

Epistemología y metodología de la investigación: articulaciones básicas

*Networks, Heterarchy and Aesthetics. Reflections from Complexity Sciences
and Digital Humanities*

José Ramiro Ortega Pérez

ORCID: 0000-0003-2537-6840

Centro de Estudios Superiores del Sureste

Recepción: septiembre, 2023

Aceptación: noviembre, 2023

Resumen

En el presente trabajo se discute la necesidad de ligar la reflexión epistemológica a la tarea metodológica; ello, en primer lugar, contribuirá a despejar el equívoco de una metodología generalizada y de la investigación como una tarea universal en la que únicamente cambia el enfoque. También, se plantea la necesidad de incluir enfoques epistemológicos basados en la complejidad y en la regionalización de saberes para dar lugar a vías alternas, situadas y específicas a diversos campos de conocimiento. Asimismo, se propone la inclusión de categorías clave que permiten articular saberes compatibles y que, en consecuencia, puedan redundar en la potencia explicativa y en la generación de formas nuevas de investigación en las ciencias humanas. Finalmente, se señala la pertinencia de hacer visibles las condiciones sobre las que construimos los saberes y las actividades investigativas apropiadas a los mismos.

Abstract

In the present work we propose to discuss the need to link epistemological reflection to the methodological task; this, first of all, will contribute to clearing up the misunderstanding of a generalized methodology and of research as a universal task in which only the focus changes. Also, the need to include epistemological approaches based on the complexity and regionalization of knowledge is raised, to give rise to alternative, situated and specific paths to diverse fields of knowledge. Also, the inclusion of key categories is proposed that allow compatible knowledge to be articulated and that, consequently, can result in explanatory power and the generation of new forms of research in the human sciences. Finally, the relevance of making visible the conditions on which we build knowledge and the research activities appropriate to it is pointed out.

Palabras clave

epistemología, complejidad, saberes regionales, integración categorial, particularidad

Keywords

epistemology, complexity, regional knowledge, categorical integration, particularity

Introducción

En las disciplinas ligadas a las ciencias de la naturaleza es frecuente la ausencia de reflexión epistemológica; es por ello que, en su extensión positivista hacia procesos y desafíos humanos, se arrastran también, un conjunto de cuestiones que apuntan centralmente al problema de la objetividad. Es como si se confundiera la objetividad con una suerte de objetivismo de la medida en un predominio de la mirada y de la lógica cuantitativa por encima de una realidad humana compleja, procesual y plena de significaciones.

Se confunde, como bien lo dijera Kosik,¹ una imagen de la realidad con la realidad misma y una forma de abordarla con el modelo mismo de la cientificidad. En gran medida y sobre todo, en tanto se consolida como una forma paradigmática de proceder, se trata de un procedimiento de exclusión que, en palabras de Peteiro,² se podría definir como autoritarismo científico. El autoritarismo, por demás está señalarlo, es solidario no únicamente de una forma de reproducción institucional, sino también de un conjunto de exclusiones y procedimientos de naturaleza política y cultural.

Por una parte, no solo se consolida una visión de la investigación científica ligada a los institutos o instancias especializadas, sino que, se producen varios tipos de escisiones: de los saberes populares, de la vida cotidiana de los sujetos concretos de la educación y del conjunto de procesos intervinientes en las escuelas y las aulas que son susceptibles de abordaje con diversas formas de producción de conocimientos.

Por otro lado, y de modo más tajante, se perpetúa una versión occidental y colonial del conocimiento que valida modos privilegiados de saber y conocer; que, en un mismo movimiento, dejan de lado estructuras conceptuales, regiones y voces subordinadas u oprimidas que constituyen formas

1. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto* (México: Grijalbo, 1970).

2. Javier Peteiro, *El autoritarismo científico* (Málaga: Miguel Gómez Ediciones, 2018).

valiosas y complejas de conocimiento. De Sousa³ denomina este procedimiento como abismal. ¿Cómo se lograría superar este pensamiento de la escisión y superar las dificultades e inconvenientes que plantea?

La epistemología

Se considera que la poca reflexión ontológica y epistemológica asociada a la reflexión metodológica consagra una visión predominante y a veces unilateral del proceso investigativo. Es como si las reflexiones teórica y metateórica⁴ no ocuparan un lugar de importancia como formas válidas y legítimas de producir conocimiento; al mismo tiempo que, en lugar de discutir cuestiones de pertinencia o adecuación metodológica a los objetos de estudio, se tratara meramente de cuestiones de enfoque.

Por ello, De Sousa y Meneses⁵ señalan que la tarea más elemental de la epistemología consiste en reflexionar sobre las condiciones en que se construye aquello que ha de considerarse conocimiento válido. Y se trata de una validez que, si se utiliza una imagen, se constituye como una suerte de Cinta de Moebius que en su pasaje interno implica una suerte de escisiones y escotomas cotidianos⁶ y en su continuidad exterior legitima formas coloniales y abismales de conocimiento y apropiación cultural.

Se dirá, entonces, que se considera que la epistemología puede permitir una reflexión que haga posible visibilizar una construcción que rompa con las escisiones cotidianas y consentir integrar procesos lingüísticos, reflexivos y culturales que capten la complejidad de los objetos de conocimiento presentes en las aulas, en el currículum y en la realidad cotidiana de la escuela, lo que construye también la posibilidad de fabricar objetos pedagógicos y cuestiones didácticas más complejas e integradoras.

3. Boaventura De Souza, "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes", en *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, eds. Boaventura De Souza y María Paula Meneses (Madrid: Akal, 2016), 21-66.

4. Juan Antonio Castorina, "El análisis conceptual en la psicología del desarrollo", en *Cultura y conocimientos sociales: Desafíos a la psicología del desarrollo* (Buenos Aires: Aique Educación, 2007).

5. Boaventura De Souza y María Paula Meneses, "Introducción", en *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, eds. Boaventura De Souza y María Paula Meneses, 2ª reimp. (Madrid: Akal, 2016), 7-17.

6. Oliver Sacks *et al.*, *Historias de la ciencia y del olvido* (Madrid: Siruela, 1996).

Por otro lado, como bien lo ha demostrado Dussel,⁷ por esta vía no solo será posible superar la abstracción generalizadora cartesiana, sino también la integración contextual y reflexiva del espacio cultural en que nos movemos.

Con ello cambia no solo la percepción de la historia de la filosofía de grandes acontecimientos históricos, sino también de esos elementos prácticos que existen en nuestras comunidades y que permiten plantear que, así como los ancestros eran capaces de leer el mundo, de respetar la naturaleza y de alojar fraternalmente a los sujetos, las escuelas mexicanas pueden también constituirse en lugares de orgullo donde se construyan otras formas de ser y vivir lo nacional.

Funciones de la epistemología

En este trabajo no solo se sostiene que la epistemología implica una concepción ontológica y que la realidad se encuentra estructurada de manera compleja y heterogénea;⁸ sino también, que es necesaria para reflexionar de manera profunda la realidad pedagógica. Se requieren varias tareas intelectuales que pueden ennumerarse como a continuación:

1. Clarificar una visión compleja de la realidad pedagógica que permita identificar los saberes pertinentes y compatibles que puedan utilizarse para explicarla;
2. Integrar una sólida versión de los métodos de conocimiento capaces de romper con las escisiones conceptuales y metodológicas, que integran aspectos pertinentes de la investigación educativa. Se insiste que no es cuestión de enfoques, se trata de pertinencia metodológica;
3. Estructurar el sistema de conceptos capaz de romper con las dicotomías e integrar de manera plural los saberes que puedan integrarse coherentemente en la concepción de los procesos e instancias pedagógicas específicas;

7. Enrique Dussel, "Meditaciones anticartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico de la modernidad", en *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, eds. B. De Souza y María Paula Meneses, 2ª reimp. (Madrid: Akal, 2016), 283-330; Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*, 3ª reimp. (México: FCE, 2022).

8. Martha Aguilar y José Ortega, "Crítica al positivismo metodológico", *Revista Mexicana de Pedagogía* 25 (2007): 31-38.

4. Comprender la realidad contextual y los modos en que diversas regiones de la realidad e incluso de los territorios nacionales, reconfiguran los aspectos necesarios a integrar en el aula para convertirse en formas cotidianas de reflexión y análisis;
5. Establecer posibilidades transdisciplinarias en la medida que el trabajo y análisis cotidiano de la realidad apunte a dignificar las formas de saber y pensar el mundo que nos rodea;
6. Es factible, si se realizan adecuadamente las tareas reflexivas anteriores, que se puedan construir sistemas de conocimientos móviles y autocorrectivos, capaces de no cerrarse en sí mismos y de alojar, continuamente, lugar para lo novedoso, lo contingente y lo impredecible.

Epistemología dinámica

Para tales efectos se podría proceder, al modo de Morín,⁹ a la construcción de conceptos en una suerte de sistemas reticulares que, a pesar de su raigambre diversa, resulten coherentes y cuenten con claros principios articuladores que sean capaces de arrojar miradas novedosas y que no se retraigan sobre sí mismos.

Se requiere, en otras palabras, de elaborar sistemas reflexivos capaces de aportar formas de exceder los reducidos costos disciplinarios o, más que eso, de eliminar las miradas reductoras y parciales, o simplemente prejuiciosas que, a menudo, se realizan sobre problemas determinados. Se trata de volver a pensar para plantear verdaderos problemas que recojan o puedan confrontar la experiencia con miradas renovadas, deseablemente sorprendidas ante los reflejos múltiples de lo nuevo.

Quizá solo así se podría llegar a considerar el problema a investigar de modo claro. Una imagen posible, como Freud¹⁰ la describiera en algún momento, sería la que pudiera partir de unas cuantas hipótesis, confrontarlas rigurosamente con el material de observación, insertarlas en conexiones determinadas, contrastarlas con la experiencia, ordenarlas y, solo al final, acotarlas como definiciones o, más deseablemente, como conclusiones que marquen senderos claros de investigación.

Ello sería concebido como movimiento, tanto un punto de llegada como el inicio de una serie de elaboraciones tendientes a complejizar un problema, lo cual, tanto en su dinámica como en su apertura,

9. Edgar Morín, *Edgar Morín en Xalapa* (México: Universidad Veracruzana, 2005).

10. Sigmund Freud, "Pulsiones y destinos de pulsión (1915)", en *Obras Completas*, Vol. xiv. 4ª reimp. (Buenos Aires: Amorrortu, 1992), 105-134.

funcionarían como planteamientos nunca completados del todo. Se trataría, en sentido estricto, de un momento conclusivo y, al mismo tiempo, de apertura.

Por ello, a lo producido, de modo deseable, faltaría precisarle tres movimientos: uno que inserta al modo de auto-crítica, lo particular en modos amplios de reflexión o conocimiento; otro, que articula la reflexión con los supuestos apropiados de la región de conocimiento a explicar; y uno más que plantea la apertura continua de las categorías a lo novedoso e indeterminable, al modo de la hiancia de Morín¹¹ o lo real de Lacan,¹² que dinamizan el movimiento mismo de la realidad.

Se trata, en este último sentido, de generar un movimiento interno que impida que la teoría se cierre en un saber dogmático o que se piense únicamente como explicación que guarde autonomía de las condiciones en que se produce y tiene vigencia.

Movimientos epistemológicos y saberes regionales

Lo cierto es que, si se considera la existencia de diversas regiones de conocimiento y la posibilidad de diferenciarlas en la construcción conceptual, sería posible señalar que existen formas de investigación diferentes, pero articuladas en estructuras conceptuales compatibles.

Con lo anterior, se trataría de dar paso a formas teóricas y empíricas de investigación específicas, con legalidad propia y, por lo tanto, con una dignidad particular y una forma pertinente de explicar un sector de la realidad. Por otra parte, esa forma de indagación no podría estar desprendida del conjunto ni ser independiente de concepciones más amplias que le permitirían dar un carácter contextual e histórico a las producciones teóricas o explicativas obtenidas.

Si se quisiera una imagen de lo que se está intentando explicar, se señalaría que, si bien médicos, psiquiatras, psicoanalistas o psicólogos clínicos tienen en común a la clínica como ámbito de intervención y validación; más allá de las diferencias, la explicación en torno al cambio o generalización de determinados malestares psíquicos como la depresión, anorexias, autismos, etc., no puede ni debe estar al margen de determinaciones contextuales y sociales más amplias.

11. Edgar Morín, *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2002).

12. Jacques Alain Miller, *El ultimísimo Lacan* (Buenos Aires: Paidós, 2018).

De esta manera, lo particular debe inscribirse en aspectos de contexto y de historia más generales, sobre todo para entender la manera en cómo una manifestación humana se produce y determina en circunstancias específicas. Es por ello por lo que, si se toma como ejemplo al psicoanálisis, este funciona como una teoría específica del sujeto humano quien padece e informa, a pesar de su consciencia, los determinantes de su enfermedad. Un sujeto que habla y enferma de afectos, de pasiones, de imposibilidades integrativas y de contradicciones profundas y a veces irresolubles.

En este caso, la clínica como ámbito de validación exige formas de explicación rigurosas cuyo efecto, para no confundirse con los placebos o la sugestión, suponen cambios duraderos y modificaciones en el funcionamiento del sujeto que no se encuentran regidas por la contingencia, la voluntad o el esfuerzo consciente. De este modo, más que una insuficiencia metodológica, el hablante enfermo y la doble necesidad de explicación y cura, le impone a Sigmund Freud el desarrollo de un método propio, sistemático, pero con particularidades para su despliegue y comprensión. Una metodología fragmentaria y cuantitativa no serviría ni para la cura, ni para realidad humana. Freud comienza con una teoría de la enfermedad y poco a poco va concibiendo un tipo de explicación que se aplica a los sujetos normales y da cuenta de movimientos generales de constitución del psiquismo y de incorporación progresiva del sujeto a la realidad humana.

Con todo, Freud no emplea herramientas conceptuales idóneas para formalizar los aspectos básicos de su método de investigación, al menos no en su parte más racional y predecible. Los elementos conceptuales apropiados provienen de la Filosofía, la Antropología y las Ciencias del Signo.¹³ Será a partir de Lacan y sus discípulos que el método psicoanalítico será ampliamente discutido y en gran forma sistematizado o aclarado para su transmisión. Es en forma de una concepción particular, con algunas consecuencias inclusive para las epistemologías generales, que se puede fundamentar la existencia de formas de investigación desde el lenguaje, con metodologías que guardan relaciones de vecindad, pero que no pueden reducirse la una a la otra.

13. Jean Claude Milner *et al.*, *Lacan: el escrito y la imagen* (México: Siglo XXI, 2001).

Principios e integración categorial

En este sentido, se considera apropiado articular teorías de manera sistemática, respondiendo a los principios de totalidad, heterogeneidad y particularidad, así como a la compatibilidad epistemológica entre enfoques. Así, se concibe el mundo humano, compuesto por sujetos hablantes insertos en relaciones de producción y en estructuras subjetivas y de lenguaje que demuestran que la conciencia representa una parte, solo un fragmento, del conjunto del funcionamiento psíquico humano. Más que informaciones, nos desempeñamos en un mundo complejo, heterogéneo, que posee diversos códigos a los cuales se accede no como *bites* sino como conocimientos, como campos de saberes que poseen reglas de construcción y aplicación propias. Asimismo, las formas de apropiación de los saberes son diversas, con regularidades y discontinuidades propias y con formas en que puede o no ser suficiente la cognición e incluso puede requerirse de dinámicas afectivas singulares o grupales particulares.

Como señalara muy bien Kosik,¹⁴ los varios mundos y las claves diferentes para incorporarlos representan, ni más ni menos, la problemática del saber: heterogeneidad, complejidad, totalidad y singularidad. Es evidente, entonces, que las teorías ligadas a lo psíquico ocupan el lugar explicativo que corresponde a la experiencia humana y a sus condiciones tanto de generalización como de singularización, es decir, de aplicar de manera pertinente los saberes existentes a casos concretos y definidos.

Explicar, de este modo, implica la identificación de las categorías pertinentes para cernir tanto los aspectos ligados al desarrollo, al despliegue de potencialidades, a las etapas mismas de construcción de conocimientos, hasta el punto de identificar aspectos específicos. La explicación de la subjetividad requiere, sin embargo, algo más que una suerte de miscelánea tipología de teorías y métodos. Requiere de la ubicación precisa de los problemas de los que se ocupa, sus límites epistemológicos, así como las posibilidades que tiene de funcionar de manera conjunta, articulada y diferenciada con otros planteamientos, dado que a menudo se puede identificar que ni ocupan el mismo espacio discursivo ni se plantean el mismo tipo de problemas.

14. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto* (México: Grijalbo, 1970).

Con base en lo anterior, se proponen la existencia de articuladores conceptuales o principios que funcionen para identificar las teorías que pueden funcionar de manera compatible en la educación y dar lugar a verdaderos modelos explicativos convergentes. Estos principios son:

- a. **Incommensurabilidad:** Las teorías psicopedagógicas no son idénticas, no ocupan el mismo espacio, ni se ocupan del mismo tipo de problemas. Por ejemplo, no es lo mismo el problema de la construcción del conocimiento en Jean Piaget, que el aprendizaje como cambio mensurable de conducta en B. F. Skinner.
- b. **Compatibilidad epistemológica:** Existen algunos planeamientos que, siendo diferentes, poseen compatibilidad argumentativa entre sí. Incluso permite establecer relaciones de complementariedad y formas de explicación de mayor amplitud.
- c. **Diferenciación categorial:** La diferencia existente entre nociones, categorías y conceptos, conlleva a la necesidad de ubicar la pertinencia de una categoría al interior de un marco teórico determinado. Fuera de él se trataría simplemente de una noción de uso cuestionable y de escasa capacidad explicativa. Por ejemplo, el concepto de "inconsciente" producido por Freud en la clínica y extendido como principio de funcionamiento humano, implica determinadas reglas de expresión, manifestación y lectura. Puede servir, por ejemplo, para entender el funcionamiento de la autoridad en el aula e incorporar algunos significados subjetivos en el aprendizaje; pero, nunca habría una traducción directa ni una construcción lineal de los comportamientos manifestados por los sujetos en las aulas.
- d. **Particularidades de aprehensión:** Así como los diversos campos de conocimiento requieren formas de delimitación precisa, cada uno de ellos posee determinadas reglas de producción, captación y dominio. Las matemáticas, la física, la sociología o la psicología requieren peculiaridades que implican formas diversas de aprender. La propia literatura, en su aspecto creativo y en la posibilidad de entenderse como una narrativa ficcional que tiene consecuencias sobre el pensamiento y la educación sentimental, requeriría de formas de aprendizaje que desbordaran las pretensiones de didácticas universalistas u homogéneas.

De este modo, las teorías o aproximaciones filosóficas, sociales y psicológicas tendrían posibilidades diversas, y al mismo tiempo más profundas, de aplicarse en la investigación y de dar lugar a diferenciaciones en las cuales quepan las aportaciones básicas para lograr clarificar e intervenir en diversos ámbitos de la experiencia humana.

El problema de la objetividad

Con todo, no es infrecuente encontrar confusiones ligadas al uso o papel de la teoría. No es raro que se trate, por regla general, de aproximaciones psicológicas, propiamente pedagógicas o sociológicas, a la realidad educativa, como saberes referenciales independientemente del contexto y la pertinencia categorial para las que fueron creadas.

La naturaleza de los problemas a que se atienden, sus dimensiones y el contexto en que aparecen deberían constituir la base reflexiva para la búsqueda teórica. Sin embargo, con poca reflexión ontológica y epistemológica es poco probable identificar la compatibilidad de los enfoques existentes ante una problemática dada. Aún más, pareciera que la vieja lección metodológica de las ciencias humanas ha pasado por alto y se ha operado una suerte de escisión conceptual en el abordaje de la realidad cotidiana. Se trata del hecho fundamental de que somos parte estructural del fenómeno que se quiere explicar.

Es decir, la forma de objetividad no puede ser igual a la que existe cuando se tratan objetos de la naturaleza no sometidos a las leyes de la historia y el lenguaje. Es por ello por lo que, si bien existen dimensiones de la actividad humana, como podrían ser el peso, la talla o la objetivación de algunos comportamientos que pueden ser tratados como datos externos, no implicados en contextos significativos de manera inmediata; también es cierto que, en la realidad pedagógica se está siempre en contacto con sujetos humanos en situaciones complejas.

El mero contexto espacial, la disposición ergonómica de los materiales, la temperatura o aún más, la situación de los hablantes, lo que ello genera, sus condiciones singulares o grupales para hacer significativo el aprendizaje, todo ello desaparece cuando solo se observan conductas o se omiten aspectos básicos del contexto en el que se mira el comportamiento de los demás, trátase de alumnos, docentes o personal administrativo.

En este sentido e integrando afectos, modos de relación, lenguajes, vínculos o formas de relación situada, se requiere de la observación minuciosa de aquello que, siendo exterior, nos implica, nos pertenece parcialmente y nos convoca al uso de explicaciones y en muchas ocasiones, de producciones categoriales que, en su pretensión de objetividad, se apeguen a la naturaleza del fenómeno y no a reglas preestablecidas. Por ello existen condiciones en las que, sin la renuncia a la objetividad, es más, como una necesidad de apego a las características de nuestro objeto de estudio, esta perspectiva debe, por necesidad, ser integrativa.

Evidentemente, se coincide en que el escollo a evitar consiste en la arbitrariedad de juicios o en las generalizaciones poco rigurosas. Sin embargo, la exposición de los supuestos, la incorporación del lugar del investigador y la claridad en torno a las implicaciones de las categorías utilizadas para dar cuenta del problema, constituyen los operadores básicos para el tratamiento riguroso de los datos obtenidos en la observación o de las formas captadas en el análisis de lo acontecido.

La exposición sistemática de los supuestos teóricos a la consistencia de las formas de funcionamiento de la realidad misma puede y debe ser una guía para la comprensión y desarrollo de una verdadera actividad investigativa.

Investigación no dogmática

Pueden existir muchas razones para obviar las formas de insistencia de la realidad en detrimento de las explicaciones parciales o erróneas: la existencia de fenómenos de comportamiento o de relación que no se corrigen o parecen resistentes a las diversas formas implementadas para su solución; las explicaciones parciales o insuficientes; hasta llegar a los usos defensivos en la teoría.

Todas esas formas de insistencia requerirían del desarrollo de actitudes investigativas, es decir, de plantearse diversas formas de extrañeza ante la realidad, que irían desde el reconocimiento de la insuficiencia categorial hasta la asunción de la ignorancia radical en torno a un fenómeno. No obstante, en todos los casos se requiere la inclusión del observador y de la producción socializada y multidisciplinar de observaciones y del establecimiento de pautas de observación sistemática y reflexiva.

Las dispersiones administrativas, las exigencias de solución inmediata en detrimento mismo, la consistencia y forma de funcionamiento de los procesos de construcción del conocimiento en educación o de los fenómenos mismos de constitución de la personalidad a lo largo del tiempo,

requieren de la rigurosa diferenciación de fenómenos temporales, de dificultades adaptativas o de la existencia de verdaderos problemas a solucionar. Esto implica ser parte del fenómeno y profesionalizarse como un verdadero constructor de explicaciones significativas o, en otras palabras, de un investigador.

No obstante, por el predominio de las versiones positivistas de investigación, por el modelo existente en los institutos abocados de manera especial a esas tareas, e incluso por el prestigio mismo que ello implica —o por el conjunto de los tres factores anteriores-, ocurre que en diversos lugares se ha entendido por investigación un tipo de formación y de integración al currículo, de actividades especializadas que, en vez de vincular, se alejan de los dos escenarios privilegiados: el de la propia escuela y el de la vinculación de esta con la realidad.

Particularmente en la educación superior es más visible que se estimula la formación disciplinar y, dentro de ella, la formación en posgrados que tienden a buscar especializaciones que, al atender problemas inherentes a la misma disciplina, van alejándose de manera progresiva de los problemas formativos y escolares concretos. Aunque en esta estrategia se suponga que el alumno aprende a investigar de la mano del especialista, a menudo se observa que este comienza un camino sin retorno que no solo lo aleja de las aulas, sino también, lo va alejando de los problemas cotidianos del entorno social.

Lo vinculante

De este modo, tanto las formas cualitativas de investigación como el desarrollo de estrategias particulares, regionales, inter o transdisciplinarias, parecen los caminos correctos para ligar la investigación a la vida cotidiana e integrar la complejidad a la formación pedagógica en diversas disciplinas. Se requiere, sin embargo, una vuelta a los fundamentos, visión de la complejidad, y construcción de categorías y articuladores capaces de conmovir lo anquilosado, remover lo que parece obvio y sacudir los esquemas metodológicos a favor de la realidad y no en detrimento de esta.

En el contexto de una aplicación sencilla de un test dirigido a describir cuatro formas de razonar (lógico, verbal, matemático y espacial) en un grupo de estudiantes universitarios,¹⁵ se señala la posi-

15. Martha Aguilar y José Ortega, *Razonamiento y aprendizaje en educación superior: estudio de un caso* (México: Unacar; Plaza y Valdés, 2009).

bilidad de pensar el razonamiento como un proceso complejo en el que es posible articular, para su estudio, planteamientos provenientes de la psicología genética piagetiana, del constructivismo social y de los planteamientos de la psicología discursiva. Es decir, integrar aspectos de proceso, de toma de conciencia y de argumentación, para construir una posibilidad explicativa que no renuncie a articular las determinaciones subjetivas, las sociales y las pedagógicas. Por esta vía es factible tratar de seguir el despliegue de los resultados formativos de los estudiantes, pero también, comenzar a discutir los ritmos y formas que alcanzan los esfuerzos formativos más allá de la periodización formal de semestres o años lectivos.

Se trata de una construcción concreta, desde la psicología, que propone un recorte analítico que, en lugar de oponerse, puede sumar a la construcción de conocimientos en educación. Es decir, se puede partir de romper exclusiones internas que han llevado a desechar una parte del potencial explicativo de enfoques vigentes en educación. Asimismo, existen propuestas de mayor amplitud, es decir, que requieren la explicación de fenómenos en los que intentan caracterizar al sujeto de la educación en una situación de aprendizaje, en la que se pone en juego la dinámica de las relaciones humanas, así como, condiciones intelectuales y afectos o sentimientos entre los actores de la situación de enseñanza. Para tal efecto, existen propuestas como las de Laino¹⁶ en las que pueden hacerse compatibles los desarrollos de Freud, Piaget, Habermas y Bordieu, que explican aspectos del aprendizaje en que los sujetos implicados entran en relaciones concordantes o discordantes que inciden de manera determinante en los procesos de aprendizaje.

Lo valioso de este tipo de propuestas consiste en el intento de demostrar que es posible aproximarse a la complejidad de los fenómenos humanos, integrando la articulación y heterogeneidad de los procesos que se encuentran en juego.

Demuestran también una interacción o, mejor dicho, un interjuego entre hablantes que no solo intercambian estímulos o establecen relaciones de causalidad simple; sino que, responden a determinismos que funcionan de manera dinámica implicando la puesta en juego del habla, los afectos, el intelecto y formas de relación comunicativa en las cuales se establecen relaciones en las que es

16. Dora Laino, *Aspectos psicosociales del aprendizaje* (Buenos Aires: Homo Sapiens, 2000).

posible realizar aprendizajes de aspectos concretos, pero también recuerdos, sistemas de conceptos, categorías e imágenes cargadas de sentido.

Sobre la causalidad y la explicación

Si se acepta que los modelos de causalidad simple, o de causa–efecto, no corresponden a la realidad humana, ello no implica que se desprendan de todos los prejuicios ligados a la labor investigativa. Es cierto que se estaría de acuerdo en desterrar la arbitrariedad de las observaciones o también, de que la teoría desprendida de su territorio y su ámbito de validación conduce a generalizaciones que, en muchas ocasiones, toman la forma de prejuicios o simplificaciones. No obstante, si bien la teoría tiene límites y cuenta con ámbitos de validación y pertinencia que deben cuidar la precisión con que se aplican las formas explicativas, es necesario mostrar las formas de racionalidad que se encuentran presentes en los fenómenos que se pretenden explicar y no constreñir los esfuerzos de investigación a la explicación basada en datos o a la comprensión ligada a la demostración empírica.

Es cierto que, como dijera Piaget,¹⁷ es necesario evitar el reduccionismo en su doble vertiente de la singularidad hacia la generalización y de esta hacia lo singular; sin embargo, tampoco debe obviarse la relación entre causalidad y razón. Es decir, entre demostración y explicación. Ello lleva a pensar que, en educación, la forma en que algo ocurre y la explicación respectiva son fundamentales, ya que no basta constatar que un alumno no aprende, se debería explicar de manera pertinente si ello se debe a la carencia de bases comportamentales, educativas, a dificultades neuropsicológicas, a problemas didácticos o a problemas de madurez. A menudo existe una concatenación de causas y resistencias presentes en el entorno que entorpecen aún más la labor explicativa. Sin embargo, siguiendo con el ejemplo, es fundamental una explicación pertinente para encontrar la causalidad apropiada a un problema que, además, cuenta con entornos no siempre favorables o precariamente bien coordinados.

17. Jean Piaget, *La explicación en las ciencias* (Madrid: Martínez Roca, 1977).

Los cortes investigativos requieren rigor, pero también recuperación de la dialéctica y de la temporalidad interrelacional de los acontecimientos,¹⁸ es decir, de trabajar adecuadamente en la conceptualización que lleva a la comprensión significativa de la pragmática con que se encuentran presentes los hechos. Al describir, comprender y explicar se puede hacer que aparezcan intelecciones que de manera reductiva tendrían que esperar a especializaciones metodológicas que, por demás, serían insuficientes para reconstruir la dinámica, la dialéctica y la heterogeneidad que se encuentran presentes en la realidad humana.

En educación se requiere actuar, explicar e intervenir, generando modos pertinentes y dinámicas explicativas apropiadas. Se necesitan también recortes significativos hacia un contexto en que la educación no puede desprenderse del entorno en el que se produce y reproduce. La cultura, la sociedad y el mundo dan sentido y complejizan la labor. Vale la pena recordar, sin embargo, que las funciones educativas no pueden dejar de considerar resultados demostrables en cada uno de los momentos del proceso mismo de educar. Ello sin olvidar que ni la realidad se reduce al mercado, ni tampoco convienen los enfoques de pensamiento único.¹⁹

Pensar en educación implica también realizar vuelcos epistémicos hacia los aspectos fundamentales y fundantes de la constitución humana. A ello no se accede con pensamientos parciales ni escindidos; más bien, es menester reflexionar continuamente hacia el interior y hacia terrenos vecinos del actuar educativo desde una perspectiva compleja y móvil. Para tal efecto, se puede señalar la brillante reflexión de Arendt²⁰ quien, según su perspectiva, realiza un pasaje de la filosofía a la política —de la abstracción al mundo concreto—, cuando, describiendo la argumentación del criminal de guerra Adolf Eichmann, encuentra al hombre promedio —al vecino, padre y persona descrita como ciudadano ejemplar— responsable de la ejecución de miles de seres humanos, y este no tiene remordimiento, culpa, y señala que él recibía y cumplía órdenes. Esto demuestra la banalización del mal, la concreción de mentalidades capaces de atrocidades sin sentirse realmente implicados.

Se podría haber mirado sin ver, descrito sin entender o señalado sin recoger el brutal testimonio de cómo se erosiona la humanidad en nombre del deber. Ello también se simplifica cuando se pierde

18. Byung-Chul Han, *El aroma del tiempo* (Madrid: Herder, 2015).

19. Cornelius Castoriadis, *El ascenso de la insignificancia* (Buenos Aires: EUDEBA, 1997).

20. Hanna Arendt, *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*, 1ª reimp. (México: Debolsillo, 2017).

el contexto, o cuando se cree que la objetividad debe fundarse en escisiones, exclusiones, cercenamientos de lo humano o que ello se funda en simples cuestiones de enfoque.

Reflexiones finales. La forma hospitalaria

Siguiendo esta idea es cierto que, a veces, entre tanta abstracción se olvida dónde nos situamos. Broncano²¹ señala que cuando un niño se monta en un palo para simular que monta un caballo construye una ficción con la que se divierte, pero nunca olvida que se encuentra montado en un palo. Ello parece olvidársele a algunos filósofos posmodernos, según el autor, y también a algunos investigadores. Se deben hacer esfuerzos por mantenerse atentos al entorno, a esa realidad compleja y dinámica en la que se realiza la existencia y los afanes educativos. En este sentido, la reflexión epistemológica resulta de gran utilidad.

En un recorrido breve se puede decir que la epistemología hace visibles condiciones internas y externas del proceso de conocimiento. Al interior permite reconocer filiaciones, contextos, territorios y formas de pertinencia. Asimismo, posibilita pensar en particularidades y su conexión o simultaneidad con contextos o formas estructurales.

Hacia afuera recoge los límites, pero también hace posible construir pasajes racionales hacia construcciones discursivas en las cuales pueden reconocerse tanto configuraciones que se hacen invisibles en las puras formas —como es el caso de la banalidad del mal—, como también, configuraciones locales mediante las cuales se recogen esas formas de saber propias de contextos locales, comunitarios, sociales.

Por ello, la epistemología es fundamental, pero hacer un movimiento final hacia la política es llevarla a la tierra, a los espacios en que nos formamos y en las que se reconocen las regiones de la realidad en que habitamos sin ser, a veces, cotidianamente conscientes de quiénes somos y lo que nos constituye.

21. Francisco Broncano, *Conocimiento expropiado: Epistemología política en una democracia radical* (Madrid: Akal, 2020).

Un extranjero alguna vez comentaba que los mexicanos son muy alusivos y no son directos. Sin quitar el carácter ladino que se convirtió en una forma de resistencia al colonialismo español, se puede decir que, para nuestros antepasados, el llegar a la plaza pública o al mercado a tratar de manera directa un asunto cualquiera, sin saludar al otro, sin darle un espacio de reconocimiento, era una forma de incultura, se convertía en falta de reconocimiento, en un modo de anular, de ser tosco o grosero con el semejante.

Los africanos poseen el *Ubuntu*,²² un profundo sentido de la colectividad, los mexicanos pueden hacer de la tolerancia y el respeto verdaderas formas nacionales de funcionamiento que permitan superar la realidad irrespetuosa y clasista que la derecha mexicana pone en juego, y que deben enfrentar, primero de manera subjetiva y, posteriormente, en las escuelas.

En este sentido, se cerrará este artículo con un relato transmitido en una clase de maestría por una profesora nacida en Hol, un pueblo de la zona maya del estado de Campeche: *En mi pueblo, cuando un niño tiene visiones, mira niños o cosas que no existen, se dice que nació con el cerebro abierto. Entonces, la comunidad lo acoge, no lo lleva con expertos, le da tiempo, o para que el cerebro se cierre y se convierta en un hombre normal o lo prepara para que llegue a ser un curandero, un hombre que cura con las plantas y que tiene la posibilidad que los espíritus le indiquen el camino correcto.*

Es un pueblo maya, casi analfabeta, que no deja fuera ni patologiza a sus miembros, sino que siempre los integra racionalmente. La psicología y la psiquiatría han tardado décadas para entender que las comunidades resultan curativas para los enfermos mentales. Quizá todavía les falte comprender como un hombre cobijado por su cultura raramente enloquece y más raramente se deprime.

Mirarnos, también, es una forma privilegiada de producir conocimientos.

22. Mogobe Ramose, "Globalización y *Ubuntu*", en *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, eds. Boaventura De Souza y María Paula Meneses, 2ª reimp. (Madrid: Akal, 2016), 147-184.

Fuentes de investigación

- Aguilar, Martha y José Ortega. "Crítica al positivismo metodológico", *Revista Mexicana de Pedagogía* 25, núm. 96 (2007): 31-38.
- Aguilar, Martha y José Ortega Pérez. *Razonamiento y aprendizaje en educación superior: estudio de un caso*. México: Unacar / Plaza y Valdés, 2009.
- Arendt, Hanna. *Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*. 1ª reimp. México: Debolsillo, 2017.
- Arriscado, Joao. "El rescate de la epistemología". En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editado por Boaventura De Souza y María Paula Meneses. 2ª reimp. Madrid: Akal, 2016.
- Broncano, Francisco. *Conocimiento expropiado: Epistemología política en una democracia radical*. Madrid: Akal, 2020.
- Candela, Antonia. *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós Educador, 2001.
- Castoriadis, Cornelius. *El ascenso de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- Castorina, José Antonio. "El análisis conceptual en la psicología del desarrollo". En *Cultura y conocimientos sociales: Desafíos a la psicología del desarrollo*. Editado por José Antonio Castorina. Buenos Aires: Aique Educación, 2007.
- Souza, Boaventura De y María Paula Meneses. "Introducción". En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editado por Boaventura De Souza y María Paula Meneses. 2ª reimp. Madrid: Akal, 2016.
- Souza, Boaventura De. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de los saberes". En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editado por Boaventura De Souza y María Paula Meneses. 2ª reimp. Madrid: Akal, 2016.
- Dussel, Enrique. "Meditaciones anticartesianas: sobre el origen del antidiscurso filosófico de la modernidad". En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Editado por Boaventura De Souza y María Paula Meneses. 2ª reimp. Madrid: Akal, 2016.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. 3ª reimp. México: FCE, 2022.
- Freud, Sigmund. "Pulsiones y destinos de pulsión (1915)". En *Obras Completas*. Vol. XIV. 4ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 1992.

- Han, Byung-Chul. *El aroma del tiempo*. Madrid: Herder, 2015.
- Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1970.
- Laino, Dora. *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2000.
- Miller, Jacques Alain. *El ultimísimo Lacan*. Buenos Aires: Paidós, 2018.
- Milner, Jean Claude, Francois Cheng, Francois Regnault, Jacques Aubert y Gerard Wajcman. *Lacan: el escrito y la imagen*. México: Siglo XXI, 2001.
- Morín, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- Morín, Edgar. *Edgar Morín en Xalapa*. México: Universidad Veracruzana, 2005.
- Morín, Edgar. *El método 3: El conocimiento del conocimiento*. 5ª ed. Madrid: Cátedra Teorema, 2006.
- Piaget, Jean. *La explicación en las ciencias*. Madrid: Martínez Roca, 1977.
- Peteiro, Javier. *El autoritarismo científico*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones. 2018.
- Ramose, Mogobe. "Globalización y Ubuntu". En *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* Editado por Boaventura De Souza y María Paula Meneses. 2ª reimp. Madrid: Akal, 2016.
- Sacks, Oliver, Daniel Kevles, Richard Lewontin, Stephen Jay Gould y Jonathan Miller. *Historias de la ciencia y del olvido*. Madrid: Siruela, 1996.