, analizando sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Se abordarán variables clave como la relación entre el investigador y el objeto de estudio, la concepción de la realidad, y las metodologías empleadas en cada enfoque.

Los antecedentes de este análisis se encuentran en la evolución histórica de la investigación educativa, donde cada paradigma ha aportado perspectivas únicas que enriquecen la comprensión de la realidad educativa. El paradigma positivista, con su enfoque en la observación empírica y la objetividad, ha sido fundamental en el desarrollo inicial de la investigación. Sin embargo, su rigidez ante la complejidad de la subjetividad humana ha llevado a la necesidad de explorar enfoques alternativos, como el paradigma interpretativo, que enfatiza la construcción social del conocimiento y la importancia del contexto (Monteagudo, 2001). Por otro lado, se exploró el paradigma sociocrítico, basado en la teoría crítica de Habermas y la dialéctica de Marx, el cual se enfoca en la transformación social y el empoderamiento

comunitario, utilizando la investigación-acción para cuestionar estructuras de poder y promover la equidad educativa.

Por su parte, el paradigma pragmático se enfoca en la utilidad práctica del conocimiento, integrando metodologías cualitativas y cuantitativas para abordar problemas educativos de manera flexible adaptada a contextos específicos. Para concluir este ensayo proporciona una visión integral de los paradigmas respecto a los supuestos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos contrastando las diferencias y similitudes. Facilitando su utilidad y relevancia en la investigación educativa permitiendo a educadores, investigadores y responsables de políticas educativas tomar decisiones informadas y basadas en evidencia, contribuyendo así a la mejora continua de los sistemas educativos.

Desarrollo

La investigación educativa se ha desarrollado a través de diversos paradigmas que ofrecen perspectivas únicas y metodologías distintas para abordar el estudio de los fenómenos educativos. Entre estos paradigmas, el positivista, el interpretativo, el sociocrítico y el pragmático destacan por sus enfoques y contribuciones particulares.

Una Mirada a la Investigación Educativa

Para dar inicio, Gómez y José (2007) señalan que “El propósito de la investigación educativa es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal” (p.21). Por lo tanto; Constituye un elemento esencial y fundamental en el avance y mejora continua de los sistemas educativos proporciona una base empírica para la toma de decisiones informadas en políticas y prácticas educativas. Al generar conocimientos basados en evidencia, permite a educadores, administradores y legisladores implementar estrategias efectivas y eficientes para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Además, la investigación en este campo contribuye significativamente a la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. Esto es crucial para adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades cambiantes de los estudiantes en un mundo en constante

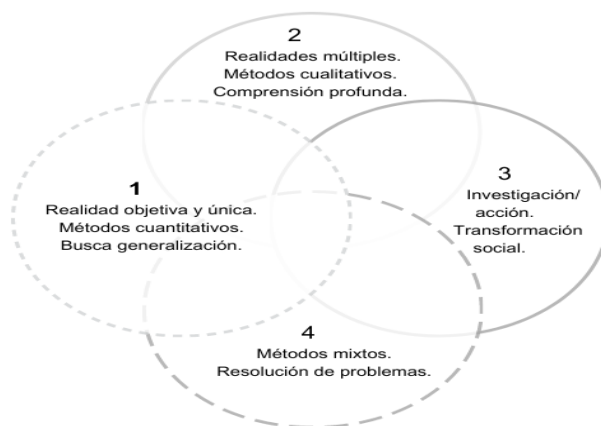
evolución, Asimismo, la investigación educativa juega un papel vital en la identificación y abordaje de desigualdades en el sistema educativo. Al examinar cuestiones de acceso, equidad e inclusión, mismos que proporcionan entornos educativos más justos y accesibles para todos. Por lo anterior se deduce que la investigación educativa garantiza que los sistemas educativos evolucionen y se adapten eficazmente a las necesidades cambiantes del siglo actual.

Una Visión Integrada de los Paradigmas en la Investigación Educativa

Para comprender mejor los diferentes enfoques en la investigación educativa, es esencial visualizar los principales paradigmas que sustentan el ensayo. A continuación, se presenta un diagrama que ilustra los cuatro paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico y pragmático. Cada círculo representa un paradigma distinto, mostrando sus características principales y enfoques metodológicos. El diagrama permite visualizar no solo las diferencias entre estos paradigmas, sino también sus posibles áreas de superposición e interacción. Esta representación gráfica que se muestra en la figura 1, es útil para comprender cómo diferentes perspectivas filosóficas y metodológicas abordan la realidad y la generación de conocimiento en el campo de la investigación social y educativa.

Figura 1

Comparativa e Interacción de Paradigmas.



1. Positivista 2. Interpretativo 3. Sociocrítico 4. Pragmático

Paradigma Positivista

La investigación educativa proviene del desarrollo e implementación de diversos paradigmas, dentro de los más importantes se encuentra el paradigma positivista también conocido como racionalista y empírico-analítico, cuyo propósito es adaptar el modelo de las ciencias experimentales a las ciencias sociales, con base a los fundamentos propuestos por grandes pensadores como Auguste Comte, Karl Popper, Émile Durkheim entre otros.

Por su parte Auguste Comte, es considerado como el padre del positivismo, su aporte se centra en la “creencia del progreso del hombre y en la perfectibilidad de la ciencia, considera también que la era positiva es el estado definitivo de la humanidad” (Uribe, 2019, p. 63). Esta perspectiva optimista sobre el avance del conocimiento establece las bases para un enfoque sistemático y riguroso.

En el Curso de filosofía positiva, la ciencia se concibe como un constante progreso, que consiste en llegar a leyes cada vez más universales, de tal manera que la representación del mundo sea cada vez más perfecta, aunque nunca llegue a ser del todo completa. (Uribe, 2019, p. 63)

Auguste Comte deduce que la ciencia, es un “hecho experimentable, verificable, repetido, que implica una ley natural, la cual, a su vez se convierte en una ley científica” (Uribe, 2019, p. 63).

Esta concepción se alinea perfectamente con los principios del positivismo, una filosofía que sostiene que el conocimiento auténtico se basa en la experiencia y la observación empírica. Según Ramírez et al. (2004) el “positivismo es considerado como el estado de las ciencias que consideran que basta la aplicación del método científico para asegurar un buen término, avance y progreso creciente y pleno de sus indagaciones, búsquedas, resultados y realizaciones”. (p.18)

Ontología del Positivismo. Ontológicamente para el positivismo la realidad es absoluta y totalmente aprehensible por el ser humano, es regida por las leyes y mecanismos naturales. Desde este paradigma se pueden determinar los diferentes factores que se encuentran alrededor

de un fenómeno de estudio, sean estos causales, mediadores o moderadores. Field (2009, como se citó en Ramos, 2015).

Epistemología del Positivismo. El positivismo llegó a ser visto como una solución universal, ganándose una confianza absoluta por parte de la sociedad, este enfoque apoya y sostiene una visión objetivista del conocimiento y la realidad. En esencia, el positivismo comprende una epistemología de una ciencia empírico-analítica, derivado de la construcción de una construcción teórica que integra varios elementos: el empirismo, el análisis, el método deductivo, la formulación de hipótesis y un vocabulario específico. Esta corriente sostiene que el conocimiento del mundo se obtiene a través de un proceso de razonamiento científico y una práctica basada en la ciencia. (Álvarez, 2019).

El positivismo posee bases sólidas de la adquisición del conocimiento por medio de la observación empírica, la aplicación lógica y el razonamiento científico. Este enfoque se ha utilizado en la investigación cuantitativa cuyo propósito es encontrar conexiones entre la causa y el efecto, así como la relación de las variables y extender los resultados a poblaciones mayores, a través de instrumentos estandarizados de medición y estadísticas, técnicas para el análisis y presentar datos.

Metodología del Positivismo. El paradigma positivista orienta la teoría a la práctica, es decir las teorías científicas reconocen el método hipotético-deductivo.

La investigación científica consiste en proponer hipótesis, en forma de leyes generales, y su validación resulta del contraste de sus consecuencias teóricas (deductivas) con las observaciones experimentales. Según el paradigma positivista, los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias sociales no se diferencian de los de las ciencias naturales. (Ortiz, 1993, p. 44)

Bajo mi propia perspectiva concluyo que el positivismo, con su ontología deriva la realidad como absoluta y gobernada por leyes naturales, mientras que su epistemología busca un conocimiento objetivo a través del método científico, desarrollando una corriente influyente en la

ciencia. Su metodología es centrada en la observación empírica y el razonamiento lógico, siendo fundamental en la investigación cuantitativa.

No obstante, el positivismo, es criticado por su reduccionismo y su dificultad para abordar la complejidad y la subjetividad de los fenómenos. Por otro lado, se cuestiona su enfoque limitado y su tendencia a priorizar la generalización sobre la comprensión contextual.

Paradigma Interpretativo

EL paradigma interpretativo debe entenderse como un proceso de investigación abierto, emergente, inductivo, holístico e implicativo. Se caracteriza por un concepto de realidad múltiple y construida, donde la comprensión de los fenómenos sociales es más importante que la predicción y el control. La relación entre el investigador y el objeto de estudio es interactiva e influyente, y se rechaza la idea de generalizaciones universales a favor de conocimientos ideográficos (Monteagudo, 2001). Este enfoque permite una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos sociales estudiados.

Se han desarrollado varias conceptualizaciones sobre la ciencia dentro de este paradigma, para Gómez y José (2007) afirman que la “ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acción” (p.26). Esta perspectiva resalta la importancia de considerar el entorno social en la investigación científica, especialmente en las ciencias humanas y sociales.

El paradigma interpretativo se sustenta en tres supuestos clave ontológicos, epistemológicos y metodológicos, que orientan la comprensión y la realidad social.

Ontología del Interpretativo. El paradigma interpretativo “sostiene una subjetividad e incluso la enaltece, donde la realidad son construcciones mentales y la experiencia y los saberes aportan en dichas construcciones, en cuyo caso el relativismo acontece como una provocación epistemológica” (Álvarez, 2019, p.14).

Epistemología del Interpretativo. Este paradigma se fundamenta en una epistemología constructivista, que sostiene que el conocimiento se construye de manera subjetiva y social, y que el significado es producto de la interpretación del sujeto y sus expectativas (Ramírez, et al., 2004). En este sentido la interpretación al ser subjetiva requiere de un profundo análisis y de la discusión entre el fenómeno estudiado, la teoría y la propia interpretación del investigador.

Metodología del Interpretativo. La metodología del paradigma interpretativo es inductiva y se basa en la observación detallada y la descripción de los fenómenos en su contexto natural. Según Gómez y José (2007) Se utilizan métodos cualitativos, como entrevistas, grupos focales y observaciones, para la complejidad de las experiencias humanas.

Desde mi punto de vista, el enfoque interpretativo aporta una visión enriquecedora a la investigación científica, particularmente en ámbitos donde se busca una comprensión detallada y contextual de las experiencias. No obstante, su inclinación hacia la subjetividad y la construcción social del saber presenta retos importantes en cuanto a la objetividad, la posibilidad de replicación y el rigor en la metodología. Por lo anterior yace la necesidad de reconocer los puntos como las limitaciones del propio paradigma.

Paradigma Sociocrítico

Este paradigma tiene sus raíces y orígenes en la escuela de Fráncfort, basada en la corriente del pensamiento en la investigación social, sus precursores más importantes son Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas entre otros. El paradigma también es conocido como la teoría crítica, que hace referencia a la investigación acción, esta se fundamenta en la teoría crítica de Habermas, quien propone una crítica social y soluciones basadas en la comunicación ideal, donde todos los participantes son igualmente respetados y empoderados, observando a la ciencia como una herramienta para la liberación social.

El paradigma sociocrítico se fundamenta en tres supuestos interrelacionados que definen su enfoque único en la investigación social.

Ontología del Sociocrítico. “Realidades múltiples compartidas por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género” (Roca, 2020, p.3). Esta concepción de realidades múltiples se complementa con una perspectiva epistemológica que reconoce la subjetividad y el compromiso del investigador.

Epistemología del Sociocrítico. “El sociocrítico de igual forma reposa en una visión subjetivista y transaccional, donde el investigador se compromete con el objeto, solo que, con implicaciones y fines éticos y morales, de transformación y mejora del mundo social” (Álvarez, 2019, p.13).

El compromiso ético y transformador del investigador se materializa en una metodología que busca activamente el cambio social.

Metodología del Sociocrítico. Gómez y José (2007) “La metodología que propugna desde la ciencia social crítica es la crítica ideológica, que libera de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas” (p.28).

Esta metodología concentra técnicas como la auto reflexión, métodos de psicoanálisis, conocimiento personalizado entre otros, que permiten la percepción individual y el desempeño en la sociedad.

Con base a los supuestos, deduzco que el paradigma sociocrítico ofrece una herramienta valiosa para abordar problemas sociales complejos, promoviendo una ciencia comprometida con el cambio social. Su potencial para generar conocimiento significativo y transformador lo convierte en un enfoque crucial para enfrentar los desafíos actuales. Este paradigma invita a repensar el papel de la ciencia en la sociedad, ofreciendo un camino prometedor, aunque controvertido, hacia una investigación social más comprometida y transformadora.

Paradigma Pragmático

Entre los representantes más importantes de este paradigma, destacan Creswell y Creswell, Johnson y Morgan entre otros. Gracias a ellos el paradigma se ha consolidado como un enfoque relevante en la investigación social, derivado la innovación del uso de métodos

mixtos, donde se enfatiza la utilidad práctica del conocimiento, evaluando la verdad en función de su aplicabilidad en la resolución de problemas reales. El pragmatismo permite la integración de enfoques cualitativos y cuantitativos, reconociendo la complejidad de la realidad social. Dentro de este marco conceptual, es fundamental examinar los pilares que sostienen el paradigma interpretativo.

Ontología del Pragmático. El paradigma pragmático asume que la realidad social es tanto singular como múltiple, es decir promueve la diversidad de interpretaciones y experiencias de la realidad, lo que permite reconocer la complejidad y la variabilidad de los fenómenos sociales. Se deduce que la visión ontológica del pragmatismo valora los resultados de investigación por su aplicación práctica. Considera que una idea o teoría es válida si demuestra ser útil para resolver problemas concretos y se aplique en contextos reales.

Epistemología del Pragmático. Su fundamento se promueve en un enfoque o investigación mixtos, por lo que el estudio de la realidad es fundamental reconocer tanto las perspectivas objetivas como las subjetivas. Arias (2013) afirma que “aceptar estas “miradas” objetivas y subjetivas de la realidad” (p.14). Permite una comprensión más completa y matizada de los fenómenos investigados.

Desde una perspectiva epistemológica, en alguna etapa de la investigación se adoptará una postura objetiva al no interactuar con los sujetos, mientras que en otras etapas será necesario adoptar una posición más subjetiva al interactuar con los sujetos de la investigación para construir realidades (Tashakkori et al., 2020 como se citó en Arias, 2023).

La aceptación epistemológica de Múltiples 'miradas' de la realidad se traduce naturalmente en una metodología que integra técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Metodología del Pragmático. El enfoque pragmático de Arias (2003) en investigación se distingue por su énfasis en la aplicabilidad práctica de las metodologías. Este paradigma favorece la integración de técnicas cualitativas y cuantitativas, adoptando una visión híbrida de la realidad social. Reconoce la validez tanto de perspectivas objetivas como subjetivas,

otorgando a los investigadores la flexibilidad de seleccionar y fusionar los métodos más apropiados para abordar sus interrogantes de estudio.

A mi parecer, este último paradigma es de gran relevancia para investigación educativa. Gracias a la visión ontológica mixta del pragmatismo, su perspectiva epistemológica que valora tanto lo objetivo como lo subjetivo, y su metodología flexible e integradora, conforman un paradigma de investigación altamente adaptable y orientado a resultados prácticos.

Comparativa de Paradigmas y sus Aspectos Clave

Se considera importante comparar, contrastar las diferencias y similitudes de los paradigmas la Tabla 1, tiene como objetivo, proporcionar una visión clara de las características esenciales de cada paradigma, facilitando la comprensión de sus enfoques y su relevancia en la investigación educativa. Esta comparación permite identificar las fortalezas y limitaciones de cada enfoque, ayudando a los investigadores a seleccionar el paradigma más adecuado según el contexto y los objetivos de su estudio.

Tabla 1

Diferencias y Similitudes entre Paradigmas y Aspectos Fundamentales.

Criterio	Paradigma Positivista	Paradigma Interpretativo	Paradigma Crítico	Paradigma Pragmático
Ontología	Considera una realidad objetiva y única independiente del observador.	Reconoce realidades múltiples que son construidas socialmente.	Acepta realidades por valores sociales, políticos y culturales.	Ve la realidad social como mixta, tanto singular como múltiple.
Epistemología	Se basa en el conocimiento obtenido a través de la observación empírica y el razonamiento lógico.	Sostiene que el conocimiento es construido de manera subjetiva y social.	Tiene una visión subjetivista y transaccional, comprometida con el objeto de estudio.	Evalúa la verdad en función de la aplicabilidad del conocimiento
Metodología	Utiliza métodos cuantitativos, experimentales y estandarizados.	Emplea métodos cualitativos, como entrevistas y observaciones.	Se basa en la investigación-acción y la crítica social.	Integra métodos mixtos, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos.

Validez	Alta validez interna, pero limitada en la generalización.	Validez contextual, centrada en la comprensión profunda de los fenómenos.	Validez basada en la transformación social y el empoderamiento de los participantes.	Validez práctica, evaluada por su utilidad en la solución de problemas reales.
Fiabilidad	Alta fiabilidad a través de mediciones estandarizadas.	La fiabilidad en la consistencia de la crítica social y sus implicaciones.	Fiabilidad en la consistencia de la crítica social y sus implicaciones.	Fiabilidad en la replicabilidad de soluciones prácticas en contextos variados.
Aplicabilidad	Aplicable a situaciones donde se busca casualidad y generalización de resultados.	Aplicable en contextos específicos y en la comprensión de fenómenos sociales.	Aplicable en la transformación social y en la crítica de estructuras de poder.	Aplicable en la resolución de problemas concretos y en contextos reales.
Ética	Presenta objetividad y neutralidad	Considera subjetividad y la relación entre el investigador y el sujeto.	Fomenta la ética de la transformación y el empoderamiento social.	Valora la ética en la aplicabilidad y el impacto de la investigación.

Nota: Elaboración propia.

Conclusión

Se deduce que la investigación educativa desempeña un papel fundamental en la interpretación y comprensión de los fenómenos educativos, ofreciendo una base empírica robusta para la formulación de decisiones informadas en normativas y métodos educativos.

Este análisis crítico ha examinado los paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico y pragmático, evaluando sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, lo que garantiza investigaciones coherentes y efectivas.

El paradigma positivista, aunque centrado en la experiencia y observación empírica, presenta limitaciones significativas en la comprensión de la subjetividad humana y la consideración de valores. En contraste, el paradigma interpretativo ofrece una mayor comprensión y flexibilidad metodológica al enfocarse en fenómenos sociales y la subjetividad humana mediante métodos cualitativos. El paradigma sociocrítico se distingue por su enfoque

transformador, promoviendo la participación comunitaria, el empoderamiento y la flexibilidad para soluciones. Finalmente, el paradigma pragmático, con su énfasis en la utilidad práctica y la integración de métodos mixtos, resulta especialmente útil para investigaciones que combinan enfoques y buscan soluciones prácticas.

Estos hallazgos subrayan la importancia de seleccionar el paradigma adecuado según el contexto y los objetivos de la investigación, asegurando así la relevancia y validez de los resultados obtenidos.

Referencias

- Álvarez Hernández, G. A. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 19(3), 441-463.
- Arias-Odón, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada.
<https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020>
- Gómez, M. J. A., & José, M. (2007). La investigación educativa: Claves teóricas.
- Monteagudo, J. G. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15).
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155/8956>
- Ortiz, J. R. (1993). La investigación. *Visual: magazine de diseño, creatividad gráfica y comunicación*, 5(43), 17-22
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L., & Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo. *Fundación Universi tariffa Luis Amigó. Facultad de Educación*, 2.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
DOI: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Roca Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. *Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores. Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. *Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020. p. 01-03.*

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44594/RCuberas_Metodos_01.pdf

Uribe-Rosales, V. P. (2019). Augusto Comte y el positivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 6(12), 62-64.

<https://orcid.org/0000-0002-8746-7396>

Pioneros y Herederos: La Investigación-Acción Desde las Perspectivas de Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse

Inés María del Carmen Aguilar Valtierra.

Instituto Universitario Anglo Español.

ines_aguilar_de23anglodurango.edu.mx

Resumen

El trabajo titulado Pioneros y Herederos: La investigación-acción Desde la Perspectiva de Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse examina el legado de dos figuras clave en el campo de la investigación-acción, destacando sus contribuciones innovadoras en respuesta a problemáticas educativas y sociales. El análisis comienza con la conceptualización de la investigación-acción, resaltando las perspectivas de ambos autores. Kurt Lewin, reconocido como el padre de la investigación social, introdujo el concepto de campo dinámico y subrayó la importancia de la acción transformadora, enfatizando la necesidad de comprender contextos sociales para generar cambios significativos. En contraste, Lawrence Stenhouse abordó la investigación-acción desde un enfoque pedagógico, describiéndola como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, orientado a mejorar la práctica docente.

Ambos investigadores ofrecen una metodología que promueve la identificación y solución de problemas por parte de los profesionales y la comunidad educativa, fomentando la participación activa en todas las etapas de la investigación.

La investigación acción se erige, como una herramienta valiosa para el progreso continuo, facilitando la interacción entre teoría y práctica. Esta metodología no solo busca entender las realidades educativas, sino también generar cambios concretos que contribuyan a construir sociedades más justas y equitativas. Finalmente, el análisis concluye con reflexiones sobre los hallazgos, subrayando su relevancia en el desarrollo de iniciativas que responden a las necesidades contemporáneas.

Palabras clave: investigación-acción, participación, práctica docente.

Summary

The paper entitled Pioneers and Heirs: Action Research from the Perspective of Kurt Lewin and Lawrence Stenhouse examines the legacy of two key figures in the field of action research, highlighting their innovative contributions in response to educational and social issues. The analysis begins with the conceptualization of action research, highlighting the perspectives of both authors. Kurt Lewin, recognized as the father of social research, introduced the concept of the dynamic field and stressed the importance of transformative action, emphasizing the need to understand social contexts in order to generate significant changes. In contrast, Lawrence Stenhouse approached action research from a pedagogical perspective, describing it as a cyclical process of planning, action, observation and reflection, aimed at improving teaching practice.

Both researchers offer a methodology that promotes the identification and solution of problems by professionals and the educational community, encouraging active participation in all stages of the research. Action research is a valuable tool for continuous progress, facilitating the interaction between theory and practice. This methodology not only seeks to understand educational realities, but also to generate concrete changes that contribute to building fairer and more equitable societies. Finally, the analysis concludes with reflections on the findings, highlighting their relevance in the development of initiatives that respond to contemporary needs.

Key words: action research, participation, teaching practice.

Introducción

El presente trabajo se adentra en el análisis sobre el importante legado y las diversas aportaciones realizadas por dos grandes investigadores Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse, en el campo de la investigación-acción, el principal objetivo es conocer y reflexionar sobre las diversas contribuciones realizadas por ambos investigadores desde su propia perspectiva, reconociendo en ellos grandes intelectuales que buscaron desarrollar acciones innovadoras que dieran respuesta a las necesidades y problemáticas existentes. Por lo anterior el presente escrito se titula: Pioneros y Herederos: La Investigación-Acción Desde las Perspectivas de Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse, por considerarlos iniciadores y generadores de iniciativas a favor de la resolución de situaciones problemáticas tanto desde el enfoque social como educativo.

La investigación-acción se posiciona como una valiosa herramienta para el progreso continuo, se enfoca en una constante interacción entre la teoría y la práctica, permitiendo ajustar las acciones a medida que se avanza, fomentando el empoderamiento y la apropiación de resultados, permitiendo no solo entender la situación, sino también generar cambios para mejorar la realidad de los contextos y colaborar en la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Con respecto a la realización del análisis, se inicia con el apartado de aportaciones sobre la investigación-acción, que contempla la conceptualización a partir de la visión de ambos autores, enseguida se presenta la reflexión y análisis de las fases y ciclos, donde se rescatan las aportaciones con respecto a la metodología de cada uno de ellos, posteriormente los puntos de concordancia y de diferencia entre los matices de Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse y finalmente la conclusión, en la cual se realizan algunas reflexiones en cuanto al análisis realizados de acuerdo a los hallazgos y aportaciones de cada uno de los investigadores con respecto a la investigación acción.

Aportaciones sobre la investigación-acción

Los aportes sobre la investigación-acción hacen referencia a las diferentes perspectivas y enfoques que se han desarrollado para abordar este tipo de investigación, por ello el presente análisis sobre la investigación-acción, se realiza con el objetivo de identificar las aportaciones, similitudes y diferencias que se han realizado con respecto al tema considerando a dos grandes investigadores, así mismo el responder a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son?, ¿cómo conciben la investigación- acción?, ¿cuáles son las aportaciones que realizaron con respecto a la investigación-acción?, ¿existen diferencias y semejanzas en sus aportaciones?, respuestas que se esperan encontrar a través de la revisión de diversos materiales de consulta (artículos y libros).

Kurt Lewin, un pionero en el campo de la psicología social, introdujo el concepto de investigación-acción como una metodología innovadora para abordar problemáticas sociales a mediados del siglo XX y para enfatizar sobre la importancia de vincular la teoría con la práctica. La cual se basa en la idea de que ambas están estrechamente relacionadas, y que la una no puede existir sin la otra.

Esta metodología surge como propuesta a la tradicional dicotomía entre la producción de conocimiento académico y su aplicación en contextos reales. Su propuesta se basaba en la premisa de que la investigación no debía ser un ejercicio teórico aislado, sino una herramienta práctica para generar cambios positivos en la realidad.

Kurt Lewin fue un psicólogo alemán-estadounidense que realizó importantes aportaciones en varios campos, incluyendo la psicología social, la dinámica de grupos y la investigación-acción, siendo considerado el padre de esta y quien la definió como “un proceso de cambio social que busca producir un impacto en la realidad, al abordar problemas y promover el cambio” (Lewin, 1946), él se centra en destacar la importancia de entender y mejorar la intervención para la resolución de problemas a través de la organización de grupos del mismo contexto para que sean partícipes del cambio.

En su obra propone que “no se puede entender el comportamiento humano sin considerar el contexto en el que ocurre” (Lewin, 1946, p.205), siendo esta premisa fundamental, ya que enfatiza la importancia de un enfoque contextualizado que considere las realidades específicas de los entornos educativos.

Otro de los conceptos que aportó fue que “La investigación-acción es un enfoque en el cual los participantes buscan mejorar su práctica mediante la reflexión sistemática sobre sus acciones” (Lewin, 1946, p.34), haciendo énfasis en lo importante de realizar un trabajo colaborativo donde todos se habrán de involucrar activamente, analizar y evaluar los resultados para ajustar y optimizar su práctica.

Dentro de las aportaciones que realizó fue el desarrollo de un modelo de investigación acción, el cual ha sido fundamental en el ámbito educativo y en otros campos relacionados con el cambio organizacional. Éste se estructura en un ciclo de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión (Lewin, 1946). Cada una de éstas tiene un papel crucial en el proceso de identificación y solución de problemas, promoviendo un enfoque sistemático y reflexivo.

Se concibió la investigación- acción como un proceso cíclico y recursivo, en el que cada ciclo de investigación alimenta al siguiente, su visión era que esta metodología podría contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas a través de la promoción de valores como la independencia, la igualdad y la cooperación entre individuos (Lewin, 1946).

A continuación, se describe cada una de las etapas: La primera etapa, la planificación, implica identificar un problema específico que necesita atención, por lo que los educadores deben diagnosticar la situación actual, considerando tanto los contextos sociales como educativos; en dicho proceso se pueden implementar diversas técnicas e instrumentos para recolectar información que reflejen hechos, objetos, conductas, fenómenos que permitan comprender lo que está sucediendo en el contexto a indagar y actuar.

. En esta fase se establecen los objetivos claros y se diseñan intervenciones que se alineen con las necesidades del grupo. Según Lewin (1946), “el primer paso en la investigación-

acción es la identificación precisa del problema que se desea abordar” (p.35), resaltando que esta fase no solo requiere de una evaluación minuciosa, sino también de la colaboración entre educadores y de la comunidad, lo que asegurará que las soluciones sean pertinentes y contextualizadas.

La segunda etapa consiste en la implementación de las acciones planificadas; los educadores aplican estrategias diseñadas para abordar el problema identificado, siendo crucial que estas acciones sean llevadas a cabo de manera reflexiva, permitiendo a los educadores ajustar su enfoque sobre la marcha. Lewin (1946) señala que “la acción no es solo la ejecución de un plan, sino una serie de decisiones tomadas en un contexto específico” (p.37), resaltando esto la importancia de ser flexibles y receptivos durante el proceso de intervención. El elaborar un plan detallado, implica establecer objetivos claros y medibles, diseñar estrategias de intervención y asignar responsabilidades a los diferentes actores involucrados. La planificación debe ser flexible y adaptable para responder a las eventualidades que puedan surgir durante el proceso.

La observación es la tercera etapa del ciclo, donde se recopilan datos sobre los efectos de las acciones implementadas, implicando la evaluación de los resultados y la recopilación de información cualitativa y cuantitativa para medir el impacto de las intervenciones. La observación sistemática permite a los educadores identificar patrones y reflexionar sobre el proceso, como lo externo Lewin (1946), “la observación es crítica para entender el éxito o el fracaso de las acciones realizadas” (p.40), siendo este espacio esencial para la retroalimentación y el ajuste del enfoque o acciones que se llevaron a cabo hasta el momento.

Es importante destacar que esta implica la puesta en práctica del plan de acción en un contexto real, por lo que es crucial durante esta fase recolectar datos a través de diversas técnicas, como la observación y las entrevistas, y realizar un análisis detallado de los mismos para identificar patrones y tendencias (Kemmis & Mc Taggart, 1988).

Finalmente, la cuarta etapa, siendo la reflexión donde los educadores analizan los datos recolectados y consideran el impacto de sus acciones, este momento permitirá la reflexión crítica permite evaluar no solo los resultados de la intervención, sino también el proceso llevado a cabo. “La reflexión es el motor del aprendizaje, ya que transforma la experiencia en conocimiento” (Lewin 1946, p.42), por lo que en esta fase los educadores pueden decidir si es necesario realizar modificaciones en su práctica o si es pertinente establecer nuevas áreas de investigación.

No por ser la última fase del proceso se considera que haya finalizado, sino es ver esta etapa como punto de partida para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades. Esto debido a que en todo contexto existen algunos condicionantes para realizar la investigación–acción, por lo que se deberá poner atención en la predisposición, apertura, el clima organizacional, disponibilidad de recursos tanto humanos como materiales, los tiempos disponibles (Lewin, 1951).

Este ciclo fomenta el aprendizaje continuo y adaptativo, permitiendo a los educadores responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes y del contexto educativo. Así mismo es importante reconocer la naturaleza cíclica del modelo, el cual invita a una constante revisión y mejora, para generar una práctica educativa más dinámica y relevante.

Todos los aportes a la investigación–acción han resultado de mucha utilidad tanto en el aspecto social como en lo educativo, por ello a continuación se presentan las contribuciones de Lawrence Stenhouse, él fue un educador e investigador británico que se destacó por su trabajo en el campo de la educación, considerado como pionero teórico en la investigación–acción, quien, por su parte, la concibe como “un proceso de mejora de la práctica educativa, que busca empoderar a los educadores para que tomen control sobre su propia práctica” (Stenhouse, 1975). Busca que el docente cuente y se sienta con las herramientas necesarias para promover la autonomía y que asuma la responsabilidad como agente de cambio en el ámbito educativo.

Propuso una visión transformadora, concibiendo al docente como un investigador en su propia práctica, situando al aula como un laboratorio natural donde se experimente y mejore la

enseñanza, sosteniendo que “el conocimiento debe ser contextualizado y derivado de la práctica” (Stenhouse, 1975, p.140). resaltando con ello la importancia de la interrelación entre la teoría y la práctica lo que implica una reflexión crítica frente a los métodos y resultados.

Es una herramienta para transformar la práctica educativa, metodología a través de la cual permite a los docentes y a la comunidad educativa en general construir conocimientos compartidos y tomar decisiones informadas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Para Stenhouse (1981) La investigación-acción es un proceso de indagación sistemática y crítica que busca mejorar la práctica educativa a través de la participación activa de los profesores y otros miembros de la comunidad educativa en la identificación de problemas, la recolección y análisis de datos y la implementación de soluciones. (p. 107).

Destaca la importancia de la participación activa de los profesores y otros miembros de la comunidad educativa, argumentando que es un enfoque que busca mejorar la práctica educativa a través de la investigación y la reflexión crítica de forma sistemática para asegurar su validez y confiabilidad.

Se centra en que la investigación- acción es un proceso de reflexión crítica, sobre la mejora de la práctica, en lugar de aplicar técnicas o métodos, sin sentido. Así mismo como un proceso de colaboración, donde los investigadores y los profesores trabajan juntos para identificar problemas y oportunidades de mejora en la práctica educativa, en sí un proceso de aprendizaje para todos los involucrados.

Este investigador es un referente en el campo de la investigación educativa, propuso una secuencia metodológica para llevar a cabo la investigación-acción que enfatiza en la importancia de la reflexión y la adaptación al proceso educativo, ésta incluye varias etapas, cada una contribuye a un ciclo de mejora continua, que permite reflexionar, así mismo refleja la estrecha vinculación entre la teoría y la práctica.

Lawrence Stenhouse (1975), propuso la siguiente secuencia metodológica, la cual se organiza en las siguientes etapas:

Identificación y delimitación del problema: El cual se inicia con la detección de una situación problemática o una cuestión que requiera de una indagación profunda dentro del contexto educativo. Siendo fundamental delimitar el problema de manera precisa y contextualizada, considerando las particularidades del entorno y los actores involucrados.

Formulación de preguntas de investigación: A partir del problema identificado, se formulan preguntas de investigación claras, específicas y relevantes. Estas preguntas guiarán el proceso investigativo y permitirán orientar la búsqueda de respuestas.

Recopilación de datos: Se seleccionan las técnicas y herramientas de recogida de datos más adecuadas para responder a las preguntas de investigación. Estas pueden incluir observaciones, entrevistas, análisis documental, cuestionarios, entre otros. La elección de las técnicas dependerá de la naturaleza del problema y del contexto en el que se desarrolla la investigación.

Análisis de datos: Los datos recogidos se someten a un proceso de análisis cualitativo y/o cuantitativo, según corresponda. Se buscan patrones, tendencias y relaciones significativas entre los datos, utilizando diversas técnicas de análisis como la codificación, la categorización y la triangulación.

Interpretación de resultados: Los resultados del análisis se interpretan a la luz de las preguntas de investigación y del marco teórico que sustenta el estudio. Se busca dar sentido a los hallazgos y establecer conexiones entre los resultados obtenidos y el contexto educativo en el que se desarrolló la investigación.

Planificación de la acción: Con base a la interpretación de los resultados, se diseñan estrategias de intervención o acciones concretas para abordar el problema identificado. La planificación debe ser participativa, involucrando a los actores clave en la toma de decisiones.

Implementación de la acción: Se ponen en práctica las estrategias de intervención planificada, monitoreando los procesos y recolectando nuevos datos para evaluar su efectividad.

Evaluación de la acción: Se evalúan los resultados de la acción implementada, comparándolos con los objetivos iniciales y los hallazgos de la investigación. Se identifican los logros, las dificultades y los aprendizajes obtenidos.

Reflexión y ajuste: Se realiza una reflexión crítica sobre el proceso de investigación-acción, desde la identificación del problema hasta la evaluación de la acción. Se identifican las fortalezas y debilidades del proceso y se proponen ajustes para futuras investigaciones.

El modelo de Stenhouse es cíclico, no lineal, lo que significa que los resultados de una investigación pueden generar nuevas preguntas de investigación y nuevas acciones, aunque él no descarta el uso de métodos cuantitativos, su enfoque se centra principalmente en la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde una perspectiva cualitativa. Así mismo resalta que la investigación-acción promueve la participación activa de los actores involucrados en el proceso, lo que favorece la apropiación de los resultados y la sostenibilidad de los cambios. No solo se busca generar conocimiento, sino también transformar la práctica educativa, la resolución de problemas prácticos y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

McNiff, aplica los fundamentos propuestos por Laurence Stenhouse en el contexto de la enseñanza, destaca que la investigación-acción no se limita a la simple mejora de las prácticas educativas, sino que también tiene como objetivo la generación de conocimientos teóricos que surgen de la experiencia directa en el aula. Esto implica que los educadores, al reflexionar sobre sus acciones y resultados, pueden construir un marco teórico que no solo informe su práctica, sino que también contribuya al desarrollo del conocimiento en el campo educativo (McNiff, 2002).

Reflexión y Análisis de las Fases y los Ciclos

De acuerdo a las fases y ciclos de investigación de ambos investigadores, Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse, se puede reconocer que realizan aportes sobre el reconocimiento de la

existencia de problemáticas educativas y sociales, por lo que surge la necesidad de la acción en la investigación a través de la práctica para resolver adversidades sociales, organizacionales y escolares. Reconocen como elemento fundamental la colaboración y la participación de los miembros del contexto a indagar, con la finalidad de que sean parte del proceso de la realización de acciones, para la toma de decisiones, atención y solución de las problemáticas que se presenten en el contexto, así mismo identifiquen posibles acciones transformadoras ante futuras dificultades.

Desde las aportaciones de ambos investigadores, se reconoce que contribuyen al progreso continuo en la resolución de problemas, visualizando la mejora en la práctica escolar y en el contexto social, generando espacios donde se fortalezca la equidad, la justicia y el progreso común.

Uno y otro destacan la relevancia de anclar la investigación-acción en la realidad, en lugar de limitarse a teorías abstractas, proponiendo que el enfoque investigativo se centre en los desafíos y oportunidades concretas a las que se enfrentan docentes, grupos, o la comunidad en su día a día. Coinciden en que la investigación-acción es una herramienta poderosa para mejorar continuamente la práctica, sea ésta educativa, social o laboral, al centrarse en la realidad, promover la participación activa y fomentar la reflexión crítica. Esta metodología permite transformar las prácticas y en consecuencia mejorar los resultados de acuerdo al espacio donde se apliquen las acciones de mejora.

Puntos de Concordancia y de Diferencia

Es importante destacar que, aunque existen coincidencias, también hay diferencias en las aportaciones las cuales se presentan enseguida:

Kurt Lewin, proporciona un marco metodológico claro y estructurado, enfatizó en la importancia de la participación activa de los miembros de la organización o comunidad en el proceso de investigación-acción, en el cambio social, así mismo promovió un enfoque colaborativo en la investigación-acción, donde los investigadores y los participantes trabajarán

juntos para identificar problemas y encontrar soluciones. Se enfocó en la dinámica de grupos y la teoría del campo; centró sus ideas en la importancia de adaptar el enfoque a las necesidades específicas del contexto de los participantes.

Lawrence Stenhouse, se centra más en la mejora de la práctica educativa y la promoción de la justicia social desde una perspectiva crítica y reflexiva y la adaptación del currículo; sus aportaciones las encaminó hacia el desarrollo profesional del docente y la mejora de la práctica en el aula; con respecto a su metodología, propuso un ciclo de investigación-acción más estructurado y consideró una visión más amplia con respecto al investigador. Enfatizó en la importancia de adaptar el enfoque de investigación-acción a las necesidades específicas del contexto y los participantes, y de combinar diferentes modalidades para lograr un enfoque más integral.

Ambos investigadores realizaron contribuciones fundamentales al desarrollo de la investigación-acción, Kurt Lewin sentó las bases teóricas y metodológicas, mientras que Lawrence Stenhouse adaptó y amplió este enfoque para hacerlo más relevante ante la práctica educativa.

Uno y otro destacan la importancia de la colaboración entre educadores y la comunidad, subrayando que el conocimiento generado a través de la investigación-acción debe ser compartido y discutido para lograr un impacto significativo. Las contribuciones realizadas son fundamentales para entender cómo la investigación puede informar y transformar la práctica educativa.

Conclusión

La investigación-acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y

en cada etapa del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso (Colmenares y Piñero, 2008).

Uno de los aspectos más destacados es su carácter cíclico y reflexivo, que permite ajustar las acciones en función de las necesidades emergentes y de las realidades cambiantes del entorno educativo. Este proceso no solo promueve el empoderamiento de los actores educativos, sino que también fortalece su capacidad de generar y apropiarse de conocimientos que impacten positivamente en su práctica y en su comunidad. Además, el enfoque participativo crea un ambiente propicio para la co-construcción de soluciones pertinentes y sostenibles, lo que a su vez puede contribuir al cambio social y a la mejora continua en las instituciones educativas.

Las aportaciones de las figuras como Kurt Lewin y Lawrence Stenhouse son fundamentales en este contexto, ya que sus perspectivas complementarias han enriquecido la metodología de investigación-acción, el primero con su enfoque en la dinámica de grupos y la psicología social y el segundo centrado en la mejora de la práctica educativa. Ambos han dejado un legado que continúa guiando la implementación de esta metodología en diversas comunidades educativas.

La investigación-acción no solo se presenta como una metodología válida, sino como una herramienta esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos en el ámbito educativo. Al facilitar un enfoque integral y participativo, esta metodología se convierte en un motor para la innovación y el cambio, brindando a los educadores y a las comunidades la capacidad de diseñar y aplicar estrategias que generen resultados significativos y duraderos, por ello es importante promover espacios de reflexión y acción que generen la atención y el desarrollo educativo y social.

Referencias

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kuhn, M. H. (1951). LEWIN KURT. *Field theory of social science: selected theoretical papers*. (Edited by Dorwin Cartwright.) pp. 346. New York
- Lacouture, G. (1996). El legado de Kurt Lewin. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(1), 159-163.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper y Row.
- Lewin, K. (1946). Investigación-acción y problemas de las minorías. *Revista de cuestiones sociales*, 2(4), 34-46.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo, Biblioteca de Educación de Adultos*, 6, 13-25.
- McNiff, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. Routledge.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.
- Stenhouse, L. (1988). Artistry and teaching: The teacher as focus of research and development. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 45-51.

Revoluciones Epistemológicas del Siglo XX: Dilthey y Bachelard en la Transformación del Conocimiento

Fabiola Guerrero González

Instituto Universitario Anglo Español

Fabiola_guerrero_de23@anglodurango.edu.mx

Resumen

Dentro de las corrientes epistemológicas del siglo XX surgieron algunos filósofos que sin duda alguna revolucionaron la adquisición y comprobación del conocimiento, entre ellos se encuentra Wilhelm Dilthey con su enfoque hermenéutico, centrado en la reflexión, comprensión e interpretación de la información, para posteriormente lograr transmitir el conocimiento a través de las ciencias naturales y humanas. Posteriormente, Gaston Bachelard, usando algo de hermenéutica propone vencer los obstáculos epistemológicos que frustran la entrada de nueva información causado por “un mal aprendizaje”.

Palabras Clave: hermenéutica, epistemológicos, conocimiento.

Abstract

Within the epistemological currents of the 20th century, some philosophers emerged who undoubtedly revolutionized the acquisition and verification of knowledge, among them is Wilhelm Dilthey with his hermeneutic approach, focused on the reflection, understanding and interpretation of information, in order to transmit the knowledge through the natural and human sciences. Subsequently, Gaston Bachelard, using some hermeneutics, proposes overcoming the epistemological obstacles that frustrate the entry of new information caused by “poor learning.”

Key words: hermeneutic, epistemological, knowledge.

Introducción

De acuerdo con el diccionario de la Academia Española, el origen de la palabra hermenéutica proviene del griego *hermeneuein* que significa interpretar. Originalmente se asocia en la mitología griega con *Hermes* quien fungiera como mensajero de los Dioses y por ende su función era transmitir e interpretar los mensajes divinos. Entonces, a través de la decodificación de textos fue como se comenzaron a desarrollar los métodos de interpretación bíblica y enseguida textos sagrados. La hermenéutica era conocida por darle interpretación a los textos de las escrituras divinas y finalmente se vio como disciplina general de interpretación, siendo

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) considerado el padre de la hermenéutica moderna gracias a su pasión por la interpretación de los textos en general, no solo los religiosos.

En el siglo XIX, se conoce a Wilhelm Dilthey (1833-1911), quien fue un filósofo alemán que hizo importantes aportaciones a la hermenéutica, involucrando las ciencias del espíritu y las ciencias humanas.

De acuerdo con Iván Torres Pacheco, luego del pospositivismo surge una gran necesidad de explicar los dilemas metodológicos que existen más allá de lo científico, ahondar en las ciencias sociales, interpretar las creencias del sujeto, por lo cual menciona que la hermenéutica abre camino para hacer ciencias sociales, debido a que lo humano y lo social se comprende y se interpreta. “La hermenéutica interpreta la dimensión de las acciones libres, de las decisiones...el hombre interpreta alternativas y decide...la hermenéutica se convierte en un problema antropológico, de interpretación de lo vivido” (Torres, 2016. p.5).

Por consiguiente, los hechos, lo científico, no muestra una realidad completa, sino que falta un elemento central, “el hombre histórico”, quien es el que vivió la experiencia y puede darla a conocer, sin embargo, es imprescindible que quien la interprete pueda comprender desde el interior hacia su conciencia lo que pasó y explicarle a alguien más con el afán de que esa persona viva de igual manera esa experiencia. Para Dilthey (1986), no solo los textos son objeto de interpretación, sino toda expresión de la vida humana pasa a ser parte de la interpretación hermenéutica.

Por otro lado, Gastón Bachelard (1884-1962), fue un filósofo francés que tuvo aportes importantes en la filosofía de la ciencia y epistemología, entre sus contribuciones más importantes menciona que el conocimiento no es lineal, sino que existen rupturas con el conocimiento previo, por ende, para lograr una evolución en el conocimiento se necesita llevar a cabo rupturas epistemológicas, que significa dejar atrás experiencias básicas y conocimiento general para dar paso a nueva información que lleven a nuevas teorías. Para Bachelard, era

necesario contar con un “nuevo espíritu científico” para así dar paso a nuevas formas de pensar y seguir creando ciencia, así lo escribió en su libro *Le Nouvel Esprit Scientifique* publicado en 1934.

En su libro Bachelard afirma del espíritu científico:

Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones [...] En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza la espiritualización.
(Bachelard, 1975)

Si bien ambos filósofos hacían referencia a distintas maneras de abordar los hechos científicos, algo muy diferente al positivismo, gracias a la hermenéutica se le abrió paso al espíritu científico en el cual menciona que los fenómenos no solo debían ser observados, sino también ser sentidos, haber vivido una experiencia que cambie la perspectiva de lo exacto, simplemente comprender el conocimiento usando todos los sentidos, dejando de lado los saberes previos y abrir la mente para recibir nuevo conocimiento para posteriormente interpretarlo. Este documento muestra cómo se entrelazan las percepciones de ambos filósofos para dar entrada a una nueva manera de ver el conocimiento en su época, siempre a través de la reflexión y los sentidos.

Desarrollo

Dentro de la evolución moderna, la hermenéutica se ha convertido en una herramienta para comprender diversos aspectos de la realidad humana, incluyendo la política, la historia y la educación. Su aplicación en el ámbito educativo es particularmente relevante debido a la naturaleza humanista de este campo.

En esencia, la educación se presenta como cultura, como la historia que ha dejado el ser humano.

Este paradigma ofrece un medio para acercarse al significado y aplicación de textos y realidades, proporcionando grandes rasgos sobre la experiencia existencial del intérprete. En el

contexto educativo y de gestión educacional, la hermenéutica se presenta como un enfoque valioso para comprender y abordar la complejidad de estos sistemas.

Dilthey (1986), maneja los conceptos de ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza, donde las distingue porque las ciencias del espíritu surgen desde el interior hacia la conciencia y las ciencias naturales se presentan del exterior hacia la conciencia.

Entonces, se plantea que las ciencias del espíritu se centran en lo humano y lo social como objetos de estudio vividos, con el ser humano histórico como protagonista, establece la psicología analítica como base de estas ciencias, que estudian tanto la uniformidad grupal como los hechos individuales, utilizando "el tipo" para unir estas realidades opuestas y así lograr la comprensión de los otros. En este contexto, la comprensión implica "revivir" más que "reproducir objetivamente". (Torres, 2016)

Luego de revisar en los párrafos anteriores los puntos centrales del enfoque hermenéutico, las ciencias del espíritu y las ciencias naturales desde la perspectiva de Dilthey (1986), Torres (2016) menciona: "la educación no es un área de las ciencias positivas, sino de las ciencias hermenéuticas. Lo educativo no es un conjunto de datos, sino una historia de muchas vidas en una misma trama humanitaria. La educación no se analiza, se comprende. La educación no es un problema de números, sino de significados existenciales. La educación es cultura, es la huella del ser humano"

Dilthey propone un cambio fundamental en la epistemología de las ciencias humanas o "ciencias del espíritu", diferenciándolas claramente de las ciencias naturales. Su objetivo es establecer un enfoque científico para estudiar al ser humano como protagonista de la historia, en contraposición a tratarlo como un objeto físico propio de las ciencias naturales.

Esta postura desafía la concepción dominante de la época, que consideraba "ciencia" únicamente a aquello que seguía el método científico tradicional. Dilthey busca separar el discurso de las ciencias naturales del de las ciencias humanas, a las que denomina "ciencias del espíritu". En este contexto, Dilthey amplía el concepto de "ciencia" para incluir el estudio de los

hechos espirituales - comportamientos humanos, educativos, políticos y religiosos. Argumenta que es posible adquirir conocimientos sobre la realidad sociohistórica, no con el fin de dominarla o crear tecnología, sino para "comprender" a través del método hermenéutico.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando tienes saberes previos que entorpecen la adquisición de nueva información? Es aquí donde Bachelard menciona la noción del obstáculo epistemológico y la necesidad de desechar falsas teorías o información y abrir la mente hacia el nuevo conocimiento. Bachelard propone una nueva perspectiva para entender el progreso científico, centrándose en los obstáculos epistemológicos internos en lugar de limitaciones externas. Esta visión rechaza explicaciones basadas en la debilidad del entendimiento humano o en realidades trascendentes inaccesibles. En su lugar, sugiere que la noción de obstáculo epistemológico es crucial para comprender las condiciones históricas en las que surge el espíritu científico. Este espíritu no es innato, sino que se desarrolla a través de rupturas con formas de pensamiento precientíficas, como el espíritu alquimista. (Torres, 2016)

Bachelard (1975), argumenta que conocer implica ir en contra de conocimientos previos o destruir conocimientos mal adquiridos, lo cual es esencial para superar obstáculos y llegar a la "espiritualización" del conocimiento científico. Para entender esto, él se basó en la tradición platónica, diferenciando entre *aisthesis* (experiencia básica), *doxa* (conocimiento general) y *episteme* (ciencia). Considera que *aisthesis* y *doxa* son "conocimientos mal adquiridos" que obstaculizan el desarrollo del espíritu científico. De acuerdo con Perafán (2015), esta perspectiva sugiere que el progreso científico implica superar obstáculos internos de pensamiento, más que vencer limitaciones externas. En "La formación del espíritu científico", identifica la experiencia básica y el conocimiento general como los principales obstáculos epistemológicos.

Lo revolucionario es que se considera a los "saberes mal adquiridos" como meras representaciones erróneas de la realidad externa. En su lugar, son vistos como etapas particulares en el desarrollo del conocimiento humano, que surgen como proyecciones del inconsciente.

Esta teoría epistemológica tiene profundas implicaciones, no solo para nuestra comprensión del conocimiento científico y humano en general, sino también para los procesos educativos y de formación. Sugiere una visión más compleja y dinámica de cómo se desarrolla el conocimiento, enfatizando el papel del inconsciente y las construcciones mentales en nuestra percepción y comprensión del mundo. Bachelard plantea que una ruptura epistemológica implica una transformación fundamental del espíritu humano. Estas transformaciones se entienden en el contexto de una reorganización del conocimiento, que simultáneamente reorganiza el espíritu.

Una ruptura epistemológica, según Bachelard, es un evento histórico que marca el nacimiento o la variación de la razón en el ser humano. Esta razón funciona para organizar lo real como algo nuevo y distinto, esencialmente como un acto de creación o "realización".

Los conceptos de reorganización, organización y realización son fundamentales en la obra de Bachelard, subrayando la naturaleza dinámica y creativa del proceso de conocimiento científico.

Conclusión

Durante mucho tiempo el positivismo fue el único tipo de conocimiento aceptado, para los científicos como Comte, todo conocimiento debía ser observable y verificable, sin embargo, entre tanto desconocimiento de objetos e interacciones en el mundo, era imposible hacer aseveraciones irrefutables. Luego del pospositivismo, algunos científicos, tal como Dilthey comenzaron a involucrar parte de los demás sentidos para así lograr un conocimiento de tipo hermenéutico en el que la reflexión ante lo ya conocido y desconocido fue indispensable, abriéndole así, camino al pensamiento de Bachelard, que insistía en que no era suficiente con solo tratar de comprender la información, debido a que, si de alguna manera se contaba con algún aprendizaje previo erróneo, la nueva información se vería afectada, y por consiguiente se tendría un conocimiento frustrado, por eso sugirió contar con un "espíritu científico" y contrarrestar los obstáculos epistemológicos que se pudieran presentar. Si bien ambos filósofos no estaban de acuerdo totalmente con el positivismo, el hecho de que ambos usaron sus

investigaciones y enfoques para involucrar la ciencia humana y la reflexión interna y así dar paso a un nuevo conocimiento desafiando a los grandes pensadores, fue algo sumamente arriesgado, pero alimentaron la diversidad de pensamientos y conocimientos, siendo así, los precursores de un nuevo mundo de teorías, hipótesis y conocimientos.

Referencias

Bachelard, G. (1975). La formación del espíritu. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dilthey, W. (1986). Introducción a las ciencias del espíritu: Ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Alianza Universidad.

Perafán, G. A. (2015). Bachelard: libido, razón, conocimiento y espíritu científico. Hacia una comprensión alternativa de la noción de obstáculo epistemológico. Folios, (42), 55-69.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702015000200005&script=sci_arttext

Torres, I. (2016). La hermenéutica de Dilthey como método de comprensión del sujeto histórico: Fundamento de una teoría de la gerencia educativa venezolana. Saber, 28(3), 606-614.
<https://ve.scielo.org/pdf/saber/v28n3/art18.pdf>

Fundamentos Epistemológicos de la Investigación Cualitativa

Rosa María Nájera Álvarez

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Instituto Universitario Anglo Español

rosa_maria_22@anglodurango.edu.mx

Resumen. La investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, se enfoca en comprender las perspectivas subjetivas de los fenómenos sociales. Para comprender la investigación cualitativa, es fundamental explorar su base epistemológica, que se encuentra en los paradigmas hermenéutico e interpretativo. Aunque a menudo se usan como sinónimos, estos términos tienen algunas diferencias sobre todo en sus orígenes; la hermenéutica surgió de la interpretación de textos, principalmente bíblicos, mientras que el paradigma interpretativo surge de las ciencias sociales. Las contribuciones de filósofos como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Weber y Schütz ofrecen un marco para abordar la complejidad de la experiencia humana y la construcción de significados en contextos sociales y culturales. Métodos cualitativos como la etnometodología, fenomenología, fenomenografía, etnografía y teoría fundamentada proporcionan herramientas únicas para que los investigadores examinen e interpreten la realidad social, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos humanos.

Palabras clave: Epistemología, paradigma, cualitativa.

Abstract. Qualitative research, unlike quantitative research, focuses on understanding the subjective perspectives of social phenomena. To comprehend qualitative research, it is fundamental to explore its epistemological basis, which is found in the hermeneutic and interpretive paradigms. Although often used as synonyms, these terms have some differences, especially in their origins; hermeneutics emerged from the interpretation of texts, primarily biblical, while the interpretive paradigm arose from the social sciences. The contributions of philosophers such as Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer, Weber, and Schütz offer a framework to address the complexity of human experience and the construction of meanings in social and cultural contexts. Qualitative methods such as ethnomethodology, phenomenology, phenomenography, ethnography, and grounded theory provide unique tools for researchers to examine and interpret social reality, allowing for a deeper and more nuanced understanding of human phenomena.

Keywords: Epistemology, paradigm, qualitative.

Introducción

La investigación cualitativa ha surgido como un enfoque para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, las experiencias de los actores involucrados y los contextos en los que se desarrolla. En este sentido, los paradigmas hermenéutico e interpretativo se han consolidado como las bases epistemológicas que orientan la forma en que los investigadores abordan la realidad. El propósito de este ensayo es analizar los fundamentos epistemológicos que sustentan la investigación cualitativa, con especial énfasis en examinar cómo estos paradigmas configuran nuestra comprensión de la realidad social y determinan las formas en que construimos conocimiento en las ciencias sociales.

Para ello, se estudian las contribuciones fundamentales de pensadores como Schleiermacher, Dilthey, Weber, Heidegger, Schütz y Gadamer, cuyas ideas han sido decisivas en la configuración de las bases filosóficas de la investigación cualitativa. Esto permite comprender cómo estas aportaciones teóricas han influido en el desarrollo de las metodologías cualitativas contemporáneas y en nuestra comprensión de los fenómenos sociales.

Antes de adentrarnos en los fundamentos epistemológicos específicos de la investigación cualitativa, es importante comprender la naturaleza y el alcance de la epistemología misma. La epistemología, en términos generales, se refiere al estudio del conocimiento, su naturaleza, sus fuentes y sus límites. Briones (1996) establece que “la epistemología se define como el análisis del conocimiento científico” (p. 13). Ampliando esta definición, Briones señala además que en términos concretos la epistemología:

Analiza los supuestos filosóficos de las ciencias, su objeto de estudio, los valores implicados en la creación del conocimiento, la estructura lógica de sus teorías, los métodos empleados en la investigación y en la explicación o interpretación de sus resultados y la confirmabilidad y refutabilidad de sus teorías. (Briones, 1996, p. 67)

Esta definición nos indica que la epistemología no se limita simplemente a estudiar qué es el conocimiento, sino que abarca un análisis de cómo se construye, valida y estructura el conocimiento científico. Además, implica una reflexión crítica sobre los fundamentos y métodos de la ciencia, considerando no solo los aspectos técnicos de la investigación, sino también los valores y supuestos filosóficos que sustentan la creación del conocimiento.

Asimismo, la epistemología se preocupa por cómo se formulan y prueban las teorías científicas, examinando su lógica interna y su capacidad para ser confirmadas o refutadas por la evidencia empírica. Este enfoque de la epistemología es relevante en el contexto de la investigación cualitativa, donde los métodos y la interpretación de los resultados a menudo implican una consideración cuidadosa de los contextos sociales y culturales en los que se genera el conocimiento.

Por su parte Gianella (1986) establece que la epistemología:

Ha sido considerada una disciplina filosófica, encargada de analizar y evaluar críticamente los productos de la actividad científica. Se la ha considerado una teoría de segundo nivel, o metateoría, porque su objeto de estudio está constituido por teorías científicas, es decir, teorías que pertenecen a un primer nivel porque refieren a un cierto dominio ontológico. (p. 261)

En este contexto, los paradigmas hermenéutico e interpretativo surgen como enfoques epistemológicos que dan sustento a la investigación cualitativa. El paradigma hermenéutico, con su énfasis en la interpretación y comprensión de los significados, y el paradigma interpretativo, que busca desentrañar las construcciones sociales de la realidad, ofrecen marcos que guían al investigador en su aproximación a los fenómenos sociales y culturales. Estos paradigmas, al reconocer la naturaleza construida y contextual del conocimiento, se alinean con la visión de la epistemología como una disciplina que no solo analiza el conocimiento científico, sino que también examina críticamente los procesos y contextos en los que este se genera.

Para comprender mejor el papel de los paradigmas hermenéutico e interpretativo en la investigación cualitativa, es fundamental examinar el concepto mismo de paradigma. Thomas Kuhn, en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, introdujo la noción de paradigma en la filosofía de la ciencia, transformando nuestra comprensión de cómo evoluciona el conocimiento científico. Según Kuhn (1969, como se citó en Olivé, 2013) “un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consta de personas que comparten un paradigma” (p. 136).

La noción de paradigma de Kuhn, aunque originalmente concebida para las ciencias naturales, encuentra una aplicación relevante en la investigación cualitativa. Al igual que en las ciencias naturales, los paradigmas hermenéutico e interpretativo funcionan como marcos conceptuales que guían la práctica investigativa en las ciencias sociales.

Fundamentos de la Hermenéutica y el Paradigma Interpretativo

Los términos paradigma interpretativo y paradigma hermenéutico a menudo se usan de manera intercambiable o como sinónimos ya que comparten características; sin embargo, tienen algunas diferencias. La hermenéutica, aunque originalmente centrada en la interpretación de textos, especialmente bíblicos, ha evolucionado para abarcar una amplia gama de fenómenos humanos y sociales, incluyendo acciones y prácticas. Por su parte, el paradigma interpretativo surgió de una forma más directa de las ciencias sociales, como una manera de comprender las acciones humanas y los fenómenos sociales en su contexto. En esencia, ambos enfoques buscan una comprensión profunda de los significados y las experiencias humanas.

Hurtado y Toro (2005) mencionan que “el término hermenéutica deriva del griego *hermeneuein* que significa interpretar” (p.156). Asimismo, estos autores mencionan algunas características de este paradigma: se basa en la naturaleza interpretativa del ser humano, rechazando la existencia de un método científico único y enfatizando la interpretación constante, sostiene que no hay interpretaciones definitivas, sino un círculo hermenéutico infinito donde cada intérprete aporta su propia verdad. Además, la hermenéutica es deconstructiva, buscando reconstruir la vida a través de nuevas interpretaciones, lo que la hace particularmente relevante en tiempos de cambio.

Lincoln y Guba (1985, como se citaron en González, 2001) caracterizan el paradigma interpretativo a través de cinco axiomas fundamentales. Estos axiomas desafían las concepciones positivistas tradicionales, proponiendo una visión de la realidad como múltiple y construida, reconociendo la interacción entre el investigador y lo investigado, enfatizando el desarrollo de conocimientos ideográficos en lugar de generalizaciones universales, cuestionando la causalidad lineal en favor de influencias mutuas, y reconociendo el papel inevitable de los valores en la investigación.

Aportes Filosóficos y Sociológicos a la Investigación Cualitativa

Estos paradigmas, esenciales en la investigación cualitativa, tienen sus bases en el pensamiento de diversos filósofos y sociólogos de los siglos XIX y XX. Desde Schleiermacher y Dilthey hasta Heidegger, Gadamer, Weber y Schütz, estos pensadores elaboraron conceptos y métodos que alteraron significativamente nuestra comprensión sobre la interpretación de textos, acciones y fenómenos sociales. Sus ideas transformaron la filosofía y las ciencias sociales, pero además aportaron herramientas para abordar la complejidad de la experiencia humana y la construcción de significados en contextos sociales y culturales. A continuación, exploraremos las contribuciones clave de estos pensadores y cómo sus ideas han moldeado los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa.

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) considerado el padre de la hermenéutica moderna, desarrolló una doctrina del arte del comprender que buscaba generalizar el proceso interpretativo más allá de textos específicos. Su enfoque se basaba en una comprensión doble: la comprensión de la lengua y del hablante. La contribución fundamental de Schleiermacher radica en su conceptualización de la hermenéutica como un arte sistemático. Como él mismo argumentaba: "la comprensión correcta de un discurso o un escrito es el resultado de un arte, y exige consiguientemente una 'doctrina del arte' (Kunstlehre) o técnica, que nosotros expresamos con el nombre de hermenéutica" (Schleiermacher, 1977b, como se citó en Mancilla, 2020, p. 100).

Esta visión de la hermenéutica como arte sistemático transformó la manera de abordar la interpretación. Schleiermacher desarrolló el concepto de circularidad hermenéutica, que sugiere un proceso continuo de interpretación donde cada nueva comprensión se construye sobre comprensiones previas, además propuso que el objetivo de la interpretación era reconstruir el proceso mental original del autor, llegando incluso a "comprender a un autor mejor de lo que él mismo se había comprendido" (Schleiermacher, 1959, como se citó en Mancilla, 2020, p. 102). Esta propuesta evidencia su convicción de que la interpretación no se limita a reproducir el

pensamiento original del autor, sino que puede revelar significados y conexiones que el propio autor no había reconocido explícitamente.

La relación entre lenguaje y pensamiento ocupa un lugar central en su teoría hermenéutica. Enfatizando la dependencia del pensamiento en el lenguaje, señalando que "la interpretación, que parte del fenómeno vivo de la conversación, ejecuta y conduce al conocimiento mediante el desarrollo lingüístico del pensamiento que surge del mundo histórico" (Mancilla, 2020, p. 103). Esta concepción marca la importancia del contexto histórico y cultural en el proceso interpretativo, reconociendo que todo acto de comprensión está arraigado en un horizonte lingüístico y temporal específico.

La profundidad de su análisis se evidencia en su concepción de la interpretación como un proceso integral. Como señala Mancilla (2020), "para Schleiermacher la tarea de la interpretación, tanto "gramatical" como "psicológica", debe proporcionar "una perspectiva total" (Totalblick), la que se hace evidente en el lenguaje" (p.103). Estas ideas sentaron las bases para el desarrollo de la hermenéutica filosófica, influyendo significativamente en la forma en que se aborda la interpretación de textos y el fenómeno de la comprensión en general.

Wilhem Dilthey (1833 - 1911) amplió significativamente el horizonte de la hermenéutica, llevándola más allá de la mera interpretación de textos y el análisis psicológico propuesto por Schleiermacher. Su enfoque integró diversas disciplinas para abordar la interpretación en el contexto más amplio de los estudios humanos. Dilthey consideraba que "las ciencias del espíritu deben buscar la comprensión (Verstehen) de las expresiones culturales" (Briones, 1996, p. 57), argumentando que esta comprensión es posible porque el objeto de estudio no es externo al hombre, sino parte de su experiencia histórica y cultural.

La originalidad del pensamiento de Dilthey se manifiesta en su conceptualización de la hermenéutica. Para él, la hermenéutica constituye "la interpretación general de las manifestaciones del espíritu expresadas en signos y alusivas a las vivencias" (Dilthey, 1951,

como se citó en Da Trinidad y López, 2015, p. 328). Esta definición transformó la manera de entender la interpretación en las ciencias humanas. Al expandir el alcance interpretativo más allá de los textos escritos, Dilthey abrió nuevas posibilidades para comprender la experiencia humana en todas sus manifestaciones.

Su metodología se basa en la comprensión más que en la explicación, definiendo la comprensión como "el acto original mediante el cual se capta el mundo del espíritu manifestado en exteriorizaciones" (Da Trinidad y López, 2015, p. 328). Esta perspectiva reconoce la naturaleza única de las ciencias humanas, que requieren aproximaciones distintas a las utilizadas en las ciencias naturales. Una de las contribuciones más representativas de Dilthey fue lo que él denominó "fórmula hermenéutica" basada en tres elementos: experiencia, expresión y comprensión, donde la experiencia se conceptualiza como "una unidad cuyos elementos permanecen unidos por un significado común" (Da Trinidad y López, 2015, p. 335). Esta concepción de la hermenéutica proporciona una estructura sistemática para abordar la interpretación de fenómenos humanos y sociales, reconociendo la interconexión entre la vivencia personal, su manifestación externa y el proceso de comprensión.

El alcance de su pensamiento se extiende hasta comprender "cómo la vida se revela y se expresa en las obras" (Da Trinidad y López, 2015, p. 338), expandiendo significativamente la relevancia de la hermenéutica para el estudio de las ciencias del espíritu. Esta ampliación del campo hermenéutico ha sido fundamental para el desarrollo de metodologías cualitativas contemporáneas, que buscan comprender las manifestaciones humanas en toda su complejidad y contexto.

Max Weber (1864-1920) es considerado uno de los fundadores del paradigma interpretativo en las ciencias sociales. Su enfoque, conocido como sociología comprensiva, se centra en la comprensión (Verstehen) de la acción social y su significado subjetivo. Weber define la sociología como "la ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de

esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos" (Weber, como se citó en Burgardt, 2004, p. 12).

La originalidad del pensamiento de Weber se manifiesta especialmente en su desarrollo del concepto de tipo ideal. Esta herramienta metodológica surgió de su preocupación por encontrar una forma de analizar sistemáticamente los fenómenos sociales sin caer en el reduccionismo positivista.

Weber (1973, como se citó en Briones, 1996) define al tipo ideal como:

Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la síntesis de una gran cantidad de fenómenos concretos individuales, difusos, distintos, más o menos presentes, aunque a veces ausentes, los cuales se colocan según esos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada... Dicha construcción mental, puramente conceptual, no puede encontrarse en ningún lugar de la realidad. (pp. 59-60)

El tipo ideal no pretende ser un reflejo exacto de la realidad, sino una construcción analítica que permite comprender fenómenos sociales complejos. Weber lo concibió como un instrumento heurístico que facilita la investigación y el análisis comparativo, permitiendo identificar tanto las regularidades como las particularidades de los fenómenos sociales.

Weber caracterizaba a las ciencias sociales como disciplinas que analizan fenómenos de la realidad en términos de su significación cultural, derivada de una orientación valórica del sujeto hacia ciertos eventos. Para él, el investigador social está interesado en comprender la individualidad de un fenómeno social y explicarlo mediante una imputación causal, utilizando los tipos ideales.

La comprensión, según Weber, puede darse de dos formas: la comprensión actual del sentido mentado de la acción, y la comprensión explicativa. Esta última implica comprender una acción por sus motivos. Es importante destacar que Weber no veía la comprensión y la explicación como opuestas, sino como complementarias.

Weber creía que los sociólogos tenían una ventaja sobre los científicos naturales debido a su capacidad para comprender fenómenos sociales. El concepto de *verstehen* es fundamental en su metodología, aunque su interpretación ha sido objeto de debate. Algunos lo entienden como aplicable a los estados subjetivos de los actores individuales, mientras que otros lo interpretan como una técnica para comprender la cultura en un sentido más amplio.

Heidegger (1889-1976) transformó significativamente la fenomenología, orientándola hacia la hermenéutica. Su enfoque se centró en el fenómeno de la comprensión como "una determinación ontológica del hombre y un rasgo definitorio de la filosofía como tal en tanto que expresa la apertura del hombre al ser" (de la Maza, 2005, p. 122).

En su obra *Ser y Tiempo*, Heidegger plantea la pregunta por el sentido del ser, argumentando que la filosofía debe considerar las condiciones bajo las cuales este sentido es buscado y podría ser hallado. Afirma que "la pregunta por el ser debe plantearse en toda su radicalidad y a partir de la situación de quien la formula, situación que determina no solo la pregunta, sino también la dirección de la respuesta" (de la Maza, 2005, p. 126). Esta perspectiva subraya la naturaleza situada y contextual de toda comprensión, implicando que no hay una perspectiva neutral desde la cual abordar las cuestiones filosóficas.

Un concepto clave en el pensamiento de Heidegger es el de *Dasein*, que se refiere al ser humano en tanto que abierto a la comprensión del ser. Heidegger caracteriza esta apertura como "posibilidad de ser o como proyecto libre" (de la Maza, 2005, p. 127). Al describir al *Dasein* de esta manera, Heidegger sugiere que la interpretación no es una actividad opcional, sino el modo fundamental en que los seres humanos existen en el mundo. En este sentido, la hermenéutica del *Dasein* tiene como función explicitar este *Dasein*, destruyendo los diferentes estratos de ocultación y permitiendo que cada *Dasein* pueda ser propiamente sí mismo.

Heidegger introduce el concepto de círculo hermenéutico, que describe cómo la interpretación se mueve dentro de lo ya comprendido. Lejos de ser un círculo vicioso, Heidegger lo considera esencial para la comprensión:

La primera, constante y última tarea [de la interpretación] consiste en no dejar que el haber previo, la manera previa de ver y la manera de entender previa le sean dados por simples ocurrencias y opiniones populares, sino en asegurarse el carácter científico del tema mediante la elaboración de esa estructura de prioridad a partir de las cosas mismas. (Heidegger, como se citó en de la Maza, 2005, p. 129)

Esta visión del círculo hermenéutico reconoce que siempre abordamos nuevas situaciones o textos con un conjunto de preconcepciones. Sin embargo, en lugar de ver esto como un obstáculo, Heidegger lo considera fundamental para toda comprensión genuina. La tarea de la interpretación, según él, no es eliminar estos preconceptos, sino elaborarlos críticamente a partir de las cosas mismas.

Alfred Schutz (1899-1959) centró su trabajo en la comprensión del mundo social y las relaciones intersubjetivas. Su contribución fundamental radica en haber desarrollado una sociología fenomenológica que examina cómo los individuos construyen y comprenden la realidad social en su vida cotidiana.

Como señala Briones (1996):

A este filósofo le importa de las personas cómo se comprenden recíprocamente sus conciencias, la manera cómo se relacionan intersubjetivamente unas con otras, cómo se establece el significado y la comprensión en el interior de las personas, cómo se dan los procesos de interpretación de las conductas de otras personas, y, finalmente, cómo se da la propia auto interpretación. (p.62)

Esta perspectiva de Schütz sobre la comprensión recíproca y las relaciones intersubjetivas resulta fundamental para la investigación cualitativa porque sitúa en el centro del análisis las interacciones humanas y la construcción social del significado. Su énfasis en cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias, así como su interés en los procesos de interpretación mutua, proporcionan una base para comprender la naturaleza social del conocimiento y la importancia de considerar las múltiples perspectivas en la investigación social.

La originalidad del pensamiento de Schütz se manifiesta particularmente en su conceptualización del mundo de la vida cotidiana. Este concepto, que él define como "el ámbito de la realidad que el adulto alerta y normal, simplemente, presupone en la actitud de sentido común" (Schütz, 1973, como se citó en Leal, 2006, p. 205), representa el escenario fundamental donde ocurren todas las interacciones sociales y donde se construyen los significados compartidos. Para Schütz, este mundo de la vida constituye el terreno intersubjetivo donde los actores sociales desarrollan sus actividades, interpretan sus experiencias y construyen su comprensión de la realidad.

En este mundo, los actores sociales comparten experiencias y construyen significados de manera intersubjetiva. Schütz afirma que "mi experiencia del mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros; esos otros con quienes me interrelacionan conocimientos comunes, tareas comunes y sufrimientos comunes" (Schütz, 1974, como se citó en Leal, 2006, p. 203). Esta perspectiva y su énfasis en la comprensión de los significados subjetivos y las relaciones intersubjetivas han sido fundamentales para el desarrollo del paradigma interpretativo en las ciencias sociales.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) revolucionó la hermenéutica, transformándola de un método de interpretación textual a una filosofía de la comprensión. Su obra maestra, "Verdad y Método", desafió la aplicación indiscriminada del método científico a las ciencias del espíritu, proponiendo en su lugar una aproximación más holística a la comprensión.

Gadamer (2002, como se citó en Guerrero, 2018) argumentaba sobre el origen del problema hermeneúutico "no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, al igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico" (p. 25). Esta postura representa más que una simple crítica al método científico; constituye una reformulación profunda de cómo entendemos el proceso de comprensión en las ciencias humanas. Gadamer advierte que la búsqueda de un

método universal y objetivo puede obstaculizar, paradójicamente, una comprensión genuina de los fenómenos humanos.

Un concepto central en el pensamiento de Gadamer es el de Bildung (formación), que refleja su comprensión de cómo se acumula y desarrolla el conocimiento histórico.

Gadamer (2002, como se citó en Guerrero, 2018):

En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente en este carácter histórico de la «conservación» es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu. (p. 27)

Esta conceptualización de la formación como proceso histórico acumulativo transforma nuestra comprensión de cómo se construye el conocimiento. No se trata simplemente de acumular información, sino de un proceso de transformación continua donde cada nueva comprensión se integra y modifica el horizonte interpretativo previo.

La rehabilitación del prejuicio y la tradición constituye quizá la contribución más provocativa de Gadamer. Contrariamente a la Ilustración, que veía los prejuicios como obstáculos para el conocimiento, Gadamer los consideraba condiciones necesarias para la comprensión. Esta idea desafió profundamente la noción de objetividad en las ciencias humanas, subrayando la inevitabilidad de nuestra situación histórica en todo acto interpretativo.

La recuperación del concepto de *sensus communis* constituye otro elemento fundamental en las contribuciones de Gadamer, destacando la importancia del sentido común y el juicio práctico en la interpretación. Argumentaba que lo que orienta a la voluntad humana es “la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto” (Gadamer, 2002, como se citó en Guerrero, 2018, p. 28), está señalando la dimensión inherentemente social de toda comprensión. Esta perspectiva fundamenta la necesidad de considerar el contexto social y cultural en la investigación cualitativa.

Finalmente, el concepto de fusión de horizontes de Gadamer ofrece una visión dinámica de la comprensión, sugiere que comprender implica un diálogo entre el horizonte del intérprete y el del texto o el otro, resultando en una ampliación y enriquecimiento mutuo. Esta idea nos indica que toda comprensión es, en cierto sentido, una aplicación: interpretamos siempre desde nuestra situación presente y en diálogo con ella.

Las ideas de Gadamer han tenido un impacto profundo en la epistemología de la investigación cualitativa. Su énfasis en la naturaleza dialógica e históricamente situada de la comprensión ha legitimado enfoques que reconocen la subjetividad del investigador y la importancia del contexto. La rehabilitación del prejuicio ha fomentado una mayor reflexividad en la investigación, instando a los investigadores a examinar críticamente sus propias presuposiciones. Asimismo, la noción de fusión de horizontes ha inspirado métodos que buscan un diálogo genuino entre el investigador y los participantes, reconociendo que el conocimiento se co-construye en el proceso de investigación.

Las contribuciones de estos filósofos han sido fundamentales para el desarrollo de los paradigmas de la investigación cualitativa. La circularidad hermenéutica de Schleiermacher y la ampliación del alcance interpretativo de Dilthey sentaron las bases para una comprensión profunda y contextual de los fenómenos sociales. Weber, con su sociología comprensiva y el concepto de tipo ideal, proporcionó herramientas para el análisis interpretativo de la acción social.

Heidegger, al vincular la comprensión con la existencia misma (Dasein), elevó la interpretación a un nivel ontológico, subrayando la naturaleza situada de toda investigación. Schütz, con su énfasis en la intersubjetividad y el mundo de la vida cotidiana, ofreció un marco para explorar la construcción social del significado. Por último, Gadamer, al destacar la naturaleza histórica y dialógica de la comprensión, así como la importancia de los prejuicios y la fusión de horizontes, proporcionó una base filosófica para la reflexividad en la investigación y el reconocimiento de la co-construcción del conocimiento. En conjunto, estos pensadores han configurado una epistemología que reconoce la subjetividad del investigador, la importancia del

contexto, la naturaleza interpretativa de la realidad social y la necesidad de un enfoque holístico y dialógico en la investigación cualitativa, legitimando así métodos que buscan una comprensión profunda y situada de los fenómenos sociales.

Metodologías en la Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa ofrece una perspectiva única sobre los fenómenos sociales y humanos, distinguiéndose de la investigación cuantitativa. Mientras que esta última busca cuantificar y generalizar, la investigación cualitativa se sumerge en la riqueza y complejidad de las experiencias humanas y los significados construidos socialmente. Esta aproximación permite una comprensión más profunda y matizada de la realidad social. Como señala Sánchez (2015, como se citó en Corona, 2018) la investigación cualitativa representa "una nueva manera de ver el mundo ya que aporta de forma significativa una experiencia subjetiva de los hechos en su estado natural, tal como son percibidos, estableciéndose la forma de lograr y alcanzar el conocimiento" (p.71). Este enfoque reconoce la importancia de la subjetividad y el contexto en la construcción del conocimiento, permitiendo a los investigadores explorar las complejidades de los fenómenos sociales de una manera que los métodos cuantitativos no pueden capturar plenamente.

Taylor y Bogdan (1987) definen la metodología cualitativa como "la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (pp. 19-20). En este tipo de investigación, el énfasis se pone en la experiencia de las personas, en lo que pueden comunicar a través de sus palabras o su conducta. Por esta razón, las técnicas más utilizadas para recopilar información en la investigación cualitativa son la observación y las entrevistas, ya que permiten capturar de manera directa estas experiencias y comportamientos.

Rescatando las características de la investigación cualitativa que establecen Taylor y Bogdan (1987):

1. Inductiva: Desarrolla conceptos a partir de los datos, sin hipótesis preconcebidas.

2. Holística: Ve a las personas y escenarios como un todo, no como variables aisladas.
3. Sensible a los efectos del investigador: Busca minimizar o entender su influencia en el estudio.
4. Comprensiva: Intenta entender a las personas desde su propia perspectiva.
5. Suspende creencias propias: El investigador aborda el estudio sin preconcepciones.
6. Todas las perspectivas son valiosas: No busca "la verdad", sino comprender diferentes puntos de vista.
7. Humanista: Enfatiza el aspecto humano de la vida social.
8. Énfasis en la validez: Busca un ajuste estrecho entre los datos y la realidad.
9. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio: No considera ningún aspecto de la vida social como trivial.
10. Es un arte: Los métodos son flexibles y se adaptan al investigador y al estudio.

Estas características reconocen la naturaleza flexible, contextual y centrada en el ser humano de la investigación cualitativa, enfatizando la importancia de la comprensión profunda y la validez sobre la estandarización y la generalización.

La investigación cualitativa ofrece una variedad de enfoques metodológicos que permiten explorar y comprender en profundidad los fenómenos sociales y humanos. Estos métodos se caracterizan por su flexibilidad y su capacidad para captar la riqueza y complejidad de las experiencias y perspectivas de los participantes. Entre los principales métodos utilizados en la investigación cualitativa se encuentran la etnometodología, la fenomenología, la fenomenografía, la etnografía y la teoría fundamentada. Cada uno de estos enfoques proporciona una lente única a través de la cual los investigadores pueden examinar e interpretar la realidad social.

A continuación, se retoman las características generales de estos métodos de acuerdo con lo señalado por Álvarez-Gayou (2003, pp.101-102):

1. Etnometodología: Desarrollada por Harold Garfinkel. Se centra en cómo las personas manejan situaciones cotidianas. Estudia la construcción social

de la vida diaria, observando competencias prácticas, lingüísticas e interaccionales. Analiza el discurso natural y las interacciones.

2. Fenomenología: Fundada por Edmund Husserl. Se centra en la experiencia personal. Conceptos clave: temporalidad, espacialidad, corporalidad y relacionalidad. Busca comprender la experiencia vivida desde la perspectiva del individuo.

3. Fenomenografía: Término acuñado por Ulrich Sonneman. Se enfoca en las diferentes formas de experimentar y percibir fenómenos. Busca encontrar la variación en la experiencia, no la esencia común. Utiliza principalmente entrevistas individuales, se ha aplicado sobre todo en educación, pero también en otras áreas.

4. Etnografía: Describe e interpreta un grupo o sistema social/cultural. Es una descripción e interpretación de un grupo o sistema social o cultural. Implica observación prolongada del grupo, usualmente mediante observación participante.

5. Teoría Fundamentada: Desarrollada por Glaser y Strauss. Busca generar teoría a partir de los datos. El propósito es generar o descubrir una teoría. La teoría se enfoca en cómo los individuos interactúan con el fenómeno estudiado.

Conclusiones

Los paradigmas hermenéutico e interpretativo, junto con las contribuciones filosóficas de Schleiermacher, Dilthey, Weber, Heidegger, Schütz y Gadamer, constituyen los cimientos epistemológicos de la investigación cualitativa. Estos enfoques han transformado nuestra comprensión de la realidad social, enfatizando la naturaleza construida y contextual del conocimiento.

La hermenéutica, con su énfasis en la interpretación y el círculo hermenéutico, y el paradigma interpretativo, con su enfoque en la comprensión de las acciones humanas en su

contexto, han proporcionado un marco conceptual para abordar la complejidad de los fenómenos sociales. Las ideas de estos filósofos, desde la circularidad hermenéutica de Schleiermacher hasta la fusión de horizontes de Gadamer, enriquecen nuestra comprensión de cómo se construye y se interpreta el significado en las interacciones sociales.

Estos fundamentos filosóficos se manifiestan en los métodos cualitativos como la etnometodología, la fenomenología, la fenomenografía, la etnografía y la teoría fundamentada. Cada uno de estos métodos, a su manera, refleja los principios centrales del paradigma hermenéutico-interpretativo: la importancia del contexto, la naturaleza construida de la realidad social, la centralidad de la interpretación y la comprensión, y el reconocimiento de la subjetividad tanto del investigador como de los participantes. Estos paradigmas y métodos representan un alejamiento de los enfoques positivistas, reconociendo la complejidad y la riqueza de la experiencia humana. Al hacerlo, han abierto nuevas vías para la investigación social, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos sociales y culturales.

Es importante reconocer que la fortaleza de la investigación cualitativa radica en su capacidad para proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales, los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa nos recuerdan la importancia de considerar la naturaleza interpretativa y construida de la realidad social, invitándonos a explorar el mundo con una mirada más abierta, reflexiva y profundamente humana.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales* (p. 233). Bogotá: Icfes.
- Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia*, 69-76.
- Da Trinidad Hidalgo, Y., y López Cruz, Y. (2015). La hermenéutica en el pensamiento de Wilhelm Dilthey. *Griot: Revista de Filosofía*, 11(1), 326-341. <https://doi.org/10.31977/grirfi.v11i1.625>
- de la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, 46(1-2), 122-138.
- Gianella, A. E. (1986) La relación de la epistemología en la ciencia [En línea] *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (26-27), 261-266. Actas del V Congreso Nacional de Filosofía. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1309/pr.1309.pdf
- González, M. J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15). https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Guerrero Castorena, J. T. (2018). Hacia una herméneutica del sí a partir de Gadamer. *HUMANITAS DIGITAL*, (45), 24-41.
- Hurtado, I., y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: CEC.
- Leal Riquelme, Rubén. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz: reflexiones entorno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha (Osorno)*, (23), 201-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012006000200012>
- Mancilla Muñoz, M. (2020). El arte de comprender en la hermenéutica de Friedrich Schleiermacher. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(9), 98-106.
- Olivé, L., (2013). La Estructura de las Revoluciones Científicas: cincuenta años. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 8(22), 133-151.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1, p. 348). Barcelona: Paidós.

La Hermeneútica Desde el Paradigma Interpretativo

Bertha Moreno Saucedá

Instituto Universitario Anglo Español Posgrado, IUNAES.

bertha_moreno_de23@anglodurango.edu.mx

Resumen. Este ensayo crítico tiene como objetivo explorar la relación entre la hermenéutica y el paradigma interpretativo, subrayando su importancia en la comprensión de las experiencias humanas y la construcción del conocimiento. Se sostiene que la hermenéutica, en lugar de ser un método tradicional, se configura como un enfoque versátil que valora la subjetividad y el contexto en la investigación cualitativa. A través del diálogo crítico entre los filósofos como Bachelard, Dilthey, Husserl, Gadamer y Foucault, cada uno profundiza en nuestra comprensión desde su propia aportación. Se enfatiza que la interpretación es un proceso colaborativo se enriquece mediante el diálogo y la reflexión compartida, lo que invita a los filósofos a ser conscientes de sus propias experiencias y perspectivas. Además, se resalta la crítica de Foucault a la neutralidad del conocimiento, mostrando cómo las dinámicas de poder distorsionan la realidad y enriquecen el paradigma interpretativo al influir en la producción del saber. El ensayo concluye que la hermenéutica y el paradigma interpretativo ofrecen herramientas valiosas para cuestionar desigualdades y buscar una comprensión más inclusiva de las experiencias humanas. Estas herramientas permiten a los investigadores abordar la complejidad de la realidad social, reconociendo que el conocimiento no es un reflejo objetivo, sino una construcción influenciada por contextos históricos y culturales. En un mundo diverso, la hermenéutica se posiciona como un arte fundamental en la investigación, promoviendo una interpretación que no solo reconoce la riqueza de significados, sino que también la importancia del contexto en la producción del saber, fomentando un diálogo crítico y reflexivo.

Palabras clave: Hermeneútica, Paradigma interpretativo, Filósofos.

Abstrac. This critical essay aims to explore the relationship between hermeneutics and the interpretive paradigm, underlining its importance in the understanding of human experiences and the construction of knowledge. It is argued that hermeneutics, instead of being a traditional method, is configured as a versatile approach that values subjectivity and context in qualitative research. Through critical dialogue between thinkers such as Bachelard, Dilthey, Husserl, Gadamer and Foucault, each one deepens our understanding from their own contribution. It is emphasized that interpretation is a collaborative process enriched by dialogue and shared reflection, which invites philosophers to be aware of their own experiences and perspectives. Furthermore, Foucault's criticism of the neutrality of knowledge is highlighted, showing how power dynamics distort reality and enrich the interpretive paradigm by influencing the production of knowledge. The essay concludes that hermeneutics and the interpretive paradigm offer valuable tools to question inequalities and seek a more inclusive understanding of human experiences. These tools allow researchers to address the complexity of social reality, recognizing that knowledge is not an objective reflection, but a construction influenced by historical and cultural contexts. In a diverse world, hermeneutics is positioned as a fundamental art in research, promoting an interpretation that not only recognizes the richness of meanings, but also the importance of context in the production of knowledge, fostering a critical and reflective dialogue.

Keywords: Hermeneutics, Interpretative Paradigm, Philosophers.

Introducción

El presente ensayo crítico presenta el paradigma interpretativo como un enfoque que valora la subjetividad, el contexto y la interacción de la experiencia humana, poniendo una hermenéutica que se aleja de los métodos tradicionales y busca una comprensión más profunda

del “sí mismo”. La hermenéutica ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de la historia. En la actualidad, se reconoce como un arte fundamental en los procesos de investigación cualitativa, sustentado en el paradigma interpretativo. En este contexto, se presenta como una postura epistémica que resalta su versatilidad, permitiendo la interpretación y comprensión de la realidad en sus múltiples manifestaciones. El objetivo de este trabajo es relacionar la hermenéutica mediante un recorrido epistemológico del paradigma interpretativo que se centra en la comprensión de los significados y las experiencias humanas y reconoce que el conocimiento es subjetivo y que se construye a través de la interacción social, está permite que los significados sean negociados y reinterpretados continuamente, reflejando la diversidad de experiencias y realidades que coexisten en la sociedad. Al reconocer que el conocimiento es subjetivo, se abre la puerta a una comprensión más inclusiva y pluralista, donde las voces de diferentes individuos y grupos son valoradas y consideradas. Esto es especialmente relevante en un mundo donde las dinámicas de poder pueden silenciar ciertas perspectivas, haciendo que la hermenéutica se convierta en una herramienta crítica para cuestionar y desafiar estas desigualdades.

El diálogo crítico entre Gaston Bachelard, Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer y Michel Foucault revela una rica intersección entre la hermenéutica y el paradigma interpretativo, donde cada pensador aporta una perspectiva única que enriquece la comprensión de la interpretación.

En conjunto, este diálogo crítico entre los filósofos e investigadores en mención no solo enriquece la hermenéutica, sino que también invita a una reflexión profunda sobre las condiciones que configuran la interpretación. Cada pensador, desde su perspectiva, contribuye a una comprensión más compleja y matizada de cómo se construye el significado, subrayando la importancia de considerar tanto el contexto histórico como las dinámicas de poder en el proceso interpretativo.

Entonces bien damos paso a este ensayo crítico, enfocado en la hermenéutica y el paradigma interpretativo. Se abordarán los puntos clave que caracterizan este paradigma, así como las contribuciones que ofrece al mismo. Además, se explorará la relación entre la hermenéutica y el paradigma interpretativo desde una perspectiva crítica. Finalmente, se ofrecerá una conclusión que sintetiza los hallazgos y reflexiones del ensayo.

Hablemos de la Hermeneútica y el Paradigma Interpretativo

Para abordar la relación entre la hermenéutica y el paradigma interpretativo, es fundamental comenzar definiendo ambos conceptos. El paradigma interpretativo, Castorena (2018), se refiere a un enfoque de investigación que busca comprender la realidad a través de la interpretación de significados y experiencias humanas. Este paradigma se distingue de los enfoques positivistas, que se centran en la observación objetiva y la medición cuantitativa. Así también, se reconoce que la realidad es construida socialmente y que el conocimiento se obtiene a través de la interpretación de las interacciones humanas, los textos y los símbolos.

Por otro lado, la hermenéutica Rivero (2005), se presenta como una disciplina que aborda la interpretación de las expresiones humanas, reconociendo que estas contienen un componente significativo que surge en un contexto específico. Este componente debe ser comprendido por un sujeto que pertenece a otro tiempo, historia y contexto, lo que plantea el desafío de cómo se puede entender un significado que ha sido subjetivamente producido y está mediado por la subjetividad del intérprete. También menciona que la hermenéutica tiene una historia larga, pero su desarrollo reciente se ha centrado en la conciencia de los contextos, comenzando con los exégetas de las Sagradas Escrituras en el siglo XVIII, quienes plantearon problemas de interpretación en función de contextos históricos en lugar de reglas preestablecidas. Esto implica que la hermenéutica no solo es un instrumento técnico para la lectura de textos, sino que se convierte en una reflexión específica que aborda problemas

Respecto a la hermenéutica, Aguilar (2004) refiere que es el arte del entendimiento y que implica que esta disciplina no solo se ocupa de la interpretación de textos, sino que también se

centra en la capacidad de comprender a otros y a uno mismo en un contexto de diálogo. Este arte sugiere que la comprensión es una habilidad que se puede cultivar y perfeccionar, en lugar de ser un proceso mecánico o automático. El principio de dejar abierto el diálogo es fundamental en la hermenéutica, ya que implica que la comunicación debe ser un espacio en donde las ideas y perspectivas puedan fluir libremente, por ello la relación entre el paradigma interpretativo y la hermenéutica Nava (2007), se fundamenta en la comprensión de que el conocimiento es una construcción social influenciada por contextos históricos y experiencias individuales. Este enfoque resalta la importancia de la subjetividad y el diálogo en el proceso interpretativo, desafiando las nociones de objetividad y verdad absoluta.

Desde mi punto crítico al integrar las perspectivas de pensadores como Bachelard, Dilthey, Husserl, Gadamer y Foucault, evidencia que la interpretación es un proceso dinámico que permite una comprensión más rica y matizada de la realidad, promoviendo la inclusión de voces diversas y cuestionando las estructuras de poder que moldean el conocimiento. En definitiva, la hermenéutica se establece como un recurso esencial para abordar la complejidad de las experiencias humanas dentro del paradigma interpretativo.

Esto significa que, en lugar de buscar simplemente ganar un argumento o imponer una opinión, los participantes en el diálogo deben estar dispuestos a escuchar y considerar las ideas del otro dando así paso a la hermenéutica contemporánea, especialmente la propuesta de (Gadamer, 2007, como se cita en Nava, 2007) enfatiza la importancia del diálogo y la fusión de horizontes en el proceso interpretativo, sostiene que la comprensión no es un acto meramente subjetivo, sino que se produce en un contexto histórico y cultural específico. La interpretación, entonces, se convierte en un proceso de diálogo entre el intérprete y el texto, donde ambos se influyen mutuamente.

Puntos clave del Paradigma Interpretativo

Castorena (2018), p.6, el paradigma interpretativo, en el contexto de la hermenéutica, se explora a través de las ideas de Gadamer, resaltando varios aspectos fundamentales como la

esencia del arte, la capacidad de juicio y el gusto, y la comprensión de la relación sujeto – objeto que este paradigma se focaliza en este punto clave donde se critica la dicotomía tradicional entre estos dos, sugiriendo que esta separación es insuficiente para entender la experiencia humana y se centra en la;

Hermenéutica del "Sí" que promueve una nueva comprensión de la relación entre el individuo y su contexto, enfatizando que el significado se construye a través de un proceso interpretativo continuo, lo que permite una mayor apertura a diversas experiencias e interpretaciones, Castorena (2018, p.16).

Contribución al Paradigma Interpretativo

Rivero (2005), la relación entre Gadamer, Bachelard, Dilthey, Husserl, y Foucault en el paradigma interpretativo se puede entender a través de sus enfoques sobre la interpretación, la comprensión y el conocimiento. A continuación, se presenta un análisis de cómo cada uno de estos autores contribuye a este paradigma y cómo se interrelacionan.

Hans Georg Gadamer es considerado una figura clave en el paradigma interpretativo debido a su enfoque innovador en la hermenéutica, que es la teoría y metodología de la interpretación, especialmente de textos y significados. Su trabajo se centra en dos conceptos fundamentales: el diálogo y la fusión de horizontes, que son esenciales para entender cómo se produce la comprensión en el contexto de las ciencias humanas y sociales. Rivero (2005), propone que la comprensión no es un acto unidireccional, sino un proceso dialógico en el que tanto el intérprete como el texto o el otro se influyen mutuamente. Este enfoque sostiene que el significado no es algo predefinido, sino que se construye a través de la interacción entre el intérprete y el objeto de interpretación. Así, la hermenéutica se aparta de las visiones tradicionales que consideran la interpretación como un mero desciframiento de significados ya existentes.

Sin embargo, el enfoque hermenéutico de Dilthey, Rivero (2005), sostiene que comprender la experiencia humana requiere una interpretación que considere el contexto

histórico y cultural en donde la hermenéutica va más allá de la interpretación de textos; es un proceso que implica entender las vivencias y significados que las personas atribuyen a sus experiencias, lo que requiere empatía con sus intenciones y emociones. Además, distingue entre las ciencias naturales, que se ocupan de fenómenos medibles, y las ciencias del espíritu, que se centran en la comprensión de la vida humana y la cultura. Esta distinción resalta la necesidad de adaptar los métodos de investigación a la naturaleza del objeto de estudio, donde la interpretación es clave para acceder al sentido de las experiencias humanas.

Ahora damos paso a Edmund Husserl, en donde Rivero (2005), es reconocido como el fundador de la fenomenología, ha dejado una huella profunda en el paradigma interpretativo, no solo a través de su enfoque fenomenológico, sino también por su atención a la experiencia vivida y la intencionalidad de la conciencia. Su trabajo proporciona herramientas conceptuales que enriquecen la comprensión de la interpretación en las ciencias sociales y humanísticas. Su método fenomenológico, centrado en la descripción de la experiencia vivida y la reducción fenomenológica, permite acceder a la esencia de las experiencias humanas. Además, su énfasis en la intencionalidad de la conciencia resalta la naturaleza activa de la interpretación, invitando a los investigadores a comprender el significado de las experiencias desde la perspectiva del sujeto. Así, la obra de Husserl enriquece el enfoque interpretativo, proporcionando herramientas valiosas para la comprensión de la complejidad de la experiencia humana.

Como menciona Rivero (2005), Gastón Bachelard, es un filósofo y epistemólogo francés, que ha dejado una huella significativa en el campo de la filosofía de la ciencia y la epistemología, especialmente a través de su enfoque innovador hacia la interpretación del conocimiento. Su obra se sitúa en un contexto más amplio de paradigmas interpretativos, donde la comprensión del conocimiento no se limita a la mera acumulación de datos, sino que se enriquece a través de la interacción entre la imaginación, la creatividad y la crítica, su relación con el paradigma interpretativo, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, se centra en la comprensión de los significados y las experiencias humanas. A diferencia de los enfoques positivistas que buscan

leyes universales y objetivas, el paradigma interpretativo enfatiza la subjetividad y la construcción social del conocimiento. En este contexto, las ideas de Bachelard sobre los obstáculos epistemológicos y la importancia de la imaginación se vuelven especialmente relevantes. Que por otro lado la crítica de Michel Foucault al paradigma interpretativo, Rivero (2005), resalta la compleja interrelación entre poder y conocimiento que desafía la neutralidad de la interpretación, enfatiza la importancia del contexto histórico y social, y promueve la inclusión de voces marginalizadas. Su enfoque transforma la manera en que entendemos la interpretación, subrayando la complejidad de las dinámicas de poder que afectan la producción del conocimiento. Su concepto de "episteme" y su énfasis en la no neutralidad de la interpretación invitan a una reflexión crítica sobre las narrativas dominantes y la importancia de incluir voces marginalizadas, este se centra en el pensamiento de Foucault. Se refiere a las estructuras de conocimiento que caracterizan a una época particular y que establecen las condiciones bajo las cuales se produce el saber. Cada episteme define lo que es aceptable como conocimiento y lo que se considera verdad, influenciando así las prácticas de interpretación y el entendimiento de la realidad.

Relación entre Hermeneútica y Paradigma Interpretativo Punto de Vista Crítico

La relación entre la hermenéutica y el paradigma interpretativo se manifiesta de manera clara en su enfoque sobre la construcción social de la realidad. Desde mi perspectiva, es fundamental reconocer que el conocimiento no es simplemente una representación objetiva del mundo, sino que está profundamente mediado por las experiencias y perspectivas de cada individuo. Esta idea me lleva a reflexionar sobre cómo nuestras vivencias, contextos culturales y relaciones sociales influyen en la manera en que interpretamos el mundo que nos rodea.

Al considerar la interpretación como un proceso dinámico y contextual, me doy cuenta de que el significado no es algo fijo o inmutable. En cambio, se negocia y se reinterpreta continuamente a través de nuestras interacciones sociales. Esto me lleva a cuestionar la noción de verdad absoluta que a menudo se asocia con enfoques más positivistas. En mi experiencia,

he observado que lo que puede ser considerado "verdad" para una persona puede no serlo para otra, dependiendo de sus antecedentes, creencias y contextos. Esta variabilidad en la interpretación resalta la importancia de adoptar una postura crítica hacia nuestras propias suposiciones y prejuicios.

Además, al aplicar la hermenéutica en la práctica, me he dado cuenta de que cada interacción social es una oportunidad para aprender y expandir mi comprensión del mundo. La interpretación no es un acto solitario; es un proceso colaborativo que se enriquece a través del diálogo y la reflexión compartida. En este sentido, la hermenéutica me invita a ser más consciente de cómo mis propias experiencias y perspectivas pueden influir en la interpretación de los significados de los demás. Esto me lleva a adoptar una postura de apertura y humildad, reconociendo que siempre hay más por descubrir y entender.

En mi análisis crítico, también me pregunto cómo las estructuras de poder y las dinámicas sociales pueden afectar la construcción del conocimiento. A menudo, ciertas voces y perspectivas son privilegiadas sobre otras, lo que puede llevar a una representación distorsionada de la realidad. La hermenéutica y el paradigma interpretativo me proporcionan herramientas para cuestionar estas desigualdades y buscar una comprensión más inclusiva y equitativa de las experiencias humanas.

Conclusión

En conclusión, la contribución de filósofos como Gastón Bachelard, Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, Hans Georg Gadamer y Michel Foucault al paradigma interpretativo es invaluable. Cada uno, desde su perspectiva única, enriquece nuestra comprensión de la interpretación, subrayando la importancia de la subjetividad, el contexto histórico, la experiencia vivida y las dinámicas de poder. Juntos, estos pensadores forman un marco que desafía las concepciones tradicionales del conocimiento y promueve una hermenéutica más inclusiva y crítica, esencial para abordar la complejidad de la experiencia humana en el mundo contemporáneo.

La hermenéutica, en el contexto del paradigma interpretativo, se revela como un arte fundamental en la investigación cualitativa, permitiendo una comprensión más profunda de la realidad en sus múltiples manifestaciones. Este enfoque no solo enriquece el campo de las ciencias sociales y humanísticas, sino que también fomenta una visión más inclusiva y crítica del conocimiento, reconociendo la diversidad de experiencias y significados que configuran nuestra comprensión del mundo.

A lo largo de este ensayo crítico, hemos explorado cómo las aportaciones de estos filósofos enriquecen nuestra comprensión de la hermenéutica y la interpretación del conocimiento. Su diálogo crítico invita a una reflexión profunda sobre las condiciones históricas, sociales y de poder que influyen en el proceso interpretativo. En un mundo cada vez más interconectado y diverso, este enfoque se vuelve esencial para abordar la realidad en su complejidad y para fomentar un entendimiento más profundo y enriquecedor de nuestra existencia compartida. Así, la hermenéutica se presenta no solo como una metodología de interpretación, sino como un arte fundamental que nos permite navegar las múltiples manifestaciones de la realidad y construir un conocimiento más equitativo y comprensivo.

Referencias

- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (24), 61-64. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf>
- Castorena, J. T. G. (2018). Hacia una hermeneútica del sí a partir de Gadamer. *HUMANITAS DIGITAL*, (45), 24-41. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/251>
- Nava Ortiz, J. (2007). La comprensión hermenéutica en la investigación educativa. *Textos de Lectura Asignatura Métodos de Investigación Cualitativa. UMCE*.
- Rivero, M. A. (2005). *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. <https://hal.science/hal-03777662/>
- Vásquez, H. C. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio: *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23), 6. <https://scholar.google.es/citations?user=mB6lm0MAAAAJ&hl=es&oi=sra>

La Fenomenología, la Etnografía y la Investigación-Acción Participativa: Un Triángulo Metodológico para Comprender y Transformar la Realidad Educativa

Cecilia Genoveva Castañón Robles

CAM Eva Samano

Instituto Universitario Anglo Español

maestracecicr@gmail.com

Resumen: este ensayo explora el cruce de tres metodologías clave en la investigación educativa: la fenomenología, la etnografía y la investigación-acción participativa (IAP). Cada una ofrece una perspectiva única sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. La fenomenología se sumerge en las experiencias subjetivas, revelando los significados que las personas construyen. La etnografía, por su parte, contextualiza estas experiencias dentro de las culturas escolares, mientras que la IAP invita a la participación de la comunidad educativa para generar cambios. Al combinar estas metodologías, los investigadores pueden obtener una comprensión más completa de los fenómenos educativos. Este ensayo analiza sus fortalezas, limitaciones y cómo se complementan. Además, se analizan las habilidades necesarias para llevar a cabo investigaciones sólidas en este campo. Este trabajo busca contribuir con los investigadores que deseen utilizar estas herramientas para generar conocimiento relevante y mejorar las prácticas educativas.

Palabras clave: Fenomenología, Etnografía, Investigación acción participativa.

Abstract: This essay explores the intersection of three key methodologies in educational research: phenomenology, ethnography, and participatory action research (PAR). Each offers a unique perspective on the processes of teaching and learning. Phenomenology delves into subjective experiences, revealing the meanings that people construct. Ethnography, on the other hand, contextualizes these experiences within school cultures, while PAR invites the participation of the educational community to bring about change. By combining these methodologies, researchers can gain a more complete understanding of educational phenomena. This essay discusses their strengths, limitations, and how they complement each other. In addition, it discusses the skills needed to conduct sound research in this field. This paper seeks to contribute to researchers who wish to use these tools to generate relevant knowledge and improve educational practices.

Key word: Phenomenology, Ethnography, Participatory action research.

Introducción

El presente ensayo se adentra en el apasionante mundo de la investigación educativa, explorando la confluencia de tres metodologías que han revolucionado nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la fenomenología, la etnografía y la investigación-acción participativa (IAP). Estas aproximaciones metodológicas, cada una con sus

particularidades y fortalezas, ofrecen un marco conceptual sólido para investigar y comprender las experiencias subjetivas de los actores educativos, así como para generar conocimiento que permita transformar las prácticas pedagógicas.

La fenomenología, tal como la concibe Husserl, nos invita a realizar una "época" o suspensión del juicio para cuestionar nuestras percepciones y creencias previas sobre la realidad. Al aplicar este método a la educación, podemos acceder a las vivencias profundas de los estudiantes, docentes y otros actores educativos, descubriendo los significados que construyen a partir de sus experiencias en el aula. Aguirre et al. (2012) subrayan la capacidad de la fenomenología para entender la vida de los individuos inmersos en el proceso educativo y conocer sus experiencias vividas en este contexto.

Hablando de la etnografía enraizada en la antropología nos ayuda a adentrarnos a una comunidad educativa para conocer un grupo social determinado, tiene similitud con la fenomenología; ya que procura conocer creencias, valores y prácticas para llegar a entenderlas. Denscombe (1998) y Peralta (2009) hacen énfasis en que la etnografía es relevante para poder conocer y entender una cultura, las diferentes maneras en que vive un grupo social y por ende una comunidad escolar.

La investigación-acción participativa, aparte de conocer y entender una realidad indaga diferentes maneras para que los integrantes de una comunidad se involucren en el conocimiento de las problemáticas y desarrollen estrategias que les permita favorecer un cambio social en el espacio en el que se desenvuelven.

Los inicios de la IAP se basan en las ideas de Kurt Lewin, quien considero importante que hubiera una conexión entre la teoría y la práctica; de esta manera los individuos se involucran en el proceso investigativo. Selener (1997) y Balcázar (2003) han desarrollado y ampliado este marco conceptual, destacando la importancia de empoderar a las comunidades y de construir conocimiento de manera colaborativa.

La combinación de estas tres metodologías ofrece un enfoque integral para la investigación educativa. La fenomenología nos permite acceder a las experiencias subjetivas de los actores educativos, la etnografía nos proporciona una comprensión profunda de los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla la educación, y la IAP nos permite transformar la realidad educativa a través de la participación de los miembros de la comunidad.

En el desarrollo de este ensayo, se analizan las características y los procedimientos de cada una de estas metodologías, así como sus puntos de convergencia y divergencia. Asimismo, se presentarán ejemplos de investigaciones educativas que han utilizado estas metodologías para abordar problemáticas relevantes en el ámbito educativo. Finalmente, se discutirán las implicaciones de estas metodologías para la formación de investigadores y para la mejora de las prácticas educativas. Con el fin de comprender las características y fundamentos de cada método, evaluar las fortalezas y limitaciones de diferentes enfoques metodológicos, para poder seleccionar el más adecuado para un estudio y justificar la elección que se haga, desarrollar habilidades para analizar datos cualitativos y construir argumentos sólidos, permitirá comprender la diversidad de enfoques metodológicos disponibles y su potencial para poder generar conocimiento; contribuir al avance del conocimiento en un campo de trabajo específico, y desarrollar habilidades valiosas para la carrera investigadora.

Se intenta dar respuesta a la siguiente pregunta *¿Cómo se complementan la etnografía descriptiva, la fenomenología y la investigación acción en una investigación educativa para comprender las experiencias de aprendizaje de los estudiantes?*

Desarrollo

Es importante la tesis que sustenta el autor Aguirre et, al. (2012) “El método fenomenológico contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo” (p.2).

Con lo que se puede adentrar en las problemáticas educativas que se presentan en las experiencias de los estudiantes y cómo ayudarles a construir o mejorar su proceso de aprendizaje.

La fenomenología como método menciona Husserl dos términos importantes 1.- Epojé es como hacer una pausa para dudar de si las cosas que vemos y sentimos realmente existen tal como las percibimos, para saber si lo que experimentamos es real o no. 2.- La reducción nos ayuda a cuestionar lo que siempre hemos asumido como real; así podemos analizar críticamente las cosas que damos por sentadas. (Aguirre y Jaramillo, 2012).

Con este método fenomenológico es un ir y venir de la epojé y la reducción; ya que la epojé y la reducción son como dos movimientos complementarios. La epojé nos ayuda a despejar el camino y la reducción nos permite explorar a fondo el terreno. Al combinar estos dos elementos, podemos construir un conocimiento más sólido y significativo sobre la educación que nos permita impactar en situaciones significativas en el aprendizaje de los alumnos que se atienden en un centro educativo.

Hablemos de Etnografía y comencemos por su significado (Denscombe, 1998, p. 68, como se citó en Peralta., 2009, p.6).

[...] una descripción de pueblos y culturas y tiene su origen como estrategia de investigación en los trabajos de la temprana antropología social, que tenía como objetivo la descripción detallada y permanente de las culturas y formas de vida de pequeñas y aisladas tribus.

Se puede decir que en sus orígenes la etnografía es una herramienta que favorece el registro analítico de la cultura de un grupo social analizado, siendo un método de incalculable valor para conocer o identificar las características que tiene su cultura, las maneras de vida, las especificidades de diferentes contextos

Lo que nos permite como investigadores de situaciones educativas involucrarnos como observadores del medio o campo que se desee conocer con el único fin de interpretar la realidad

por medio de la experiencia y poder ofertar estrategias a problemáticas educativas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Como lo menciona (Peralta C., 2009) "la realidad es una representación o conjunto de representaciones a la que se llama "empiría". Esta palabra de origen griego se remonta a los tiempos de Aristóteles y en castellano es traducida a la experiencia". (p. 10).

Estando inmersos en situaciones que queremos investigar tendremos que realizar un diseño de investigación que comienza al momento que nos planteamos un problema. Para posteriormente realizar el desarrollo del problema de investigación. (Hammersley y Atkinson, 1994, p.46 como se citó en Peralta C., 2009, p.11) afirman que "es convertir los problemas preliminares en un cuerpo de cuestiones a partir del cual se puedan extraer respuestas teóricas".

Un instrumento muy importante al momento de realizar investigaciones etnográficas es la entrevista que para Duranti (2000, p. 148, como se citó en Peralta C., 2009, p.17). "Las entrevistas, en sentido lato, son una corriente de interacción durante el trabajo de campo" debido a esto hay una estrecha cercanía entre el investigador y la persona que se entrevista.

(Buford Junker y Gold, s.f., como se citó en Pérez A., 2012, p.4) "describen cuatro tipos de posturas que puede adquirir un investigador de campo: 1. Participante completo, 2. Participante como observador, 3. Observador como participante, 4. Observador completo".

Conversemos sobre Investigación acción participativa (IAP) comencemos por su definición Según (Selener, 1997, p. 17, como se citó en Balcázar 2003, p. 3).

"un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales".

Remontémonos a los orígenes de la IAP mismos que según menciona Balcázar (2003) se basan "en el trabajo pionero de Kurt Lewin (1946) quien propuso inicialmente el nexo entre investigación y acción (IA)" (p. 3).

Menciona Balcázar (2003) que el método de Lewin combinaba la teoría psicosocial con la investigación-acción, sugiriendo un proceso que implicaba un análisis contextualizado, la identificación de objetivos prioritarios y una evaluación constante.

Según Fals-Borda et al, (1972, como se citó en Balcázar 2003), “propusieron crear un centro de investigación y acción social que dio lugar a la formulación de la investigación-acción participativa como hoy se le conoce. El método de Fals-Borda estaba basado en la inserción del investigador en la comunidad” (p.4).

Con lo que se puede deducir que los investigadores deben trabajar con las comunidades para mejorar sus vidas y hacer que todos tengan las mismas oportunidades; transformando su realidad social.

Selener 1997, como se citó en Balcázar 2003) establece siete principios elementales para la IAP: los participantes son agentes de cambio con voz y decisión propia, el objetivo final es transformar su realidad social, los problemas surgen y se resuelven dentro de la comunidad, la participación activa genera un conocimiento más profundo de su realidad, el diálogo fomenta la reflexión crítica, se refuerzan las capacidades individuales y colectivas, se promueve un sentido de pertenencia al proceso investigativo.

Conforme a Balcázar (2003), la implementación de la IAP enfrenta diversos desafíos. Entre ellos se encuentran: la utilización de métodos de investigación no apropiados, actitudes condescendientes por parte de algunos investigadores, la carencia de una visión crítica tanto en la comunidad como en el equipo investigador, la insuficiencia de recursos económicos, la presencia de conflictos internos en la comunidad y la escasez de tiempo, especialmente para los investigadores externos con otras responsabilidades.

De acuerdo con Pérez-Silva (1990) y McKernan (1999), los orígenes de la investigación-acción en educación se remontan a los años 50, con las investigaciones de Stephen Corey. McKernan describe este periodo como una etapa de reconstrucción curricular en el contexto de la posguerra estadounidense.

Martínez-Miguélez (2005) resalta como técnica imprescindible de la investigación a la observación. Si se requiere realizar una observación eficaz es conveniente realizar lo siguiente: acotar el objeto que se desee estudiar, establecer objetivos claros, llevar a cabo una observación delicada y analítica, registrar, analizar e interpretar la información para poder realizar conclusiones de realce para la investigación. Esta técnica tiene dos maneras implícitas una en la que un investigador está inmerso en el campo de estudio y de esta manera es participe; otra en la que un investigador no participa y simplemente ve los hechos y sucesos desde fuera.

Retomando la pregunta que generó este ensayo ¿Cómo se complementan la etnografía descriptiva, la fenomenología y la investigación acción en una investigación educativa para comprender las experiencias de aprendizaje de los estudiantes? Se da respuesta:

La combinación de la etnografía descriptiva, la fenomenología y la investigación-acción participativa (IAP) en la investigación educativa ofrece una perspectiva integral y profunda para comprender las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Cada método aporta una dimensión única que; al complementarse enriquece significativamente la comprensión del fenómeno educativo. Mediante la etnografía podremos conocer el contexto cultural y social de un entorno educativo; para conocer las prácticas y conductas de los involucrados que impactan en el aprendizaje. La fenomenología podemos identificar la manera de pensar de los alumnos para conocer como sienten, perciben el aprendizaje. A través de la IAP podremos todos ser partícipes en una investigación involucrándonos en el proceso de transformación del proceso educativo.

La alianza entre estos métodos se manifiesta de la siguiente manera:

- Contexto y experiencia: La etnografía establece el contexto en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje, mientras que la fenomenología profundiza en el significado que los estudiantes atribuyen a esas experiencias.

- **Observación y significado:** La etnografía proporciona datos observacionales sobre las interacciones y prácticas en el aula, mientras que la fenomenología interpreta el significado de esas observaciones desde la perspectiva de los participantes.
- **Descripción y transformación:** La etnografía describe la realidad educativa, la fenomenología profundiza en la experiencia subjetiva y la IAP busca transformar esa realidad a través de la acción conjunta.

Puntos de Convergencia

Tanto la fenomenología como la etnografía comparten un interés profundo en comprender las experiencias subjetivas de los individuos, buscan develar los significados que las personas construyen a partir de sus interacciones con el mundo, son metodologías cualitativas que valoran la profundidad y la riqueza de los datos, en lugar de la generalización estadística. Ambas reconocen la importancia del contexto en la construcción de significados. La etnografía se centra en el contexto cultural y social, mientras que la fenomenología se enfoca en el contexto de la experiencia individual. Ambas metodologías suelen emplear la observación participante como una técnica clave para recolectar datos, tanto la fenomenología como la etnografía son métodos flexibles que pueden adaptarse a una amplia variedad de contextos de investigación.

Puntos de Divergencia

La fenomenología se centra en la experiencia individual y subjetiva, mientras que la etnografía se interesa en los patrones culturales y sociales más amplios como grupos, comunidades o culturas enteras. La fenomenología busca comprender la esencia de la experiencia, mientras que la etnografía busca describir y explicar las prácticas culturales. Ambas utilizan la observación, la fenomenología también emplea técnicas como la entrevista fenomenológica, mientras que la etnografía puede incluir una variedad de técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos.

Fortalezas y Limitaciones de las Metodologías Tratadas

Fenomenología

Fortalezas

Profundidad: Permite acceder a las experiencias subjetivas de los individuos de manera profunda y detallada.

Flexibilidad: Se adapta a diversos contextos y temas de investigación.

Ética: Centrada en la persona, respeta las experiencias individuales y promueve la empatía.

Limitaciones:

Subjetividad: La interpretación de los datos puede estar influenciada por las propias experiencias del investigador.

Generalización: Los hallazgos suelen ser específicos del contexto y difícilmente generalizables.

Tiempo: Requiere una inversión significativa de tiempo para recolectar y analizar datos.

Etnografía

Fortalezas

Contexto: Permite comprender los fenómenos educativos dentro de su contexto cultural y social.

Holística: Ofrece una visión amplia y detallada de los procesos educativos.

Generación de teoría: Facilita la construcción de teorías.

Limitaciones

Tiempo: Requiere un compromiso a largo plazo en el campo de estudio.

Subjetividad: La interpretación de los datos puede estar influenciada por el investigador.

Ética: Puede plantear desafíos éticos relacionados con la privacidad y el consentimiento informado.

Investigación-Acción Participativa (IAP)

Fortalezas

Empoderamiento: Permite que los participantes sean agentes de cambio en sus propias comunidades.

Relevancia: Los resultados de la investigación son directamente aplicables a las necesidades de la comunidad.

Transformación: Promueve la transformación social y educativa.

Limitaciones

Tiempo: Requiere un compromiso a largo plazo de todos los participantes.

Conflictos: Puede surgir conflictos entre los diferentes intereses de los participantes.

Recursos: Requiere de recursos financieros y humanos significativos.

Conclusiones

La fenomenología permite adentrarse en las vivencias de los estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad educativa; entendiendo cómo perciben, sienten y experimentan el ambiente escolar, podemos ir más allá de los números y estadísticas, captura las dimensiones cualitativas de la experiencia educativa, como las emociones, las percepciones y los significados que las personas atribuyen a los hechos, nos permiten cuestionar y poner en duda las suposiciones y creencias que a menudo se dan por sentadas en el ámbito educativo, revelando estructuras y patrones que pueden pasar desapercibidos en otros tipos de investigación, permite analizar las interacciones sociales que se producen en el aula y en la escuela en general, identificando las normas, roles y relaciones que influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

De esta manera podremos los docentes personalizar la enseñanza al comprender las experiencias individuales de los estudiantes; a través del diseño de estrategias de enseñanza más personalizadas y significativas al identificar las percepciones y emociones de los estudiantes acompañados de los docentes podemos contribuir a crear un ambiente escolar más positivo y acogedor.

La etnografía es una herramienta de investigación invaluable para comprender en profundidad los contextos educativos y las experiencias de los estudiantes; originalmente diseñada para estudiar culturas y grupos sociales, ha evolucionado para convertirse en un

método esencial en la investigación educativa. Al sumergirse en el entorno escolar y al interactuar directamente con los participantes, los investigadores etnográficos pueden: ir más allá de las estadísticas y las generalizaciones, ofreciendo una visión detallada y contextualizada de las prácticas, creencias y valores que conforman el día a día de las escuelas; a través de la observación participante y las entrevistas, los investigadores pueden identificar patrones de comportamiento, interacciones sociales y significados culturales que no siempre son evidentes a simple vista.

Permite generar teorías arraigadas en los datos empíricos, lo que contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos educativos, los hallazgos de la investigación etnográfica pueden servir como base para el desarrollo de intervenciones educativas más efectivas y culturalmente relevantes.

Se puede decir que la etnografía ofrece una ventana a la vida cotidiana de las escuelas, permitiendo a los investigadores comprender las experiencias de los estudiantes desde su propia perspectiva. Al combinar la observación detallada con la interpretación teórica, la etnografía contribuye a una comprensión más profunda y rica de los procesos educativos.

Los orígenes de la Investigación Acción Participativa se remontan a las ideas de Kurt Lewin, quien propuso una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica. A lo largo de su desarrollo, la IAP ha sido enriquecida por las contribuciones de diversos autores, como Fals-Borda y Selener, quienes han enfatizado la importancia de la participación comunitaria, la transformación social y el empoderamiento de los sujetos de investigación.

Un aspecto fundamental de la IAP es su capacidad para generar conocimiento relevante y contextualizado. Al involucrar a los miembros de una comunidad en todas las fases de la investigación, desde la identificación de problemas hasta la implementación de soluciones, la IAP permite construir un conocimiento más profundo y auténtico sobre las realidades sociales y educativas; sin embargo, la implementación de la IAP no está exenta de desafíos. La falta de recursos, la resistencia al cambio y las desigualdades de poder son algunos de los obstáculos

que pueden dificultar el desarrollo de proyectos de IAP; por lo que resulta fundamental contar con investigadores capacitados, comunidades comprometidas y un entorno institucional que favorezca la colaboración y la participación.

Es una alternativa prometedora para abordar problemáticas sociales y educativas complejas. Al combinar la investigación académica con la acción comunitaria, la IA no solo genera conocimiento, sino que también contribuye a la transformación social y al empoderamiento de los grupos marginados; sin embargo, es necesario reconocer y abordar los desafíos inherentes a esta metodología para garantizar su sostenibilidad y efectividad a largo plazo.

Referencias

- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Balcázar, F. E., (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Peralta M., C., (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*. (74), 33-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>
- Pérez G., A.V., (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2), 421-428. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624462006>
- Pérez, V.L., Mariano J., (2019). La investigación acción en la práctica docente. *Un análisis bibliométrico (2003-2017)* Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 12, núm. 24, 2019, Julio-, pp. 177-192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281060624012>