

# Investigación Educativa. Aportes y reflexiones sobre el problema de definir el problema

Luis Alejandro Domínguez Gutiérrez<sup>1</sup>  
luis.dom2010@gmail.com

## Resumen

Este artículo presenta análisis y reflexiones en torno a la definición del problema como etapa inicial del proceso de investigación, focalizándose en la investigación educativa. Se recogen aportes teóricos desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso para reflexionar sobre la construcción del problema de investigación y las diferencias de este con el problema social. Asimismo, se plantea la problemática en torno al uso de la teoría en la investigación, desarrollando la noción de teorías de alcance intermedio y fundamentando su valor estratégico en la construcción del conocimiento científico sobre lo educativo. Finalmente, se aproxima a la conceptualización sobre el posicionamiento onto-epistemológico del investigador.

Palabras clave: Investigación Educativa, Problema de Investigación, Teoría, Análisis Político del Discurso

## Abstract

This article presents analysis and reflections on the definition of the problem as the initial stage of the research process, focusing on educational research. Theoretical contributions are collected from the perspective of Political Discourse Analysis, to reflect on the construction of the research problem and its differences with the social problem. Likewise, the problem around the use of theory in research is raised, developing the notion of mid-range theories and basing its strategic value on the construction of scientific knowledge about education. Finally, an approximation is made to the conceptualization of the onto-epistemological positioning of the researcher.

Keywords: Educational Research, Research Problem, Theory, Political Discourse Analysis

## ■ Introducción

Aventurarnos en la Investigación Educativa desde su práctica nos enfrenta inevitablemente a la necesidad de definir un problema de investigación a partir del cual pretendemos iluminar un sector de la realidad en la búsqueda del tan ansiado *conocimiento nuevo* que le dé a nuestro trabajo relevancia, valor académico y

valor para la práctica educativa. Entendemos esencial la reflexión sobre las primeras etapas de este proceso a partir del análisis de aportes teóricos significativos en relación con la definición de un problema de investigación.

En este trabajo pretendemos aproximarnos a algunas cuestiones relevantes sobre la definición de un problema de investigación educativa. Le presentamos al lector un desarrollo en cuatro apar-

<sup>1</sup>Maestro de Educación Común e Inicial. Lic. en Ciencias de la Educación (FHCE). Master en Educación (FUNIBER, Universidad de Jaén). Docente efectivo de Sociología de la Educación e Investigación Educativa, en IPA e IINN

tados. En todos ellos está presente la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), de la cual parten los principales autores consultados y cuyos supuestos básicos consideraremos conocidos por el lector.

En primer lugar, procuramos la definición del término *problema de investigación* a partir de su oposición al de *problema social*; lo hacemos desde la perspectiva expuesta por Daniel Saur. Seguidamente, planteamos algunas reflexiones sobre el papel de la teoría en la investigación, analizando sus posibles usos y dificultades para definir su lugar. En tercer término y en directa relación con el punto anterior, desarrollamos el concepto de *teoría de alcance intermedio* en la intención de destacar su utilidad para la investigación social en general y educativa en particular. Por último, aportamos desde los autores conceptos vinculados a la definición del objeto de estudio de la investigación y el posicionamiento onto-epistemológico del investigador.

## ■ Problema educativo y problema de investigación educativa

Como anunciamos en la introducción, los aportes conceptuales que procuramos sintetizar y exponer se nutren de la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), concebida como un marco específico para la investigación social en general y la educativa en particular. El APD establece como principio básico que el carácter social de un proceso, objeto o fenómeno está dado por la existencia de una trama simbólica que, expresada a partir de su existencia física, trasciende lo individual, produciendo un sentido, un discurso que resulta ser una realidad colectivamente construida. Por esto, *“toda manifestación social tiene una dimensión discursiva, lo que es lo mismo que sostener que el discurso es una realidad que se construye de manera colectiva.”* (Saur, 2012:75).

Esta construcción colectiva siempre es del orden de lo contextual y situado, sin pretensiones de universalidad o invariabilidad. Lo anterior, considerado como herramienta para pensar en la investigación educativa, nos permite inferir que esta siempre será un trabajo contextualizado y abierto, a la vez que nos plantea interrogantes sobre su carácter científico en la medida en que nos apartamos de la noción más clásica de ciencia y sus pretensiones de unidad, universalidad y generalización. Por otro lado, por hallarnos en el campo del estudio de lo social (entendiendo lo educativo como un terreno específico de este campo), debemos

hacernos cargo de las dificultades inherentes a las Ciencias Sociales y Humanas derivadas de la particular relación sujeto-objeto de conocimiento que plantean.

La realidad social en general y la educativa en particular nos presentan constantemente problemas. La educación es un campo eminentemente práctico; la enseñanza como actividad se desarrolla en un contexto de inmediatez en el que los actores construyen continuamente sentidos a partir de hechos y procesos que se dan en su experiencia. Esto vuelve proclive la realidad educativa a la naturalización y a la concepción de los problemas educativos como de carácter casi doméstico, constituyéndose la realidad educativa en una suerte de fetiche, como lo expresa Saur (2012) al referirse a lo social.

Lo que habitualmente y desde el sentido común se percibe como problema educativo participa de las características que el mencionado autor define para el Problema Social. Estas son: su carácter público (afecta lo común y el interés general); su visibilidad (está instalado y puede ser sometido a examen por una pluralidad diversa de actores); y su ser *opinable* por excelencia (accesible como lugar de enunciación y de disputa política sobre los sentidos construidos en torno a él). (Saur, 2012).

El problema educativo, que entendemos como un tipo particular de Problema Social (en términos de Saur) es objeto de operaciones políticas y mediáticas que, a nuestro entender, estrechan su ligazón al terreno de la *doxa*. Al ser la educación asunto de interés común, está disponible para todos los que quieran hablar de ella. Se constituye entonces en un terreno controversial: ¿quiénes están calificados para hablar de educación?; ¿todas las voces son igualmente legítimas?; ¿cómo y quiénes las legitiman?; ¿es posible un mínimo de consenso en la construcción discursiva de los problemas educativos? Y más vital aún: ¿quiénes revisten la legitimidad para estudiar la educación científicamente, esto es, ¿quiénes pueden *investigar* en educación?

Esto nos lleva directamente a la interrogante acerca de cómo se constituye un problema educativo en Problema de Investigación educativa. Según Saur, *“un Problema de Investigación es una configuración compleja resultante del anudamiento de tres dimensiones: en primer lugar, de un aparato epistemológico crítico al cual se adhiere el investigador (...); en segundo lugar, se requiere un referente empírico sobre el cual operar (...); por último, una serie de preguntas, hipótesis o conjeturas fundadas que orientarán la indagación.”* (Saur, 2012:86). En otras palabras, formular un problema de investigación supone no tener únicamente una realidad concreta

sobre la cual indagar, sino también un marco teórico-metodológico y unas preguntas de investigación o hipótesis que oficien de hilo conductor del trabajo.

Para construir un problema educativo como problema de investigación educativa es necesario que el investigador tenga una intención de sistematizarlo. Para ello, es de rigor “*desmarcarse de la discursividad social preestablecida y evidente, de la que además forma parte, la que induce ciertos modos instituidos de concebir y aprehender el mundo.*” (Saur, 2012:86). Todo investigador educativo tiene en sí, en un sentido amplio, la realidad educativa como parte de su historia y su experiencia; más aún si quien investiga es, además, docente. En este movimiento de extrañamiento resulta vital, al decir del autor, la contención de la teoría y la explicitación del lugar ontoepistemológico (entendido como un lugar de enunciación) desde el cual se va a trabajar.

El *horizonte* de objetividad, necesario para definir el problema de investigación, requiere del cientista un fuerte sentido de la autocrítica, en la medida en que no es posible caminar hacia él sin evidenciar las notas esenciales de su subjetividad: su trayectoria social, académica y educativa, y esto sólo para empezar. En esta misma línea que problematiza el rol del investigador en la definición del problema, se encuentra la concepción de Tójar (2006) del investigador como principal instrumento en todo el proceso de investigación. Según este español, la claridad de ideas es una cualidad personal que debe desarrollar el investigador, al igual que la neutralidad afectiva, la valoración y el distanciamiento. Estas características le permiten una suerte de vigilancia sobre sí mismo<sup>2</sup> y sus implicaciones con el objeto que construye (Buenfil, 2008, referida en Saur, 2012).

## ■ El papel de la teoría

Saur (2006, 2012) recoge la consigna enunciada por Foucault en relación al hombre de ciencia: este debe *pensar de otro modo*, posicionarse y mirar la realidad de una manera diferente, desnaturalizarla, desedimentarla, poner en evidencia actores e intereses en juego. Esta tarea es el primer aporte del APD a la investigación educativa, según Buenfil (2013).

Lo evidente es siempre el Problema Social (para nuestro caso, educativo); lo que hay que construir a partir de su desnaturalización es el Problema de Investigación (para nosotros, de investigación educativa). Pensemos, a modo de ejemplo, en el fracaso escolar: constituye un problema de carácter público, visible y opinable por excelencia. Pues bien, visto desde el terreno de la *doxa*, que es donde lo identificamos rápidamente, no se transforma en un problema de investigación educativa hasta tanto el cientista no aborde la tarea de desmontarlo para reconfigurarlo y situarlo de otra manera, ahora en el terreno de la *episteme*. Para ello, será ineludible acercarse a los hechos (los casos de fracaso escolar tomados como referente empírico) la teoría (paradigmas epistemológicos para el estudio del tema, conceptos aportados desde diversas disciplinas, hipótesis validadas en estudios afines previos, etc.). De algunas reflexiones sobre ella nos ocuparemos en este apartado.

No obstante la invitación a *pensar de otro modo* como punto de partida para la construcción de un problema de investigación, Saur (2006) advierte sobre la tensión entre el pensar innovador y la episteme imperante. El estudio de un campo específico (la educación no es la excepción) genera con el tiempo un conjunto de tradiciones, modos de hacer, de pensar, de conceptualizar y de comunicar que adquieren un carácter hegemónico y terminan condenando a quienes se apartan demasiado de estas líneas al aislamiento o al olvido por parte de la comunidad académica. Pensando en el estudio científico de la educación, es posible identificar tradiciones, por ejemplo, en la investigación sobre las relaciones entre educación y desigualdad social: marcos teóricos y metodológicos que se imponen y fuera de los cuales resulta difícil definir un problema en términos que se aparten demasiado de ellos, bajo riesgo de construir un conocimiento que podría luego no ser *comunicable*.

En el mismo sentido de lo expuesto en el párrafo anterior va la advertencia realizada por Soler (2009) en relación a la ubicación del problema a investigar en el área temática. Según este autor, el problema puede ubicarse en la parte conocida o en la desconocida (que siempre es mayor, dada la evolución permanente del conocimiento científico). Dice luego: “*es mucho más difícil plantear un problema por contradicción con lo conocido, que plantear algo desconocido, pues en el primer caso ya existen arraigadas ciertas creencias en la comunidad científica*” (Soler, 2009: 218). Queda

<sup>2</sup> Saur (2012) se preocupa por señalar que esta vigilancia no es una introspección, sino más bien una auto-objetivación que supone a las representaciones del propio investigador como posibles obstáculos sociales al conocimiento (en términos de Louis Pinto, referido por Saur).

claro el carácter de *freno* o, cuando menos, de *contrapeso* que los paradigmas establecidos, consolidados y a veces hegemónicos tienen en relación al *pensar de otro modo* tan necesario, según Saur, para construir un Problema de Investigación.

En esta permanente y saludable tensión, no debe perderse de vista que, como señala Rosa Buenfil: *"la investigación educativa es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica."* (2006: 37-38). Ahora bien, es de orden analizar cómo un trabajo de investigación educativa pretende llegar a esa consistencia.

Buenfil (2006) señala las históricamente conflictivas relaciones entre la investigación educativa y su dimensión teórica, enumerando diversos usos de la teoría que identifica en la investigación educativa durante la segunda mitad del siglo pasado. Todos ellos son identificables claramente: un uso ingenuo, cuando se le pide a la teoría que resuelva los problemas educativos; un uso ritual, cuando el marco teórico se elabora como requisito del proyecto y no adquiere valor metodológico; un uso teorista, cuando se pretende encorsetar la realidad en la teoría; un uso ostentoso, cuando se busca un falso prestigio en la dificultad terminológica; un uso defensivo, cuando con la teoría se oculta el deficiente conocimiento del objeto estudiado; y usos descalificadores, cuando se asocia la teoría con pérdida de tiempo (descalificación práctica), preconcepción (descalificación metodológica) o ideología (descalificación política). La autora alerta sobre la recomendación de organismos internacionales de posponer los debates teóricos con la excusa de que estos empañan la atención a los problemas reales y concretos. Cataloga esto como un dañino exceso de empirismo al tiempo que afirma que *"sin orientación teórica nuestro modo de intervenir en el campo educativo no pasa del sentido común y del inmediatismo, así el trabajo de investigación se reduce a lo empírico, a lo prejuicioso o lo militante, pero no se puede construir una elaboración o una reflexión contextualizada. Sin trabajo teórico el avance que se pueda hacer es mucho más errático y menos cuidado (...) el trabajo teórico permite un distanciamiento analítico de lo que aparece como inmediato y natural."* (Buenfil, 2013: 6).

Volviendo sobre los posibles usos de la teoría en la investigación educativa señalados por Buenfil (2006), nos interesa destacar particularmente tres, por la frecuencia con la que en nuestra experiencia los hemos observado y en los cuales incluso hemos incurrido. Como investigadores de escasa experiencia, incurrimos en el uso ritual, elaborando extensos y exhaustivos marcos teóricos que luego no eran recuperados en el análisis de datos y que guardaban vínculos difusos y genéricos con el objeto de estudio. Como docentes, observamos con frecuencia un uso ingenuo de la teoría en la práctica educativa, que parece desenvolverse en la eterna búsqueda de una teoría que la resuelva. Finalmente, posicionados como investigadores educativos noveles, ha sido frecuente la presencia de un uso teorista que pretende ajustar la práctica a una teoría preexistente. Cuando esta última es muy general, la artificialidad del proceso (ya sea educativo o de investigación educativa) vuelve a la educación y a la investigación sobre ella inconsistentes en sus resultados prácticos.<sup>3</sup>

Buenfil se pregunta sobre cómo evitar el exceso de teoricismo o de empiricismo señalando que *"la teoría solamente se opone a la práctica cuando los investigadores (...) hacen un mal uso de ellas y las toman como elementos inconexos, o cuando se quiere forzar a la práctica a responder a una teoría."* (2006: 53). Una respuesta posible a esta cuestión es la construcción de categorías intermedias, concepto que desarrollaremos en el siguiente apartado.

## ■ Investigación educativa y teorías de alcance intermedio

Según Buenfil, una categoría intermedia *"no responde solo a la especificidad del referente empírico ni responde solo a la teoría general, sino que está en la tensión entre estos dos ámbitos; ofreciendo categorías inéditas para el estudio de los procesos que nos interesan."* (2013: 11)

Las categorías intermedias o teorías de alcance intermedio surgen en la perspectiva del APD de la necesidad de resolver la tensión ineludible entre el referente empírico investigado y el posicionamiento teórico adoptado. La no resolución de esta tensión resulta en una mera aplicación de la teoría general (con énfasis

<sup>3</sup>La mirada aplicacionista de la teoría sobre la práctica es duramente criticada también por autores como Carr y Kemmis (1988), cuya lectura recomendamos ante la imposibilidad de incorporar sus reflexiones a este trabajo, por razones de extensión que nos impiden hacerlo con la debida propiedad.

en los diferentes usos distinguidos por Buenfil, según sea el caso) o en la investigación limitada a la mera recolección de datos o narración a partir del referente empírico, de la materialidad estudiada (Saur, 2008).

Las categorías intermedias referidas por Buenfil (2006, 2013) y por Saur (2006, 2008) ya habían sido conceptualizadas por Robert Merton a mediados del siglo pasado como teorías que se utilizan en sociología para guiar la investigación empírica y que permiten superar el conflicto entre la generalización y el historicismo. Según este sociólogo norteamericano, *“La teoría de alcance intermedio incluye abstracciones, por supuesto, pero están lo bastante cerca de los datos observados para incorporarlas en proposiciones que permitan la prueba empírica. Las teorías de alcance intermedio tratan aspectos delimitados de los fenómenos sociales”* (Merton, 1992: 56).

La relación de las categorías intermedias con la teoría más general y abstracta no es de derivación lógica, no obstante lo cual la teoría de alcance intermedio puede luego ser congruente con la general, que según Merton suele ser lo suficientemente laxa como para *cubrir bajo su paraguas* categorías intermedias frecuentemente discrepantes entre sí.

Ahora bien, para formular categorías intermedias es necesario que el investigador se desprenda de pretensiones de universalidad y de hallazgo de una teoría totalizadora o de un sistema completo y propio. Asimismo, debe el investigador abandonar la pretensión de una ciencia (de la educación, en nuestro caso) capaz de resolver todos los problemas (educativos) que se vayan presentando. Mantener esta pretensión es el resultado del *“masoquismo fuera de lugar del científico social y el sadismo involuntario del público”* (Merton, 1992: 66) Si pensamos en estos términos la realidad educativa y la investigación sobre ella, seguramente aún encontremos ejemplos de trabajos de investigación con pretensiones de hallar soluciones totales, no sólo empujados a ellos por un *sadismo involuntario* del público, sino también por las exigencias de quienes tienen a su cargo la formulación de políticas educativas. En relación a esto último dice Buenfil (también en el marco de su advertencia contra los organismos internacionales que desplazan el debate teórico): *“la investigación educativa (...) ha estado siempre en relación, armónica o tensa, con las políticas educativas y éstas siempre han pedido recetas. Este pedido es entendible (...) se debe responder a eso, pero no con exclusividad.”* (2013: 7). La necesidad de resolver problemas prácticos es gene-

ralmente la *madre* de la investigación educativa. Sin embargo, y parafraseando a Merton (1992) el conocimiento acumulado es el *padre*. Pobre el trabajo de quien solo considera a uno de los progenitores.

Considerando las reflexiones de este pensador para la Sociología y adoptándolas para la(s) ciencia(s) de la educación<sup>4</sup>, esta(s) debería(n) avanzar en principio a partir de teorías especiales (intermedias) para luego desarrollar un esquema conceptual cada vez más general. En ese movimiento convergente diferentes disciplinas de lo social realizarían sus aportes a la investigación educativa. En este sentido, Buenfil afirma: *“Los aportes de otros campos de saber pueden ser enormes, no solo desde lo metodológico sino desde los conocimientos ya producidos, recopilados y documentados”*. (2013: 7). En definitiva, las teorías de alcance intermedio resultan estratégicas para el desarrollo del conocimiento científico sobre la educación.

No obstante las fundadas bondades de las categorías intermedias para la investigación educativa, su empleo no estaría exento de conflictos. De hecho, ya es frecuente el conflicto entre los prácticos de la educación y los investigadores externos, como lo señalan Carr y Kemmis (1988). Análogamente, Merton (1992) hace referencia a la polarización entre los teóricos de los sistemas generales (tachados de especulativos y despegados de la realidad empírica) y los teóricos de alcance intermedio (acusados de meros fotógrafos oportunistas de la realidad). Esta oposición, como podrá el lector inferir, resulta perjudicial para el *pensar de otro modo* consignado por Foucault y recuperado por Saur (2006, 2012).

Las teorías intermedias, como señala Merton (1992) van más allá de un momento o lugar dados. Poseen un alto nivel de generalidad, aunque no nacen de un sistema teórico único y totalizador. En esto creemos radica su valor para la investigación educativa, pues la guían y permiten el abordaje de objetos de estudio diversos sin pretender cubrir en su totalidad la extrema complejidad que los hechos, procesos y fenómenos educativos revisten. Al mismo tiempo, su empleo en la investigación de problemas educativos, permitiría la convergencia de estas categorías intermedias hacia una teorización de carácter más general, internamente diversa y caleidoscópica. El sociólogo norteamericano advierte que la principal consecuencia de la ausencia de estas teorías en la investigación es la reducción de esta a la mera recolección de datos, esto es, a un empirismo práctico que puede, en el caso de

<sup>4</sup>El singular o plural del término supone una discusión de carácter epistemológico cuya existencia reconocemos, pero que no abordaremos aquí.

la educación, fundamentar la toma de decisiones políticas, pero que no merecería llamarse investigación propiamente dicha.

## ■ Posicionamiento onto-epistemológico y definición del problema de investigación

Umberto Eco sostiene que en investigación definir un objeto de estudio significa *“definir las condiciones bajo las cuales podemos hablar en base a unas reglas que nosotros mismos estableceremos o que otros han establecido antes que nosotros.”* (2010: 43). Estas reglas mencionadas por Eco mantienen a nuestro entender una afinidad conceptual con el *horizonte de intelección* referido por Saur, aunque este le atribuye al mismo una distancia de los procesos particulares investigados afirmando que *“la coincidencia entre teoría general y referente solo puede ser parcial y precaria.”* (Saur, 2008: 66). Esta dificultad tiene mejores posibilidades de ser sorteada en la investigación educativa si se adoptan teorías de alcance intermedio, para evitar *encorsetar* los problemas en las teorías disponibles o reducir la investigación a la caracterización del referente empírico, luego de profundizar el debate sobre la investigación empírica orientada teóricamente. Por tanto, la investigación supondrá, ya desde la definición del problema, un uso singular de los marcos teórico-metodológicos desde una actitud del investigador que es, en esencia, una actitud creativa (Saur, 2008).

Respecto al lugar del investigador que, desde esa creatividad, *piensa de otro modo*, Saur indica que depende de tres cuestiones: *“de la luminosidad que proyecten los fenómenos (...) del aparato óptico y auditivo (dispositivo analítico-interpretativo del que dis ponga) [y del] lugar onto-epistemológico donde se posicione en relación con los objetos que desea ver y/o escuchar.”* (Saur, 2006: 187-188)

Como señala el autor, el objeto a investigar debe ser un hecho de cultura aprehensible (realmente existente) a través de un dispositivo del que el investigador disponga (esto es, una *caja de herramientas* teórico-prácticas). Este dispositivo estará condicionado por el lugar o emplazamiento del investigador en la episteme de su época (Foucault, 1991, referido por Saur, 2006). En función de este podrá *“ver y escuchar cosas específicas, dejando en sombra y silencio a otras.”* (Saur, 2006: 190).

Ahora bien, delimitar un objeto a investigar supone focalizar el referido dispositivo en un sector de la realidad a partir del cual montar toda la maquinaria teórico-metodológica para dar cuenta de él. Dice Saur: *“En la delimitación del conjunto de materiales para el análisis se deben poner en funcionamiento las siguientes cuestiones: \*El background teórico del investigador (...) \*La experiencia investigativa que posea (...) \*El posicionamiento onto-epistemológico que adopte, ya que como dijimos, la ubicación topográfica en el ámbito de la episteme vigente es fundamental para poder acceder a la realidad de cierto modo (...) \*Por último el investigador deberá efectuar la delimitación del cuerpo a estudiar evitando criterios arbitrarios, y poniendo en escena ciertas hipótesis o conjeturas fundadas, procedentes del conocimiento previo del territorio sobre el cual realizará su trabajo.”* (Saur, 2006: 193-194).

El objeto de estudio puede componerse de materialidades con superficies de inscripción diversas. Para que estas sean accesibles, deben definirse en función de límites espaciales y temporales (accesibles al investigador) y también en función de una relevancia entendida como el *“aporte que el estudio de la/s materialidad/es seleccionada/s puede efectuar y no solo contemplando su ‘utilidad’ en términos pragmáticos, sino también su ‘significación.”* (Saur, 2006: 195).

Con la combinación de esas superficies de inscripción en materialidades y la mirada sobre las mismas (posicionamiento onto-epistemológico que posibilitó el recorte) queda conformado el corpus de análisis del cual deberá dar cuenta la investigación (Saur, 2006). En otras palabras, la constitución de este corpus no es aún la generación del tan buscado conocimiento nuevo. Para que esto ocurra, el investigador *“debe efectuar tajos imprevistos en el corpus (...) organizando la realidad de una manera distinta (...) permitiendo el acceso a organizaciones impensadas (...) marchar a contrapelo de las positivities establecidas”* (Saur, 2006: 196-197). Todo esto, en una perspectiva afín a la idea de deconstrucción de Derrida. En definitiva, el *pensar de otro modo* para definir un problema de investigación supone el *extrañarse* no solo del objeto de estudio y del sentido común, sino también de los discursos hegemónicos e imperantes en la episteme vigente, desde la permanente sospecha sobre ella y también sobre el propio investigador. En ello se juega la relevancia de la investigación y, en definitiva, el valor del conocimiento a construir en tanto conocimiento científico.

## ■ A modo de reflexión final

El análisis realizado a lo largo de este artículo, recogiendo aportes basados en el APD, nos ha permitido conceptualizar a la investigación educativa como ineludiblemente contextualizada, dado el carácter eminentemente práctico y social de su objeto de estudio. Esta naturaleza de la educación le da, a su vez, la impronta de lo *doméstico* y controversial, en tanto que los problemas educativos (como son definidos desde la *doxa*) cumplen con los rasgos definidos por Saur (2012) para el Problema Social.

Adherimos a la afirmación de Buenfil (2013) sobre la esencial contribución del APD a la investigación educativa: el contribuir a desnaturalizar o desedimentar la realidad, tanto más naturalizada cuanto más la concebimos como un problema de carácter casi doméstico (más aún en el caso de los docentes que asumen las tareas de investigar y enseñar simultáneamente).

Asimismo, destacamos en estas reflexiones la necesidad de problematizar el uso de la teoría en la investigación educativa. Las advertencias de Buenfil (2006) sobre sus usos posibles, contribuyen a la autocrítica del investigador e impulsan a evitar los extremos del teoricismo y el empiricismo. En esta misma búsqueda de conciliar la investigación con la teoría, encontramos la formulación de las categorías intermedias como una herramienta poderosa para formular una perspectiva más crítica y situada de los problemas educativos. En el mismo sentido, su grado de apertura (sensiblemente mayor al de las teorías que se pretenden totales) las hace permeables a la interdisciplina y a una saludable controversia continua que, en conjunto, resultan estratégicas para el desarrollo del conocimiento científico sobre la educación.

Finalmente, es de interés destacar que la realización de este trabajo nos ha permitido hacer consciente que la definición de un problema de investigación supone en sí misma una fuerte interpelación a nuestro rol de investigadores, en la medida en que debemos asumir explícitamente un posicionamiento onto-epistemológico, con todo lo que ello supone (Saur, 2006) desde una perspectiva esencialmente creativa que nos permita resolver la tensión entre la episteme imperante y la ineludible necesidad de pensar de otro modo.

## ■ Bibliografía

- BUENFIL, R. (2006). "Los usos de la teoría en la investigación educativa". En: Jiménez, M., Coord. (2012). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (pp. 37-59). México: Juan Pablo
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca S.A.
- ECO, U. (2010). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- MERTON, R. (1992). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SAUR, D. (2006). "Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales". En: Jiménez, M., Coord. (2006). *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 183-202.). México: Plaza y Valdés.
- SAUR, D. (2008). "Categorías intermedias y producción de conocimiento". En: Da Porta, E. y Saur, D., Coords. (2008). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 63-71). Córdoba: Comunicarte.
- SAUR, D. (2012). "De la doxa al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación". En: Jiménez, M., Coord. (2012). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (pp. 73-93). México: Juan Pablos..
- SAUR, D. (2013). "Entrevista a Rosa Nidia Buenfil Burgos. Eclecticismo y transversalidad en la investigación educativa." En: *Propuesta Educativa* N° 39. (pp. 5-12). Buenos Aires: FLACSO.
- SOLER, C. (2009). *Ideas para investigar. Proyectos y elaboración de tesis y otros trabajos de investigación en Ciencias Naturales y Sociales*. Rosario: Homo Sapiens.
- TÓJAR, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla S.A.