

Juana M. Sancho Gil
Fernando Hernández Hernández
Lourdes Montero Mesa
Juan de Pablos Pons
J. Ignacio Rivas Flores
Almudena Ocaña Fernández
(coords.)

Camino y derivas para otra investigación educativa y social

Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández
Hernández, Lourdes Montero Mesa, Juan de
Pablos Pons, J. Ignacio Rivas Flores y
Almudena Ocaña Fernández (coords.)

Camino y derivas para otra investigación educativa y social



Colección Universidad

Título: *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*

Reconocimiento:



Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital (EDU2015-68718-REDT)
(<http://reunid.eu>).



Primera edición (papel): julio de 2020
Primera edición (epub): septiembre de 2020

© Juana M. Sancho Gil, Fernando Hernández Hernández, Lourdes Montero Mesa, Juan de Pablos Pons, J. Ignacio Rivas Flores y Almudena Ocaña Fernández (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com - www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-18083-69-3
eISBN (epub): 978-84-18348-03-7

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

La locura es hacer lo mismo una y otra vez y esperar resultados diferentes.

Atribuida a Albert Einstein y a Rita Mae Brown
en *Sudden Death* (1983)

Para cada problema complejo hay una respuesta clara, simple y equivocada.

H. L. Mencken.

Podría decirme, por favor, ¿qué camino debo seguir desde aquí?
Eso depende mucho de dónde quieras llegar -dijo el Gato.
No me importa mucho dónde... -dijo Alicia.
Entonces no importa por dónde vayas -dijo el Gato.
Mientras llegue a algún lugar -añadió Alicia como explicación.
Oh, seguro que lo harás -dijo el Gato, si solo caminas lo suficiente.
Alicia en el País de las Maravillas, Lewis Carroll

Sumario

Presentación

1. Introducción: sentido y contenido del texto

JUANA M. SANCHO, FERNANDO HERNÁNDEZ, LOURDES
MONTERO, JUAN DE PABLOS, J. IGNACIO RIVAS Y ALMUDENA
OCAÑA

PARTE I – ONTOEPISTEMOLOGÍAS EMERGENTES: DE AQUELLO QUE NO SE PUEDE SEPARAR

2. Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social

BEATRIZ REVELLES BENAVENTE Y JUANA M. SANCHO GIL

3. Más allá de la máquina antropocéntrica: hacia una educación e investigación poshumanistas

SARA CARRASCO SEGOVIA Y AURELIO CASTRO VARELA

4. La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir

JOSÉ MIGUEL CORREA, ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ Y
AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO

5. Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA,
MARCIAL GARCÍA LÓPEZ y PIEDAD CALVO LEÓN
6. El giro feminista: «No es oro todo lo que reluce»
PILAR BALLARÍN DOMINGO
7. El giro inclusivo en la investigación socioeducativa
CARMEN ALBA Y MELANIE NIND
8. Las epistemologías del *self*
MONTSERRAT RIFÀ-VALLS Y MARTA BERTRAN TARRÉS

PARTE II – PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

9. La investigación participativa y colaborativa
VÍCTOR M. HERNÁNDEZ RIVERO, SONIA CASILLAS MARTÍN,
MARCOS CABEZAS GONZÁLEZ Y VERÓNICA BASILOTTA GÓMEZ-
PABLOS
10. Investigación educativa desde la perspectiva
sociocultural
PILAR COLÁS BRAVO, JUAN DE PABLOS PONS, PATRICIA
VILLACIERVOS MORENO Y MERCEDES LLORENT VAQUERO
11. Investigación basada en diseño (DBR)
JESÚS VALVERDE-BERROCOSO, M. ROSA FERNÁNDEZ-SÁNCHEZ,
M. DEL CARMEN GARRIDO-ARROYO, LAURA MALINVERNI y
FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ
12. Etnografía en la era (pos)digital
ADRIANA GEWERC Y BORIS VAZQUEZ-CALVO

13. La investigación (educativa) basada en las artes:
genealogías, derivas y expansiones
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ Y JUDIT ONSÈS SEGARRA
14. Trayectorias y perspectivas metodológicas para la
investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y
educativo
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ, M.
ESTHER PRADOS MEGÍA Y BLAS GONZÁLEZ ALBA
15. Investigación sobre tecnologías educativas: más allá de
los artefactos
MANUEL AREA-MOREIRA, RAQUEL MIÑO-PUIGCERCÓS, PABLO
RIVERA-VARGAS Y CRISTINA ALONSO-CANO
16. Ampliar miradas y compromisos de la investigación
educativa con la formación de la ciudadanía
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ Y JUAN MANUEL
ESCUDERO MUÑOZ

PARTE III – ÉTICA, EVALUACIÓN, DIVULGACIÓN,
IMPACTO Y RESPONSABILIDAD DE LA
INVESTIGACIÓN

17. Investigación ética en tiempos de algoritmos y *Big Data*
RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ, SAVILLE KUSHNER y ALMUDENA
OCAÑA-FERNÁNDEZ
18. Responsabilidad social de la investigación educativa
TERESA GONZÁLEZ-RAMÍREZ, ANA GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-
REPISO, JESÚS CONDE-JIMÉNEZ, SALVADOR REYES-DE-CÓZAR Y
ÁNGELA LÓPEZ-GRACIA

19. Divulgación y valoración de la investigación educativa y social

ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO, LOURDES MONTERO MESA Y JESÚS
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Autoría

Presentación

Desde finales de los años noventa del pasado siglo, y en particular durante la pasada década, se han comenzado a generar, revisiones, cuestionamientos y propuestas que proceden de diferentes ámbitos académicos, y que plantean la necesidad de enfocar lo que significa investigar desde otros presupuestos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos (Ahmed, 2018; Coleman y Ringrose, 2013; Denzin y Lincoln, 2017; Holstein y Gubrium, 2008, entre otros). Además de proponer, que estos ejes de sentido no pueden ir separados, sino interconectados.

Las corrientes teóricas que contribuyen a estos modos de pensar han puesto en cuestión las nociones de *realidad*, *naturaleza*, *ser humano*, y los modos hegemónicos de entender y hacer ciencia que orientan la investigación en todos los campos, y también en la educación. Por ello, se habla, para poner nombre a lo que estos movimientos desvelan y reclaman, de *posontología*, *poshumanismo*, *nuevos materialismos* e *investigación poscualitativa*. Es relevante esta última referencia, en la medida que en su enunciado está implícito el cuestionamiento a una tradición reciente de la denominada *investigación cualitativa* que, en aras de su reconocimiento por parte de instituciones conservadoras y hegemónicas, se ha orientado hacia un tipo de prácticas cada vez más próximas a los principios que en su día planteó el empirismo lógico. Con ello se elude

la complejidad de la trama de relaciones en la que transitan aquellos fenómenos sobre los que se pone la atención cuando se trata de pensar con y a partir de ellos.

La mayor parte de estos modos de pensar han circulado en artículos, manifiestos, congresos y en algunos de los capítulos del libro que en sucesivas ediciones han coordinado Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln, sobre investigación cualitativa. Esta circulación se realiza, fundamentalmente, en lengua inglesa.

En castellano, este movimiento está en sus inicios, y quienes se dedican a la investigación, especialmente en ciencias sociales y educación, van elaborando progresivamente y haciendo públicos, los modos de apropiarse, dialogar y desvelar los desafíos, las tensiones y posibilidades que estas propuestas plantean (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020; Revelles-Benavente y González, 2019; Rivas, 2020). También se propone cómo afrontar el reto de llevar a la práctica lo que en muchos casos se plantea en el terreno de la fundamentación ontoepistemológica a la investigación de aquellos problemas que afectan a quienes investigan y a los colectivos con los que intraaccionan.¹ Sin embargo, en el conjunto de Iberoamérica, se trata de una tendencia incipiente que precisa de publicaciones actualizadas que ofrezcan perspectivas amplias, profundas y contextualizadas.

Esta obra, planteada desde la red de excelencia REUNI+D, responde a esta necesidad de profundizar y compartir. REUNI+D – Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. MINECO. EDU2015-68718-REDT (<<http://reunid.eu>>) está constituida por 11 grupos de investigación consolidados:

- Esbrina - Subjetividades, visualidades y entornos contemporáneos de aprendizaje (<<http://esbrina.eu>>);
- Procie - Grupo de Investigación HUM619 - Profesorado, Comunicación E Investigación Educativa (<<http://procie.uma.es>>);
- ICUFOP - Investigación del Currículum y Formación del Profesorado (HUM267) (<<http://icufop.ugr.es>>);
- Elkarrikertuz (<<https://www.ehu.eus/es/web/elkarrikertuz/home>>);
- EDULLAB - Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías (<<http://edullab.webs.ull.es/wordpress>>);
- GITE-USAL - Grupo de Investigación-Innovación en Tecnología Educativa (<<http://gite213.usal.es>>);
- Grupo de investigación Stellae (<<http://stellae.usc.es/index.php/es>>);
- GIETE - Grupo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa (HUM154) (<<http://giete.us.es/?r=site/page&view=inicio>>);
- INDUCT - Inclusión, Diseño Universal, Cooperación y Tecnología (<<https://inductucm.wordpress.com>>);
- Nodo Educativo (<<https://secti.gobex.es/SECTI/publico/catalogo/grupoInvestigacion.jsf>>);
- CEAEX - Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida (<<http://ceaex.uva.es>>).

Este colectivo mantiene colaboraciones con distintas redes e investigadores nacionales e internacionales.

La organización de Escuelas de Verano sobre métodos de investigación:

- 1st International Summer Workshop on Alternative Methods in Social Research.

- <<http://esbrina.eu/es/portfolio/international-summer-workshop-on-alternative-methods-in-social-research-2>>;
- 2nd International Summer Workshop on Alternative Research Methods in Social Research: Visual Methods. <<https://metodosvisuales.wordpress.com>>;
 - 3rd Summer Workshop. Transformative and Inclusive Social and Educational Research. <<https://alternativemethods3.wordpress.com>>.

Y la realización del MOOC Tendencias en Investigación Educativa y Social: <<https://reunid.eu/2018/05/09/tendencias-en-investigacion-educativa-y-social-mooc>> ha reafirmado nuestro convencimiento sobre la necesidad de contar con el tipo de publicación que proponemos.

El título de este libro evoca, por una parte, el inevitable devenir, los caminos siempre abiertos de la investigación educativa y social. Y, por otra, recoge la invitación del situacionismo francés que, desde la psicogeografía, propone entregarse a la deriva. Lo que significa dejarse llevar por las solicitaciones del trayecto y por los encuentros que en él tienen lugar, considerando las corrientes constantes, los puntos fijos y los remolinos que hacen difícil el acceso o la salida de ciertas zonas.

Lo que se pretende es plasmar, en un diálogo actualizado, algunos de los debates y desafíos generados en estas dos últimas décadas en la investigación educativa y social, lo que puede ayudar a pensar la investigación desde otros fundamentos y referentes no solo a quienes ya tienen una trayectoria investigadora, sino –y sobre todo– a quienes la inician. Y, por supuesto, va dirigido a todas las personas interesadas en conocer los flujos y movimientos que se plantean en la búsqueda de una investigación que ofrezca puntos de vista que contribuyan a equilibrar algunas de las

posiciones hegemónicas que eluden la complejidad de los fenómenos y las relaciones.

Referencias

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Coleman, R. y Ringrose, J. (2013). *Deleuze and Research Methodologies*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- De Sousa, B. (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.^a ed.). Londres: Sage.
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M. y Correa, J. M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos?* Barcelona: Octaedro.
- Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. Nueva York: Guilford.
- Revelles-Benavente, B. y González, A. (2019). *Género en la Educación. Pedagogía y responsabilidad feminista en tiempos de crisis social*. Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (ed.) (2020). *Metodologías de investigación transformativas*. Barcelona: Octaedro.

1. Concepto acuñado por Barad (2007: 422), para quien «la naturaleza es un devenir intraactivo (donde intraacción no es el clásico concepto reconfortante de interacción, sino que más bien implica la propia interrupción de la metafísica del individualismo que sostiene que hay objetos discretos con características inherentes)».

Introducción: sentido y contenido del texto

JUANA M. SANCHO, FERNANDO HERNÁNDEZ, LOURDES MONTERO, JUAN DE PABLOS, J. IGNACIO RIVAS Y ALMUDENA OCAÑA

1.1. El contexto de la publicación

Este libro invita a pensar y a pensarnos como investigadores e investigadoras.² Como hemos avanzado en la presentación, forma parte de un proyecto colaborativo impulsado por la red de excelencia REUNI+D, en la que confluyen 11 grupos de investigación del campo de la educación de 11 universidades. La red está formada por unos 150 miembros. En esta la publicación, además de integrantes de la red, participan algunas colegas de otros grupos, y dos investigadores internacionales, hasta un total de 54 autoras y autores, lo cual da idea de la pluralidad y apertura de miras que sustentan el proyecto. La propuesta del libro se basó en el trabajo llevado a cabo por los distintos grupos de la red y encontró su primera concreción en la preparación e implementación del MOOC Tendencias en Investigación Educativa y Social (<<https://reunid.eu/2018/05/09/tendencias-en-investigacion-educativa-y-social-mooc>>) en 2018. A partir de aquí se elaboró un índice de temáticas que daba cuenta

no solo de posibles propuestas para la investigación, sino también de debates que en la actualidad atraviesan la investigación en las ciencias sociales, en la educación... y más allá.

Esta publicación va en la línea de la propuesta de la American Education Research Association (2009) a favor de una investigación orientada a las humanidades, que asuma la disonancia, la incomodidad y la reflexividad. Que tenga en cuenta las fronteras borrosas entre las humanidades y las ciencias sociales y naturales, y que sea un espacio para las imágenes evocadoras y las narrativas. El documento ofrece un espacio para *apartarse de las ortodoxias* en las formas de entender la transparencia y pone en cuestión tanto el movimiento hacia los *abstractos estructurados* como la neutralidad. Igualmente, se presenta a favor de la investigación que ilumine y sea crítica y cuestionadora.

Este libro también se inscribe en un movimiento internacional (Lather, 2013) que invita a imaginar y realizar una investigación que podría producir conocimientos diferentes. Este tipo de investigación no puede ser descrita de forma taxativa en los libros de texto o manuales, pues no existe un enfoque e instrumento metodológico que se pueda aprender y utilizar sin problematizarlo. Desde este movimiento, se comienza a hacer investigación de manera diferente, pues se adopta una ontoepistemología y una ética que asume que «[i]ndividuals do not exist as fixed or permanent entities separate from their surroundings but as ongoing relations of becoming in a world that is also always becoming» (Atkinson, 2015: 44). Un movimiento que trata también de separarse de una tendencia hegemónica que tiende a reducir la investigación a un instrumentalismo que satisfaga las demandas de la cultura de la auditoría (Lather, 2013: 636).

Con esta línea en el horizonte, las tres principales razones que han impulsado el proyecto, y que desarrollamos a continuación, son: 1) los orígenes de la investigación educativa que han influenciado su devenir; 2) la reiterada queja acerca de su falta de incidencia en la mejora de la educación; y 3) la necesidad de ampliar los marcos y la práctica de investigación educativa y social.

1.2. De dónde venimos: la constitución de un campo de estudio

Husén y Postlethwaite (1985: 1588) sitúan el nacimiento de la investigación educativa como «pedagogía experimental» a comienzos de 1900. Un inicio profundamente influido por la psicología experimental de Wundt. Sus principales promotores fueron Lay y Meumann en Alemania; Binet y Simon en Francia; Rice, Thorndike y Judd en Estados Unidos; Claparède en Suiza; Mercante en Argentina; Shuyten en Bélgica; Winch en Inglaterra, y Sikorsky y Netchajeff en Rusia.

En la búsqueda de sentido, relevancia y reconocimiento de este campo de estudio, estos autores identifican varios periodos significativos. Entre 1930 y finales de 1950, esta concepción científica se abre a una perspectiva con más orientación filosófica, progresista e innovadora. Mientras sigue el interés por el desarrollo cognitivo y los estudios del lenguaje de la mano de Piaget, Luria y Leontiev. En las décadas de 1960 y 1970, se produjo una «explosión de conocimiento» y su aplicación tecnológica. El creciente desarrollo de las tecnologías de la computación añadió una nueva dimensión a la investigación educativa, con la introducción de sofisticados diseños experimentales y con

aportaciones al procesamiento y análisis de datos. La visión anglosajona de la investigación educativa se extendió al resto de los países. Aunque también en esta época, debido al fuerte empirismo, la rigidez de la ciencia neopositivista y la falta de atención a los múltiples aspectos de lo humano y los sutiles matices de su entorno, comenzó un debate epistemológico no solo en las ciencias sociales, sino en el de la naturales (Barker, 1968; Gell-Mann, 1994; Maturana y Varela, 1980; Morin, 1982; 1994; Prigogine y Nicolis, 1987; Prigogine y Stengers; 1984; Von Bertalanffy, 1968).

Las revueltas estudiantiles de esos años se han vinculado con el nacimiento de una nueva concepción de la cultura y la sociedad. En este contexto, el debate del positivismo versus la antropología o la hermenéutica, abrió una nueva era para las ciencias sociales.

The answer of educational researchers in the 1980's is not either or no, but both. The research community has come to realize that sound inquiry develops in a spiral way combining methods or approaches that some would earlier have considered as incompatible: the scientific of hard data approach is seen to be complementary to the anthropological, historical, phenomenological, or soft data approaches. (Husén y Postlethwaite (1985: 1589)

Estos autores también consideraban que, en un siglo, la investigación educativa empírica había alcanzado un estatus de madurez y que el arte de educar, por primera vez en la historia de la humanidad, disponía de una base cada vez más sólida e integral. Sin embargo, la mayoría de las reformas educativas no consideraban, y suelen seguir sin contemplar, el conocimiento aportado por la investigación y, en particular, el que evidencia el papel de las dimensiones contextuales, sociales y afectivas del

aprendizaje. Mientras, los políticos y algunos medios responsabilizan a los investigadores de no ofrecer «resultados» que, a modo de vacuna, «curen» o «prevengan» todos los problemas de la educación.

En el caso de España, los primeros estudios sobre educación fueron desarrollados por el Museo Pedagógico (en sus inicios Museo de la Instrucción Pública), inaugurado en 1882, vinculado a la Institución Libre Enseñanza, inspirada en las ideas del filósofo alemán Karl Christian Friedrich Krause. Durante casi sesenta años, su principal objetivo fue formar y asesorar al profesorado y desarrollar la investigación y la innovación para la renovación de la enseñanza primaria. Con la dictadura franquista, en 1941, se convirtió en el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, integrado en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. A pesar del peso ideológico de esta institución y de la falta de libertad académica de sus miembros, entre 1950 y 1960 un grupo de investigadores, siguiendo los enfoques predominantes del momento en el ámbito internacional (conductismo y positivismo) desarrollaron interesantes estudios en el campo de la Pedagogía y la Psicología (Hernández y Sancho, 2010). Con la Ley General de Educación de 1970, y la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), este tipo de estudios se normalizaron y siguieron las tendencias y controversias existentes en el ámbito internacional.

En la actualidad, una foto de la situación global muestra la «lucha» entre la perspectiva neopositivista, que sigue siendo hegemónica y ostenta posiciones de poder no solo en la universidad, sino en los organismos que gestionan las ayudas a los proyectos de investigación, y las visiones «post», que tratan de atender y entender el carácter

complejo, contextual, singular del entramado de las problemáticas del campo de la educación. Problemáticas que son socialmente producidas y no accidentes de la «naturaleza» (Denzin y Lincoln, 2018; St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016). Es esta segunda mirada la que orienta los capítulos de esta publicación.

1.3. De la investigación a la prescripción

En un monográfico de la *Revista de Educación*, publicado a finales de la década de los años noventa, sobre investigación educativa, Sancho y Hernández (1997) presentaban un diagnóstico de la situación de la investigación, señalando la difícil relación entre ella y la naturaleza política de los temas objeto de estudio. A este problema clave añadían:

- La fragmentación y la ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrecieran un amplio espectro de la problemática objeto de estudio, así como su falta de impacto editorial.
- La irrelevancia, con mucha frecuencia se estudiaban problemas que interesan solo a los investigadores, pero que tenían poco que aportar para la mejora de las prácticas educativas, o la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación.
- La baja calidad, entre otras razones, por la «pobreza» de los métodos utilizados (Mitchell, 1996).
- La baja eficacia y productividad por llevarse a cabo de forma individual, o en grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados (p. 101).

Este diagnóstico podría mantenerse en la actualidad, si tenemos en cuenta que en el capítulo 18 de esta publicación sus autores sostienen que «las investigaciones puramente descriptivas de los fenómenos educativos no han dado lugar a cambios significativos, la transformación educativa deseable no avanza en paralelo a los resultados de la investigación científica y se diría que la transferencia es escasa y con poca incidencia en la praxis». Esta falta de nitidez en cómo realizar el trazado hacía la transferibilidad ha desencadenado la denominada *crisis de la investigación educativa* (Perines, 2018), caracterizada por la persistente falta de credibilidad y la desconexión entre la investigación y la práctica educativa.

Perines señala, al menos, seis razones –en el caso de España, pero que son extensibles a otros países– que pueden explicar el poco reconocimiento de la investigación educativa tanto por los políticos como por los docentes:

[...] la lucha de intereses entre la política y la investigación educativa, la escasa formación en investigación de los futuros docentes, la explicación «simplista» de la transferencia de los conocimientos a la práctica docente, la desvalorización de sus saberes, la desconfianza hacia los artículos de investigación y los criterios de evaluación de la investigación en España. (2018: 11)

La autora realiza un detallado análisis de cada uno de estos aspectos en su trabajo. Pero queremos destacar aquel que nos parece el eje de la poca consideración de la investigación educativa, y que no es otro que el de su dificultad de transferibilidad a la práctica.

Es un grave desacierto plantear las relaciones entre la investigación educativa y la práctica de los profesores desde modelos explicativos tradicionales, basados en el esquema simplista investigación-difusión-desarrollo--implantación (Muñoz-Repiso, 2005). Este modelo supone que todo sucede de un modo mecánico y unidireccional: se investiga, se difunde, se realizan acciones concretas y eso genera automáticamente una buena práctica educativa. (Perines, 2018: 14)

Esta observación adquiere sentido si se considera que buena parte de la investigación educativa se hace sin la implicación de los posibles beneficiarios y sin responder a las necesidades de los docentes y los problemas de los centros. Como refleja la investigación realizada por Borg (2003), el profesorado no accede a la investigación educativa «porque observan el trabajo de los investigadores como un proceso unidireccional y jerárquico, de «arriba abajo», que no toma en cuenta sus inquietudes» (Perines, 2018: 15).

Como alternativa, y esta sería una de las líneas de fuga que plantea esta publicación, se requiere de una investigación que se base en la relación entre docentes, los profesionales de los ámbitos sociales y los investigadores a lo largo de todo el proceso (Elliott, 1990; Nind, 2014). De manera que se configure como una labor conjunta que adopte un enfoque colaborativo, en el que sean los docentes y los agentes sociales quienes incorporen, por formar parte del proceso, lo que de la investigación ilumine y se conecte con sus concepciones y sus prácticas.

De ahí que este texto se proponga, como una de sus finalidades, contribuir a repensar el sentido y el compromiso social de la investigación.

1.4. La (in)coherencia ontoepistemológica, metodológica y ética

La siguiente razón supone una invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material. Una investigación que no define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir del estudio.

Tener en cuenta esta conexión se hizo visible y necesario para nosotros, a partir de la lectura del artículo de Koro-Ljungberg, Yendol-Hoppey, Smith y Hayes (2009) que se sustenta en la revisión de 100 artículos publicados en revistas de primer cuartil sobre educación. Lo que deriva de este análisis es que, en su mayoría, los artículos revisados mostraban incongruencia entre la fundamentación, la epistemología y la metodología. Esta realidad nos hizo ver la necesidad de plantear una publicación destinada a quienes transitamos por la investigación educativa y social no para fijar normas y «deber ser», sino para plantear problemas, enunciar tensiones y generar debates, además de llamar la atención sobre las incoherencias del actual enfoque hegemónico respecto a lo que ha de ser la investigación en educación.

Por eso, este texto trata de ir más allá de una sola forma de entender cómo hacer una investigación de una determinada manera y siguiendo unas fases predeterminadas eludiendo el carácter cambiante de los procesos a los que se aproxima. También pretende sobrepasar lo que en la actualidad se ha venido a denominar «procedimentismo» (Springgay y Truman,

2018), preponderancia del «metodocentrismo» (Snaza y Weaver, 2015) o presuposición de los métodos (Manning, 2016). Para ello, hemos dibujado una serie de territorios por los que transitar. Algunos bien delimitados y con una extensa trayectoria, como el de la investigación sociocultural (capítulo 10). Otros, todavía emergentes, sin bordes fijos, como los relacionadas con «los estudios desde lo común» (capítulo 16). Pero, sobre todo, los diferentes capítulos, si algo comparten, es más indagar en lo que puede sustentar la investigación que en cómo llevarla a cabo.

Si hemos optado por esta vía es porque, como se ha señalado, no se concibe la ontología, la epistemología, la metodología y la ética, como entes separados, sino en intraacción (Barad, 2007). Para esta filósofa y física cuántica «la naturaleza es un devenir intraactivo (donde *intraacción* no es el clásico concepto reconfortante de *interacción*, sino que más bien implica la propia interrupción de la metafísica del individualismo que sostiene que hay objetos discretos con características inherentes)» (p. 422). Esto nos permite sobrepasar la separación que tiende a realizar la investigación en educación y en lo social entre el observador y lo observado, las personas y los objetos del mundo con el que intraacciona (Sancho-Gil y Correa-Gorospe, 2019).

Lo anterior no supone que nos movamos en posicionalidades³ relativistas y ambiguas. Ante los que defienden la Ciencia, con mayúscula y en singular, como «una, santa, católica y apostólica, reproduciendo algunas de las viejas manías del monoteísmo» (Arnau, 2019, párr. 1), nosotros, como este filósofo y astrofísico, nos sentimos:

[...] paganos y pluralistas –porque coincidimos con él en que– las ciencias son muchas y variadas, como muchas y

variadas son las culturas científicas y los métodos que utilizan [...]. Las ciencias, cada una de ellas, ofrecen su propia visión del mundo, y esas visiones no tienen por qué ser coherentes y de hecho no lo son. (párr. 1)

Si esto puede ser argumentado desde cualquier campo de saber, resulta mucho más relevante, si cabe, en el de las Ciencias Sociales, incluida la Educación. Porque, como sigue sosteniendo este autor, «la escala de observación crea el fenómeno. Y la escala de observación, como sabemos, es también cultural, histórica e idiosincrásica» (párr. 3). Es decir, lo que un docente ve en su centro y en su aula no lo ve un investigador inmerso en un mar de datos.

Esta obra comparte con este autor que «las ciencias, esa es su magia, pueden avanzar gracias a la flexibilidad de sus métodos» y nos recuerda la idea «antimoderna y antipuritana» que Leibniz tenía sobre lo real. «Cualquier cosa que digamos de eso que llamamos *realidad* es cierta. Lo que es falso es lo que le negamos» (párr. 4). De ahí la importancia y necesidad de este texto, que pone a la consideración de quien a él se acerque posicionamientos ontoepistemológicos, metodológicos y éticos, poco conocidos en la investigación educativa y social. Al tiempo que comparte perspectivas metodológicas diversas, más allá de los dualismos reduccionistas «cuali» y «cuanti».

Finalmente, este libro propone situarse en un «devenir», ponerse en «modo deriva», prestar atención a lo diverso, lo material y lo emergente. Permite, además, comenzar la investigación por cualquier lugar, permanecer (por lo menos temporalmente) y no eludir pérdidas e incertidumbres. Lo que no significa inmovilismo, sino abrirse a la posibilidad de generar modos de pensar y prácticas de escritura -porque la investigación termina al final en una forma de escritura- que ofrezcan otras miradas

sobre una realidad, que requieren ser consideradas desde otros modos de pensar a indagar, y hacerlo a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren.

1.5. Estructura del libro

El contenido de esta obra está compuesto por 18 capítulos, más el capítulo actual que sirve de introducción. A lo largo de ellos se abren caminos que apuntan hacia diferentes posibilidades de pensar, hacer y mirar la investigación. Unidos por su interés de generar posibilidades de investigación a partir de la diversidad de formas de entender la realidad, la relación entre los sujetos, la construcción del conocimiento y los focos relevantes en el momento social, cultural y político actual. Estos capítulos suponen un mapa por construir, a partir de tres dimensiones: la ontoepistemológica, la metodológica y la ética que discurren y se entrelazan en tres bloques.

El primero se denomina «Ontoepistemologías emergentes: de aquello que no se puede separar». Está compuesto por siete capítulos que recogen otros tantos posicionamientos que fundamentan y explican las aportaciones a la diversificación de las propuestas investigadoras. Este apartado tiene dos finalidades principales. La primera, explorar visiones sobre «la realidad» de las problemáticas sociales y educativas que permitan pensar sobre ellas más allá de los límites impuestos por las estructuras de poder (académico, social, tecnológico y científico) imperantes en la mayoría de los países. La segunda, argumentar la necesidad de la coherencia entre la ontología, que se refiere a las formas de estar y concebir el mundo, que se pregunta por la

naturaleza de la existencia, y la forma de la naturaleza de la realidad, sobre qué es y como existe lo que pueda ser conocido. La epistemología, que tiene que ver con la naturaleza de la relación entre el conocedor, o el que podría conocer, y lo que puede ser conocido. Y la metodología, que incide en cómo puede el investigador proceder a explorar lo que cree que puede ser estudiado (Guba, 1990; Guba y otros, 2017; Holstein y Gubrium, 2008; Lincoln y Guba, 1985). Explicamos a continuación el contenido de los capítulos.

El capítulo 2, que escriben Beatriz Revelles y Juana María Sancho, y lleva por título «Reexplorando “la materia”: implicaciones para la investigación educativa y social», nos propone pensar este tipo de investigación desde los nuevos materialismos y empirismos. Esto implica replantear de manera constante desde la investigación, el dentro y el fuera de los sistemas educativos. Supone, además, repensar los espacios, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, los currículos y la noción misma de *materialidad*. Se plantea, así, un concepto de *investigación* (y de praxis) educativa y social que se conforma mientras se performatiza (realiza). En este capítulo, las autoras exploran, además, diferentes giros que nutren esta perspectiva y que suponen una reconceptualización del concepto de *sistema educativo y social* como un todo. Replantan, por tanto, las bases ontoepistemológicas y éticas para investigarlo.

En el capítulo 3, «Más allá de la máquina antropocéntrica: hacia una educación e investigación poshumanistas», Sara Carrasco y Aurelio Castro presentan un enfoque triológico, en tanto que relaciona elementos humanos, no humanos y materiales, asumiendo que no podemos pensarnos aislados del resto de componentes que conforman nuestra realidad. En este sentido, se plantean

una superación de la clásica oposición entre naturaleza y cultura, pensándose ambas en una dinámica «intraactiva» y de construcción conjunta, a partir de la presencia de los sujetos humanos. Analizan como este posicionamiento transforma la investigación en educación y ciencias sociales, al introducir la historicidad como una dimensión necesaria y en relación con la mutabilidad de la condición poshumana. Al cambiar el modelo moderno antropocéntrico, la perspectiva del fenómeno educativo y social se transforma y los obliga a reconsiderar tanto sus focos como sus procedimientos, no ya como separados, sino en intraacción.

Por su parte, José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi y Aingeru Gutiérrez exploran, en el capítulo 4, titulado «La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir», las dimensiones contextuales y filosóficas que han ido articulando el giro poscualitativo y sus consecuencias para la investigación educativa y social. En su recorrido se detienen en los movimientos generados por el poshumanismo, los nuevos materialismos y nuevos empirismos, el giro afectivo y el cuestionamiento de la representación del lenguaje en la articulación del desplazamiento poscualitativo. Todo ello cuestiona la consideración del investigador como alguien separado de lo que investiga. Ya que el conocimiento, en el proceso de investigación, se genera en la escritura y no se encuentra en los datos. Por último, se destaca la complejidad, la porosidad y performatividad de los elementos humanos y no humanos mutuamente constitutivos dentro de las prácticas de investigación.

El capítulo 5, a cargo de José Ignacio Rivas, María Jesús Márquez, Marcial García y Piedad Calvo, aborda el giro decolonial, que supone reconfigurar la noción de *conocimiento* en relación con la política, el sujeto y la

subalternidad en la historia. Lo cual tiene especial incidencia en la investigación educativa y social, al plantear los desafíos actuales desde la decolonialidad del poder, del ser y el saber. Sostiene el desarrollo de una metodología-otra que permita afrontar la construcción del conocimiento. Igualmente, se cuestionan las relaciones tradicionales de poder en la investigación, tanto en la forma de definir y establecer relaciones entre las personas investigadas y las investigadoras como en el modo de concebir y hacer ciencia. Plantea también la confrontación explícita con el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo para producir «de nuevo el concepto-otro».

En el capítulo 6, Pilar Ballarín, aborda las luces y sombras, las aportaciones y dificultades del llamado *giro feminista* a la investigación educativa y social en España. Desde un posicionamiento explícitamente feminista y desde el reconocimiento de la modernidad, a pesar de sus limitaciones, afronta el análisis del complejo entramado histórico del giro feminista mediante un amplio recorrido por su genealogía, significados, orientaciones, estudios y controversias. En este punto considera la coeducación - espacio de confluencia de las aportaciones de las Ciencias de la Educación y de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género- como la línea principal del avance del feminismo en educación. Un segundo foco afronta los diferentes tipos de feminismos, quiénes los representan y en qué consiste su singularidad; se cierra con el interrogante «¿feminismos o feminismo?». Un tercer eje analiza las diversas posiciones y debates en torno a los conceptos de *ciencia*, *género* y *epistemología*. Termina preguntando: ¿en qué medida los feminismos han cambiado el conocimiento educativo?

El capítulo 7, «El giro inclusivo en la investigación socioeducativa», elaborado por Carmen Alba y Melanie