

Madrigal-Segura, Rubén; Castañeda-Reyes, María del Rosario
Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación.
Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica
Revista RedCA, vol. 4, núm. 12, 2022, Febrero-Mayo, pp. 227-245
Universidad Autónoma del Estado de México
. México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780383012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Reconfiguración del sujeto y la subjetividad en el campo de la educación. Pensar algunas posibilidades a partir de la triada metodológica

Rubén Madrigal-Segura

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Sede Toluca

ruben.madrigal@isceem.edu.mx

María del Rosario Castañeda-Reyes

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-División Ecatepec

casiopea46@hotmail.com

Recepción: 04 de diciembre del 2021

Aprobación: 24 de enero del 2022

Publicación: 07 de febrero del 2022

Resumen

El objeto de conocimiento de nuestra investigación de cuerpo académico es la reconfiguración educativa a partir de las identidades y prácticas. El presente artículo tiene como objetivo dar a conocer la forma en que utilizamos el triángulo metodológico propuesto por Rosa Nidia Buenfil en nuestro objeto de conocimiento en dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: *Trayectorias académicas y Arte, estética y práctica educativa*. Nos planteamos una pregunta para el presente escrito ¿cómo aprovechar el triángulo metodológico en una investigación educativa de un cuerpo académico? El escrito se encuentra organizado en seis apartados: introducción, punto de partida, metodología de la investigación, resultados, conclusiones y referencias. En la introducción planteamos lo expuesto en líneas arriba. En el punto de partida reconocemos que pertenecemos al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y eso marca una tradición francófona como distinción en el sentido teórico metodológico. La metodología que asumimos en el proceso de investigación se aleja de los protocolos de investigación que se asumen como pasos; es un proceso que se construye con ajustes permanentes y consta de siete dimensiones, a partir del triángulo: pregunta de investigación, referente teórico y referente empírico. Las dimensiones que más se trabajan en el escrito son cinco, las restantes solo se hacen mención porque son parte de la conclusión de la investigación y ésta se encuentra en proceso. Así pues, la delimitación de la pregunta, las posiciones ontológicas y

epistemológicas, el cuerpo conceptual y lógica de razonamiento, el referente empírico y, el proceso de ajuste constante entre preguntas, teorías y referente empírico son las dimensiones desarrolladas en el artículo. El siguiente apartado da cuenta de los resultados del proceso de investigación en torno a la utilidad del triángulo metodológico. Presentamos otro apartado sobre las conclusiones. Por último, se presentan las referencias.

Palabras clave: Educación, Ciencias de la Educación, Trayectorias Académicas, Arte y Estética.

Introducción

La investigación educativa la concebimos como un cuestionamiento a la manera en que se viven las experiencias en la educación y lo educativo desde la mirada de las Ciencias de la Educación. El objeto de conocimiento de nuestra investigación es la reconfiguración educativa a partir de las identidades y prácticas, el cual se construye a partir del triángulo metodológico propuesto por Buenfil (2011). En ese sentido, la pregunta de investigación, la dimensión teórica y el referente empírico son los elementos centrales que “...involucra una construcción y un ajuste constante entre los tres ámbitos antes mencionados” (p. 36).

La pregunta de investigación con la cual venimos trabajando es **¿Qué significa ser docente en nuestro presente?** De la cual emergen otras de carácter secundario **¿Cómo devenimos sujetos? ¿Qué valdría la pena conservar de lo que somos y qué reconfigurar? ¿Cómo son los procesos de reconfiguración educativa vistos a partir de las identidades y prácticas docentes?** Al utilizarla para el presente artículo nos planteamos el reto de articular dos Líneas de Generación y aplicación del Conocimiento (LGAC) **Trayectorias académicas de docentes en contexto de reconfiguración educativa y Arte, estética y práctica educativa**, mismas que pertenecen al Cuerpo Académico **Subjetividad y práctica docente en contexto de reconfiguración educativa**.

La pregunta guía para el presente artículo **¿Cómo aprovechar el triángulo metodológico en una investigación educativa de un cuerpo académico?** El objetivo que nos planteamos para el escrito es reflexionar sobre la forma en que es útil el triángulo metodológico a nuestro objeto de conocimiento. Las aristas del triángulo metodológico son:

la pregunta de investigación, referente teórico y referente empírico. Dentro del triángulo metodológico encontramos siete dimensiones que se desarrollan en un ajuste permanente.

El escrito lo desarrollamos en cinco apartados, aparte de la presente introducción. El primero lo nombramos punto de partida y allí damos las coordenadas desde donde nos posicionamos para desarrollar el escrito. Al siguiente apartado lo denominamos metodología de la investigación y es allí donde se desarrollan las dimensiones: delimitación de la pregunta, posiciones ontológicas y epistemológicas, el cuerpo conceptual y lógica de razonamiento, el referente empírico y, el proceso de ajuste constante entre preguntas, teorías y referente empírico son las dimensiones desarrolladas en el artículo. La dimensión análisis e interpretación y la articulación de resultados solo se hacen mención porque no son objeto del artículo. En el apartado que sigue se trabajan los resultados que arroja el trabajo. Posteriormente, se presentan las conclusiones y por último las referencias.

Punto de partida

Primera coordenada, la investigación que tenemos en proceso se encuentra registrada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). El comentario viene a colación porque hacer una investigación en un lugar que tiene una tradición de investigación de corte francófona es una distinción en el sentido teórico metodológico. Las Ciencias de la Educación por su propia naturaleza tienen una postura multirreferencial en la construcción de su objeto de conocimiento.

Las Ciencias de la Educación son una posibilidad para comprender e interpretar lo que sucede en la educación escolarizada y en lo educativo, que requieren de la intervención de otras áreas del conocimiento:

“investigaciones sobre educación”, constituidas por investigaciones procedentes de disciplinas como la psicología, la economía, la antropología sociológica, la medicina, etc., referidas a la cosa educativa.

“investigaciones en educación”, deliberadamente implicadas y efectuadas al interior de los procesos educativos y, determinadas, tanto en sus lógicas como en sus temáticas, por estos últimos. (Ardoino y Mialared, 1990, p. 66).

La lógica de las Ciencias de la Educación en su aspecto multirreferencial se relaciona con otras disciplinas que le permite al investigador la “identificación, selección y extracción de categorías, conceptos y diseños metodológicos que provienen de distintas disciplinas y campos inter y multidisciplinarios” (p. 53). El investigador inicia el proceso en el momento que los “extrae” de un contexto teórico original en su tiempo y espacio, para hacer un esfuerzo de rearticulación y los utiliza para comprender, interpretar, reajustar e incluso desplazar, información elaborada a partir del referente empírico.

Los conceptos y sus significados acordes con sus postulados teóricos se van construyendo en una nueva configuración teórica o en una nueva propuesta metodológica para la comprensión, interpretación o incluso intervención en un problema emergente en educación o en lo educativo. Como ejemplo de lo anterior es la pandemia provocada por el Covid-19 y el confinamiento de la población que impide el funcionamiento normal de las escuelas y ello ha traído un sinnúmero de actividades académicas a través del Internet y de sus aplicaciones para videoconferencias.

Sin embargo, surge una interrogante abierta que no es posible resolver de una vez y para siempre ¿Cuáles son las implicaciones teóricas/epistemológicas, teóricas/ontológicas, en fin, metodológicas que conlleva asumir la multirreferencialidad en las trayectorias académicas y en el arte y la estética vinculadas a la práctica educativa?

Segunda coordenada, el trabajo de escritura entre dos Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento nos obliga a una lógica de articulación para generar el presente escrito. Por un lado, las trayectorias académicas de profesores de tiempo completo implican la valoración de las actividades sustantivas: investigación, docencia y difusión del conocimiento además de las actividades adjetivas de gestión y vinculación.

Por otro lado, se mira al docente en su doble y simultánea ubicación tanto en su familia como en la escuela. En el devenir entre la educación y lo educativo envuelto aquél, en la seducción del capitalismo depredador.

Las especificidades de estas dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento van constituyendo un ejercicio que da cuenta de las posibilidades de la multirreferencialidad. Una muestra de ello es que en la Línea de Arte, estética y práctica

educativa se aprovechan las prácticas artísticas, básicamente del campo de la literatura, el cine, el teatro y las artes visuales.

Tercera coordenada, hemos pensado un objeto de conocimiento que centra su postura en el sujeto docente que por añadidura manifiesta una subjetividad en sus identidades y prácticas. Las identidades nos posesionan a superar versiones apegadas al origen, raza o clase para acceder a otras formas relacionadas con la movilidad, generada por las acciones. Las prácticas nos llevan a mirar las acciones que realizan los sujetos docentes en términos de inventivas y desplazamientos.

El objeto de conocimiento está pensado desde los planos: teórico/ontológico, teórico/epistemológico y referencial empírico, como parte de lo metodológico. Lo anterior lo relacionamos con la tradición de las Ciencias de la Educación y en particular con la educación y lo educativo. La tradición de la que hablamos tiene que ver con el origen francófono de las Ciencias de la Educación, con la creación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y sus distintas formas de movimiento y desplazamiento hacia y dentro de la multirreferencialidad.

Metodología de la investigación

La concepción de la metodología es fundamental para la construcción de una investigación educativa. Si bien es cierto que en la práctica se puede tener la tentación de acudir a los manuales de investigación, en nuestro medio se va haciendo uso cada vez menos de dichos materiales. La formación como investigadores tiene relación directa con la capacidad que se adquiere de generar relaciones de conocimiento, porque “...un buen alumno es aquel que sale de la escuela con la capacidad de “construir” su propia relación de conocimiento” (Zemelman, 2006, p. 84).

La metodología a la que hacemos referencia es aquella que se va elaborando cada vez que emprendemos el camino para conocer algo de la realidad de nuestro interés, alejados del camino de la repetición de pasos o secuencias; “el vocablo “investigación” proviene de la voz latina *investigatio*, que se entiende como la acción y efecto de investigación” (Haber, 2011, p. 10). La pretensión nuestra se distancia de los protocolos metodológicos propios de

otros espacios académicos. El domicilio de nuestra posición en torno a la metodología de la investigación tiene otra geografía.

Compartimos la idea de Buenfil que “por metodología estoy entendiendo un proceso de articulación y ajuste permanente de al menos seis dimensiones...” (2011, p. 13). Así lo plantea Buenfil, aunque cuando las enumera realmente cita siete. Vamos a reflexionar sobre cada una de estas dimensiones, con la idea de pensar en su utilidad en la investigación que tenemos en curso y que la denominamos *Reconfiguración en educación, identidades y prácticas*.

Lo anterior debe precisarse en el sentido de que es pertinente un enfoque o perspectiva de investigación como posible punto de partida para construir nuestro propio rigor. Para las trayectorias académicas se ha elegido el enfoque biográfico-narrativo en educación a partir de los planteamientos de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001).

El arte, estética y práctica educativa centra la atención en expresiones artísticas del campo de la literatura, el cine, el teatro y las artes visuales principalmente. Tales expresiones tienen dos criterios de selección: ubicar al docente en relación con su consumo (personal y vinculado con quienes se relaciona) que se observa en la basura que produce y se muestra en algunas expresiones artísticas. Y este docente puede estar en el ámbito familiar o en la escuela.

El dramaturgo veracruzano Alejandro Ricaño (2008) escribe y dirige la obra de teatro “Idiotas contemplando la nieve”. El asunto central de dicha obra es visibilizar el consumo innecesario que realizan varios personajes, uno de ellos es precisamente un docente.

Fotografía 1. Una de varias puestas en escena de “Idiotas contemplando la nieve”



Fuente: Tomada con fines de investigación de
https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbo=isch&q=idiotas+contemplando+la+nieve+obra+completa+pdf+programas+de+mano&sa=X&ved=2ahUKEwje3_S4zubqAhVDK80KHVhkC6wQ7Al6BAgJEBk&biw=1366&bih=608

La primera dimensión sobre la “delimitación de la pregunta de investigación”. La pregunta de investigación desde donde nos paramos para construirla es un reconocimiento a la subjetividad de los sujetos que tienen la voluntad de conocer. Las preguntas no son neutras, son impregnadas por las relaciones de conocimiento del sujeto con su objeto a través del lenguaje. Siguiendo a Buenfil (2011) la implicación del investigador al elegir temáticas y teorías lo hace desde la subjetividad de su formación académica, pensamos nosotros.

El trabajo colegiado nos obliga a generar un diálogo intenso sobre la manera de plantear preguntas abiertas donde quepan las cuatro líneas de investigación. En ese sentido nos planteamos **¿Qué significa ser docente en nuestro presente?** El interés nuestro es reconocer que lo que somos hoy es parte de lo que fuimos ayer, es decir, que tenemos una historicidad que sostiene nuestro actuar hoy.

En este caso vamos a dar cuenta de dos escenarios. Las trayectorias académicas que generan los profesores de tiempo completo de un programa de doctorado. El otro escenario está relacionado con ser docente en la escuela y ser parte de una familia. En donde se yuxtaponen una serie de prácticas, en ambos escenarios (familia y escuela) que pueden contribuir, resistir o dejar que pasen desapercibidos los embates del capitalismo depredador, asunto en el que pone la mirada la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento arte, estética y práctica educativa.

La pregunta de investigación es producto y proceso de la problematización “la cual constituye una fase de apertura del proceso de investigación que involucra operaciones intelectivas complejas; una de éstas es la capacidad de interrogación o de abrir preguntas en dos direcciones” (Orozco, 2012, p. 107). Hacia la realidad y como un método abierto que interroga el saber y la intencionalidad, en función de referentes contextuales, empíricos y teórico conceptual, de acuerdo con la propuesta de Bertha Orozco (2012).

Parte del contexto de nuestra problematización se enmarca en las instituciones educativas estatales en la ciudad de Toluca y en Ecatepec de Morelos. Nos ubicamos en el

escenario de la reconfiguración educativa permeada por las reformas educativas sexenales. Podemos asegurar que las dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento asumen posturas teóricas similares, por lo menos en las categorías: reconfiguración en educación, identidades y prácticas docentes. Sin duda, surgen las particularidades en cada una de ellas.

La fuerza del referente empírico es parte de un estado de la cuestión que nos dio luz en torno a los sujetos y su subjetividad en cuanto a las trayectorias académicas y al arte y la estética “en otra vía, el referente empírico puede cobrar materialidad en archivos, documentos, acervos o bibliotecas, es decir, lo empírico y la investigación son de tipo documental” (Orozco, 2012. P. 113). Para las trayectorias académicas se revisaron 17 documentos de los cuales tres de ellos (Hickman 2003, García 2016 y Atilano 2015) se acercan a la discusión de la subjetividad.

Con respecto a arte, estética y práctica educativa aún no se termina de clasificar las expresiones artísticas que están constituyendo un material valioso de análisis. El criterio de clasificación provisional es a) prácticas que el docente realiza para contribuir al embate capitalista, b) prácticas de resistencia que pretenden, en alguna medida, contener mínimamente dichos embates a partir de prácticas otras de consumo, y c) prácticas que parecen pasar desapercibidas, ignoradas, que de todas formas pueden inclinarse hacia la resistencia o la contribución.

La **segunda dimensión** sobre el esclarecimiento del posicionamiento ontológico y epistemológico. La cuestión ontológica se relaciona con la pregunta que plantea Denzin y Lincoln (2012) “¿Qué clase de ser es el ser humano?” (p. 84) y la replanteamos ¿Qué clase de sujeto es el investigador y los docentes, sujetos clave en la investigación? Primero, partimos de la idea de concebir al investigador como un sujeto transformador, constructor y creador de significados. Además, de que posee una postura ética y política.

El sujeto investigador es capaz de transformar su realidad a partir de sus propias circunstancias familiares, formativas e institucionales. La interpretación que hace de su objeto de conocimiento le permite construir significados a partir de los ángulos de los cuales es capaz de observar a su referente empírico. Los sujetos clave de nuestra investigación

también son percibidos en su dimensión constitutiva como sujetos sociales llenos de proyectos, utopías y de emociones.

Segundo, los sujetos de conocimiento, es decir los investigadores se ven implicados con su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento. La elección no es al azar, es más bien, un asunto que tiende a romper con la situación de sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, herencia en un momento de nuestra formación “es decir, si no problematizamos nuestra relación con el problema, si simplemente omitimos pensarnos en relación con el problema y develar la invitación a constituirse en nuestra coartada...” (Haber, 2011, p. 13).

La reflexión sobre la epistemología permite plantear a Fuentes (2012) “¿Qué se entiende por horizonte de inteligibilidad y lógica de razonamiento?” (p. 226). Partimos de que todo horizonte tiene su fundamento desde donde se mira, es decir, el interés va en el sentido del horizonte como fundamento y no a la inversa, el fundamento del horizonte. Posicionándonos de esa manera como el horizonte que nos posibilita el principio de la inteligibilidad de la realidad de nuestro objeto de conocimiento.

Podemos afirmar que el horizonte de inteligibilidad al que apelamos es una estructura ontológica donde cobra sentido la aprehensión de la realidad: es allí donde se funda la historia de los sujetos docentes. Las Ciencias de la Educación son una posibilidad de un horizonte desde donde construir observadores de la realidad empírica; además, nos posibilitan la manera de preguntarnos por los asuntos de la educación y de lo educativo, es decir, por los problemas que le aquejan a la escuela y a la sociedad en tanto ocupados por la educación.

La epistemología la entendemos como “...el espacio de debate en torno a las condiciones de producción y los criterios de validación del conocimiento en contextos específicos...” (Buenfil, 2011, p. 229). Esta manera en que la piensa Buenfil parece borrar el límite con la episteme. Cada investigación debe pensarse en torno a las condiciones de posibilidad que se le presentan para la construcción del conocimiento.

Lo planteado hasta aquí es con la idea de romper con el problema de lo *parametral* (Zemelman, 2006, p. 83). Es decir, tomar conciencia de lo que significa la capacidad de

colocarnos frente a la realidad para generar relaciones de conocimiento. Así nos posicionamos con nuestra lógica de razonamiento en la construcción del conocimiento.

La vigilancia epistemológica (comentada por María del Rosario Castañeda Reyes en una reunión de trabajo) se desarrolló aclarando algunas cuestiones como ¿Qué nos preguntamos? Es decir, nos remitimos a la pregunta de investigación la cual se convierte en nuestra estrella del norte. Otra de las interrogantes planteadas es ¿Qué nos proponemos realizar? La cual tiene relación con el compromiso de la investigación, es decir, por lo menos con el objetivo general. Por último ¿Qué vamos encontrando? En nuestra experiencia de investigación nos damos cuenta que, muchas de las veces, lo planeado sufre modificaciones porque al avanzar en el proceso de investigación nos percatamos que nuestra *doxa* va cambiando con los argumentos que se van construyendo.

Tercera dimensión sobre la elección del cuerpo conceptual. La pregunta de investigación perfila las nociones teóricas nominales, es decir, aquellas que aparecen de manera clara y abierta en la pregunta central. Lo anterior requiere pensarse en las nociones teóricas encriptadas. La identificación de las categorías centrales de la investigación requiere hacer un ejercicio de conexión entre ellas para ver sus relaciones “...en toda episteme se establece un tráfico de relaciones indirectas entre los saberes que allí aparecen” (Gómez, 2010, p. 247). De esta manera reconocemos que un problema de investigación no parte de cero, más bien tiene sus fundamentos en una cierta episteme. Además de lo anterior, también se visibiliza un tipo de sujeto y por ende de subjetividad.

El tráfico de relaciones nos obliga a pensar en las condiciones de posibilidad de la teoría, de lo cual se deriva en la manera en que surgen a través de la historia del pensamiento. Por otro lado, vale la pena pensar que esas nociones teórico-conceptuales no son lineales, es decir, vale la pena hacer el esfuerzo por rastrear sus antecedentes sin perder de vista que podemos encontrar saltos temporales. Además, resulta necesario determinar la teoría o concepto estelar de nuestra investigación el cual es la identidad. Esa categoría la podemos consolidar con la práctica docente que le permite al sujeto configurarse.

Por otro lado, nos apoyamos en una interrogante que plantea Buenfil (2012) ¿Es la teoría sólo conceptos? Ella misma plantea la respuesta y argumenta que existen, por lo menos

seis usos de la teoría en la investigación educativa. La recuperación de la teoría que le conviene a nuestra investigación es sobre los “usos en los que lo conceptual no es repetido o “aplicado”, sino recreado en cada investigación particular” (Saur, 2008^a en Buenfil, 2012, p. 53). Romper con las ideas de aplicar la teoría al referente empírico, no basta con anunciarlo, sino que es un problema más complejo.

Lo que nos lleva a pensar que “la teoría en ningún momento opera como prescripción, sino como punto de partida de interrogación sobre el propio saber del investigador para abrir ángulos de observación” (Orozco, 2012, p. 108). El pensar nos debe llevar a una constante interrogación sobre nosotros, si sabemos escuchar, preguntar, en lugar de repetir. Escuchar a los autores ¿qué nos dicen? ¿Qué somos capaces de preguntar a esos autores? O, únicamente nos dedicamos a repetir lo que ellos dicen como criterio de verdad. Por otro lado, las discusiones teóricas entre los miembros del cuerpo académico son relevantes para ubicarnos teóricamente.

Cuarta dimensión: el referente empírico. Le denominamos, provisionalmente, referente empírico al trabajo desarrollado con los actores clave, los cuales nos pueden dotar de información relevante para la investigación. Reconocemos que a esta dimensión existen quienes le denominan trabajo de campo, que denota que van a salir a cierto lugar para la construcción de los datos empíricos, que pueden ampliarse a otras formas de recorte de mundalidad, de vida cotidiana.

Es necesario reconocer que existen otros significantes para referirse a ello: “...en la literatura académica los términos de “recolección” o “recogida” de datos, aludiendo al trabajo de campo...” (Fuentes, 2012, p. 231). Sin embargo, nos apegamos a considerar que se trabaja desde la pregunta, las nociones teóricas y el referente empírico para construir los observadores que van a permitir recabar la información relevante para la investigación. En ese sentido, decimos que se construyen los datos empíricos.

Al utilizar referente empírico hacemos alusión a que se pretenden elaborar datos de algún aspecto de la realidad, de la cual se ha hecho un recorte en busca de conocerla. Dicho de paso, esa realidad no le es ajena al investigador, hay que destacar la sospecha de que los investigadores no somos externos al problema de investigación. Para lo cual resulta necesario

desplazar la idea de sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento como dos elementos de la triada tradicional del conocimiento difundido por Adam Schaff (1982). No se trata de la relación del sujeto con su objeto, sino de las relaciones de conocimiento que permiten interpretar el recorte de realidad que hacemos con la pretensión de conocerla.

Realizadas las aclaraciones anteriores que generan nuevas interrogantes ¿Cuáles instrumentos son acordes con las relaciones teóricas construidas ya sea ontológicas o epistemológicas, para la elaboración de la referencia empírica? En el diseño de los instrumentos se nos presentan tensiones en relación con la subjetividad y la objetividad de los datos “así, trasciende una visión en que se deposita el destino de la investigación en el instrumento empleado, y no se reconoce la tensión subjetividad-objetividad como relación indisoluble del proceso de investigación” (Fuentes, 2012, p. 232). Lo anterior nos previene para trazar fronteras a la hora de preguntar, de profundizar, de observar o de registrar en el diario de campo para generar los datos que se requieren para la investigación.

La elección de los sujetos clave con los cuales se va a trabajar en sintonía es fundamental para lograr la culminación del proceso de investigación. Para las trayectorias académicas se han elegido a seis académicos que han realizado sus estudios doctorales en la misma institución donde se incorporan al programa, ahora como académicos. Además, deben de haber egresado, como máximo, en la generación 2008-2010 con la intención de que hayan generado una trayectoria a partir de obtener el grado de doctor.

Ya se ha mencionado que, en el caso de arte, estética y práctica educativa, básicamente son las expresiones artísticas, sin embargo, éstas se contrastan con el análisis de las denominadas listas de útiles escolares que solicitan los docentes, las fotografías a los depósitos de basura de los salones de clase y los contenedores de basura de la escuela. De igual manera a una convocatoria abierta a los docentes para tomar fotografía a su basura, tanto en su casa (ámbito familiar) como en la escuela. Esta idea de tomar fotografía a tu basura es de la página El Deforma (2019), que plantea su visión humorística sobre arte conceptual, en alusión al artista Gabriel Orozco.

De la respuesta a la convocatoria a tomar fotografía a su basura, se acompaña otra convocatoria y es a una charla relajada sobre el consumo y la basura, con docentes interesados. Los criterios de selección para tal charla serán dos docentes por cada nivel de escolaridad, un varón y una mujer y que tengan hijos. La edad no será criterio. El que deseen participar en la charla, sí lo será.

Fotografía 2. Un bote para la basura de un salón de clases



Fuente: Tomada con fines de investigación de <https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbo=isch&q=imagen+bote+de+basura+de+un+sal%C3%B3n+de+clase&sa=X&ved=2ahUKEwjRgOnt2-bqAhWJHc0KHTROB4cQ7Al6BAgKEDI&biw=1366&bih=608#imgrc=xh01S-OMDnofoM>

Esta manera de pensar la búsqueda de la información empírica va encaminada a una reflexión de gran aliento sobre el doble papel que tiene el docente tanto en su familia como en la escuela. Y quizá ayude a pensar una obra, de tantas expresiones visuales sobre nuestra contribución en el mundo, como la siguiente imagen.

Fotografía 3. Tu basura



Fuente: Tomada de “El Deforma” con fines de investigación en
<https://eldeforma.com/2019/07/17/este-es-el-nuevo-challenge-de-tomarle-foto-tu-basura-para-volverte-artista-conceptual>

Fotografía 4. Esto no es basura (Francisco de Pájaro, 2019)



Fuente: Tomada con fines de investigación, en <https://lamiradadelmamut.com/2019/06/05/esto-no-es-basura/>

La quinta dimensión: ajuste constante entre pregunta, teoría y referente empírico. El reto de toda investigación de corte cualitativa es conservar la brújula para no perder el norte de ésta. Recuperar información del referente empírico implica, entre otras cosas, diseñar los instrumentos que se van a utilizarse para interactuar con los sujetos clave. Lo anterior requiere pensar la manera en que se relaciona la pregunta y el referente teórico con la información que va a ser relevante trabajar con los instrumentos diseñados.

Una vez que se ha elaborado la referencia empírica en alguna de la diversidad de formas que le hayan acomodado tanto al investigador como a la investigación, será inevitable hacer ajustes. Y es que la investigación se mueve y este movimiento puede implicar desplazamientos, porque la investigación tiene vida; se comienzan a presentar tensiones entre lo planeado y lo encontrado.

La racionalidad que subyace en este posicionamiento tiene que ver con lo metodológico, pero también con el tipo de científicidad al que nos adscribimos. La racionalidad del proceso de investigación tiene una finalidad que se condensa en el rigor que se tiene para realizar ajustes necesarios en el triángulo metodológico el cual es dinámico *versus* a otras posturas que suelen ser estáticas. La racionalidad científica nos orilla a pensar en la actitud que se requiere cultivar, la conciencia del conocimiento en su esfera ética y política.

Lo más relevante de lo que hemos planteado, no es el objeto de conocimiento, sino la forma en que se construye porque se hace presente un ir y venir en todo este proceso que hace visibles tensiones y ajustes de manera permanente. No sólo en el escrito, sino también en la forma de mirar y de pensar la investigación.

La sexta dimensión sobre el análisis e interpretación. Es el trabajo que se realiza con la transcripción de las entrevistas, el cuaderno de notas, las observaciones realizadas o el diario del investigador. Para esta investigación se anuncia lo que se va a realizar porque no es material del artículo presentar esta dimensión realizada, más bien planeada.

Finalmente, **la séptima dimensión** la articulación de resultados. Entendida como la capacidad del investigador para presentar de manera coherente y organizada las categorías

analíticas u otro tipo de resultados. En lo que presentamos en este escrito no es posible hablar de lo realizado porque no se ha culminado dicho proceso.

Resultados

Hemos pensado a la metodología con influencia del Análisis Político del Discurso y la reelaboramos con base en nuestras propias necesidades de investigación en las Ciencias de la Educación: es allí donde nos reconocemos, pero además nos identificamos con el lenguaje utilizado por los sujetos porque nos es familiar “finalmente, reconocer es asimismo aceptar que las cosas son distintas a como las creímos” (Haber, 2011, p. 18).

La manera particular en que hemos reflexionado el triángulo metodológico con sus dimensiones, de las cuales hemos dado cuenta de cuatro de ellas lo más detallado posible. Hay otras que por su naturaleza no las hemos tocado debido a que aún no cerramos la investigación. La primera dimensión la pudimos construir a partir de la propuesta de problematización de Bertha Orozco (2012), reconociendo la existencia de otras formas de realizar ese proceso.

Hemos pensado que nuestro trabajo al interior del cuerpo académico nos posibilita construir relaciones de conocimiento que abonan al terreno de lo no parametral, en el sentido de pensar más las nociones teóricas y sus posibles usos en las ciencias de la educación. Por otro lado, también permite construir una didáctica que se posicione en el humanismo en la enseñanza de la investigación a nuestros alumnos de maestría y con mayor razón a los de doctorado.

Conclusiones

El lenguaje que se utiliza en nombre de la metodología suele ser, en muchos de los casos, confuso; sin embargo, es necesario contar una posición en torno a la apropiación de una metodología de la investigación porque resulta fundamental para su desarrollo. La ruptura con la formación disciplinada de los procesos de investigación es una manera de posicionarse ante la realidad para apropiarse de una parte de ella. El término disciplina se utiliza para pensar que hemos sido formados, sin sospechar que pueden existir otras miradas que intentan realizar aportes a las ciencias sociales y a las humanidades.

La formación recibida tiende a multiplicarse, sin embargo, al tener contacto con otros académicos en foros, congresos, seminarios y demás actividades académicas, nos permite mirar otras maneras de hacer investigación. Lo que nos lleva a tener otra configuración como sujeto social y aprender a mirar a los otros en su propia reconfiguración como profesor en sus distintas funciones y niveles educativos en los cuales labora.

El triángulo metodológico en la forma que lo pensamos dista mucho de ser una secuencia de dimensiones. Por el contrario, es una forma flexible de aprovechar dichas dimensiones, volviendo y avanzando en la medida que nos vamos apropiando del objeto de conocimiento y en la medida que nos vamos sintiendo gozosos de los hallazgos que vamos desvelando en la investigación.

Con el uso del triángulo metodológico nos hemos percatado de que nos alejamos de un saber informado de la realidad que subyace en una investigación y comenzamos a pisar otro terreno. Ese otro saber es el de aprender a pensar la realidad como una posibilidad en la toma de conciencia en torno al uso de la teoría. Por otro lado, nos permite objetivar el tipo de racionalidad que apela a la articulación de las diferentes dimensiones que conforman la metodología de investigación a la que nos adscribimos.

Referencias

- Ardoino, J. y Mialared, G. (1990), La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas. En Ducoing, P. y Landesman, M. *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Universidad Autónoma de Hidalgo-Embajada de Francia en México. pp. 64-72.
- Atilano, P. (2017). Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación. En David Pérez Arenas (coord.) *Formación para la investigación en los posgrados en Educación*. ISCEEM. Toluca, México.
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor, pp. 51-71.

- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en la investigación social*. Estados Unidos de América: Editorial Académica Española.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de la investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor, pp. 219-237.
- García, V. (2016). *Caminos hacia la academia. Relatos de vida, identidad y profesión*. El Colegio Mexiquense: México.
- Gómez, R. (2010). De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico, en Revista *Co-herencia*, vol. 7, No. 12, Medellín, Colombia. Consultado el 05-06-2020 en <https://studylib.es/doc/4596913/de-las-nociones-de-paradigma--episteme-y-obst%C3%A1culo-episte...>
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología* No. 23, pp. 9-49. Consultado el 04-06-2020 en <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564>
- Hickman, R. H. (2013). “La dimensión subjetiva de los académicos.” En Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores, Jesús Francisco Galaz. *Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. México. COMIE.
- Orozco, B. (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos editor, pp. 95-119.
- Ricaño, A. (2008) “Idiotas contemplando la nieve”, obra de teatro, imagen tomada de https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbo=isch&q=idiotas+contemplando+la+nieve+obra+completa+pdf+programas+de+mano&sa=X&ved=2ahUKEwje3_S4zubqAhVDK80KHVhkC6wQ7Al6BAgJEBk&biw=1366&bih=608
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Otras páginas consultadas

Fotografía 1: Una de varias puestas en escena de “Idiotas contemplando la nieve” en
https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbo=isch&q=idiotas+contemplando+la+nieve+obra+completa+pdf+programas+de+mano&sa=X&ved=2ahUKEwje3_S4zubqAhVDK80KHVhkC6wQ7Al6BAgJEBk&biw=1366&bih=608

Fotografía 2. Bote de basura para un salón de clase, en

<https://www.google.com.mx/search?source=univ&tbo=isch&q=imagen+bote+de+basura+de+un+sal%C3%B3n+de+clase&sa=X&ved=2ahUKEwjRgOnt2-bqAhWJHc0KHTROB4cQ7Al6BAgKEDI&biw=1366&bih=608#imgrc=xh01S-OMDnofoM>

Fotografía 3. Tu basura, en <https://eldeforma.com/2019/07/17/este-es-el-nuevo-challenge-de-tomarle-foto-tu-basura-para-volverte-artista-conceptual>

Fotografía 4. Esto no es basura, en <https://lamiradadelmamut.com/2019/06/05/esto-no-es-basura/>