3.

LA CONCEPCIÓN DEL MUNDO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DE LOS PROBLEMAS INVESTIGATIVOS EN LA PEDAGOGÍA

Toward the Conception of the World as an Epistemological Basis of Research Problems in Pedagogy

Javier Alejandro Díaz Rodríguez.[3]

Filiación institucional: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Estado de México, México.

Resumen

En el presente artículo se examina cómo la concepción del mundo subyace a los problemas investigativos en la pedagogía, articulando su relevancia epistemológica mediante la organización de la conciencia moderna como estructura fundamental que posibilita la generación de conocimiento experto. Basado en el enfoque del anarquismo metodológico propuesto por Paul Feyerabend, se argumenta que los problemas en pedagogía no son entidades objetivas que existen por sí mismas, sino que dependen del marco epistemológico que se estructura en la conciencia del investigador. Esta estructura determina la manera en que los problemas se conciben, abordan y desarrollan metodológicamente. A través de este análisis, se sostiene que lo pedagógico es un hábito que configura la existencia personal, donde el pedagogo, lejos de ser un ente aislado, se integra en comunidades de práctica y

[3] Doctor y Maestro en Pedagogía, Licenciado en Historia; todo por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Ordinario de Carrera Asociado "C" Tiempo Completo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, adscrito al Programa de Pedagogía. Correo electrónico: alejandrodeacatlan@gmail.com dirj-ped2022-2@pcpuma.acatlán.unam.mx ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8557-4021 Google Académico: https://scholar.google.com/citations?user=rmZdvuAAAAAJ&hl=es

reflexión que nutren su abordaje de los problemas. De esta manera, se explora cómo el pensamiento individual conquista y direcciona el tratamiento esencial de los problemas pedagógicos, sugiriendo que cada investigador debe enfrentarse a la realidad educativa con una flexibilidad epistemológica que fomente enfoques plurales. Así, la pregunta de investigación que guía el trabajo es: ¿De qué manera la concepción del mundo, como estructura implicada en la conciencia, fundamenta los problemas investigativos en la pedagogía?

Palabras clave

Pedagogía, Metodologías, Investigación, Problemas de investigación

Abstract

The article herein examines how the conception of the world underlies to research issues in pedagogy, articulating its epistemological relevance through the organization of modern consciousness as fundamental structure that allows the creation of expert knowledge. Based on the methodological anarchism approached proposed by Paul Feyerabend, it is argued that the problems in pedagogy are not objective entities which exist on their own, rather they depend on the epistemological frame structured in the consciousness of investigator. This structure determines the manner in which problems are methodologically conceived, approached and developed. Through this analysis, it is sustained that the pedagogical is a habit which configures personal existence, where pedagogue, far from being an isolated case, integrates into communities of practice and reflection which nourish its approach to problems. In this manner, the mode as to how individual thought conquers and guides the essential treatment of pedagogical problems is explored, suggesting that each investigator must confront educational reality with an epistemological flexibility that fosters pluralistic approaches. Thus, the research question which guides the work is: In which manner does the conception of the world, as a structure implied in the consciousness, substantiates research problems in pedagogy?

Key words

Pedagogy, Methodologies, Research, Research Problems

Introducción

La configuración histórica del estatuto epistemológico de la pedagogía ha implicado que su objeto de estudio se encuentre inmerso en una profunda polémica sobre su naturaleza (Casillas Ávalos, 2019; Pontón Ramos, 2011), y una vertiente de ésta corresponde a la determinación y el tratamiento de los problemas investigativos en relación con las estructuras conceptuales que constituyen la sustancia de lo educativo. En este sentido, la configuración misma de los problemas contiene una manifiesta visión del mundo, es decir, una forma de concebir la realidad para abordarla, hecho que acontece tanto en la interioridad de quien asume y se implica en la investigación como en el seno de la comunidad científico-disciplinar que lo acoge.

Lejos de ser neutrales u objetivos, los problemas investigativos que guían la investigación en pedagogía están estrechamente vinculados con la concepción del mundo que tiene el investigador, así como con la estructura epistemológica que organiza y define su conciencia. En este marco, resulta pertinente examinar conceptualmente cómo las concepciones del mundo, entendidas como estructuras de pensamiento que condicionan un enfoque investigativo, no solo determinan la naturaleza de los problemas que surgen en el ámbito pedagógico, sino también las maneras en que estos son abordados y resueltos (Neurath, 2011). Por este motivo, se presupone que el problema no tiene una génesis neutral, sino que aparece situado bajo una forma determinada de entender y afrontar la realidad, estructurando los conocimientos y saberes científico-disciplinares bajo la órbita de categorías conceptuales explicativas, mas no reduciéndose a éstas.

La pedagogía, en su esencia, no puede ser comprendida como un conjunto de principios teóricos y técnicos aislados. Más bien, debe ser vista como una estructura que moldea y es moldeada por el individuo y sus comunidades de práctica. Este enfoque sugiere que lo pedagógico se transforma en un hábito de la existencia personal, donde el investigador se ve inmerso en procesos de construcción y reconstrucción continua del conocimiento. En esta línea, Feyerabend (2007/1975; 1982/1978), en su propuesta de anarquismo epistemológico, cuestiona severamente las concepciones tradicionales de la investigación científica, argumentando que no existe una metodología única o

absoluta para abordar los problemas. En el contexto pedagógico, esta premisa adquiere una relevancia particular, dado que los problemas investigativos no son entidades fijas ni objetivas que necesitan ser descubiertas, sino que dependen de los marcos epistemológicos configurados en la conciencia del investigador.

La relación entre el pensamiento pedagógico y los problemas investigativos que emergen en este campo se encuentra mediada por la estructura de la conciencia, entendida como una organización dinámica que refleja tanto las influencias contextuales como las tradiciones epistemológicas que la configuran (Díaz Rodríguez, 2024a). La pedagogía, entonces, no es una actividad solitaria, sino un acto profundamente comunitario, donde el pedagogo forma parte de un entramado de discursos, prácticas y reflexiones que influyen directamente en su manera de conceptualizar los problemas de la educación, a partir de una visión dada del mundo configurada en parte por su experiencia en éste desde su situación personal y social en términos particularmente académicos. Así, la comunidad educativa no solo proporciona un espacio para el intercambio de ideas, sino que también actúa como un marco epistemológico colectivo que permite identificar y tratar los problemas investigativos de manera coherente y metódica (Díaz Rodríguez, 2024b).

Una de las premisas fundamentales de este artículo es que la pedagogía exige el desarrollo metodológico de los problemas que le son propios. Esto implica una tarea crítica que supera la simple identificación de cuestiones prácticas o empíricas, requiriendo una reflexión profunda sobre los fundamentos epistemológicos que subyacen a la construcción de dichos problemas. En otras palabras, la investigación a partir de la pedagogía debe integrar conscientemente los supuestos epistemológicos que guían su desarrollo y que determinan, en última instancia, cómo se conciben y responden los problemas. Esta consciencia epistemológica permite a los investigadores moverse con flexibilidad entre diferentes enfoques y tradiciones, fomentando una pluralidad de perspectivas que enriquezcan la comprensión de la realidad educativa, empleando una crítica severa de esta conciencia (Feyerabend, 1985/1981).

En el desarrollo de esta investigación, se propone que el pensamiento de cada persona, en su calidad de investigador, tiende y asume una dirección particular que determina el tratamiento esencial de los problemas investigativos

en la pedagogía. Esta conquista no es un acto individualista, sino el resultado de una interacción constante con las influencias epistemológicas, metodológicas y comunitarias que configuran el campo de estudio. Así, se plantea que la epistemología pedagógica no es estática, sino un proceso dinámico que se articula a través de la experiencia y la crítica. Cada investigador, al enfrentarse a la realidad educativa, debe estar dispuesto a cuestionar las premisas que subyacen a sus enfoques metodológicos y abrirse a una diversidad de perspectivas que puedan ofrecer nuevas rutas para la investigación, particularmente en lo educativo, dado su carácter eminentemente plural (Garcia da Silva Oliveira, 2024).

Sintetizando, este artículo explora la manera en que la concepción del mundo actúa como fundamento epistemológico de los problemas investigativos en la pedagogía, argumentando que la estructura de la conciencia del investigador es un elemento central en la generación y tratamiento de los problemas. A través de un análisis basado en el anarquismo metodológico de Feyerabend (2007/1975; 1982/1978), se sostiene que lo pedagógico no es un campo neutral ni homogéneo, sino un espacio en constante evolución que requiere una flexibilidad epistemológica que permita a los investigadores abordar los problemas desde una pluralidad de enfoques.

Marco teórico-metodológico

En este marco teórico-metodológico se parte de una visión epistemológica en la que la concepción del mundo del investigador se erige como fundamento para la comprensión y abordaje de los problemas investigativos en la pedagogía. El problema de la concepción del mundo puede referir a múltiples dimensiones de las disciplinas y las ciencias, entre las cuales destacan la dimensión ontológica y la epistemológica; aquí se revisa esta última dado que la cuestión abordada es principalmente de carácter metódica. Para puntualizar más, se recupera singularmente la configurada en el seno de la epistemología histórica desarrollada por Koyré (1979/1957) y Kuhn (2006/1962), y particularmente la propuesta la Feyerabend (2001/1994), quien indica que la concepción del mundo en una ciencia o disciplina depende de lo acordado en comunidad, incluso de lo sostenido por individuos, escuelas y períodos históricos.

En este ámbito, Feyerabend (2007/1975) plantea “what is the scientific view of the world and is there a single vision?” [¿cuál es la visión científica del mundo y existe una visión única?] (p.147), dudando de que la concepción de la realidad sea un elemento objetivo e insinuando que tanto otras tradiciones como otras disciplinas y ciencias tienen visiones distintas de la realidad. Esta pregunta aparece para ser respondida desde un posicionamiento epistemológico, porque su tratamiento tiene que ver con las bases del conocimiento, distinto a otras tradiciones como la desarrollada por Heidegger (2005/1988), en donde se pregunta por el ser desde lo ontológico, la cual aquí es recuperada para robustecer la interpretación generada en términos conceptuales.

Bajo esta premisa, se estima en suma provechoso la recuperación de este posicionamiento epistemológico para el análisis de los fundamentos de la configuración histórica de las preguntas investigativas en el marco educacional. Aunque, también se reconoce que esta concepción emanada del anarquismo epistemológico ha sido fuertemente cuestionada por sus implicaciones para el entendimiento de las ciencias en general, siendo Suppe (1977) uno de sus mayores detractores, argumentando que la ciencia no puede progresar de una proliferación interminable de teorías contrarias entre sí, acusando a Feyerabend de asociarse a un idealismo subjetivo extremo. No obstante, se valoran significativas las contribuciones del anarquismo epistemológico a lo educativo porque el objeto de estudio, los problemas investigativos y el mismo estatuto epistemológico de la materia que lo estudia se encuentran en constante debate, evidenciando un pluralismo en la construcción de su campo de estudio (Campos Hernández, 2019; Casillas Avalos, 2019; Pontón, 2011)

La investigación educacional, lejos de ser un proceso neutral, se ve inevitablemente condicionada por las estructuras de pensamiento que organizan la conciencia del investigador (Plá Pérez, 2022; Campos Hernández, 2019). Estas estructuras no solo determinan la naturaleza de los problemas que emergen en el ámbito pedagógico, sino también las formas en que son conceptualizados y tratados metodológicamente (Kuhn. 2022/1960; 2006/1962).

Resulta importante profundizar en la concepción del mundo del investigador como piedra angular de la investigación en materia educativa, particularmente desde un aspecto situado al interior del estatuto epistemológico

otorgado a la materia encargada de su estudio, pues se estima que dicha visión varía fuertemente según la percepción de lo científico y lo disciplinar. En cada ciencia y disciplina, incluidas las encargadas de la educación, se desarrolla y opera una concepción del mundo particular que orienta no solo los métodos que se emplean, sino también la manera en que se construyen sus objetos de estudio (Kuhn, 2022/1960), y las maneras como se tratan los mismos problemas investigativos (Díaz Rodríguez, 2024b). Esta reflexión se efectúa desde un posicionamiento filosófico que, además de incluir cuestiones epistémicas, integra aspectos ontológicos relacionados con la cuestión del ser, consumándose en una concepción delimitada de un ámbito específico del conocimiento como elemento que también determina hábitos (Heidegger. 2005/1988), lo que implica que el problema de la concepción del mundo es una tarea de primer orden. En consecuencia, la concepción del mundo del investigador no puede reducirse a un aspecto meramente técnico o metodológico, sino que tiene que ver con una postura fundamental ante la vida, el mundo circundante y la historia.

Así, cada disciplina y ciencia declama una forma de ver el mundo que se proyecta sobre el campo de investigación, reproduciendo esto mediante las labores de enseñanza y aprendizaje sistematizadas en la docencia y la formación académica (Régulo Pastor, 2019). En el caso de la investigación en pedagogía, esto se traduce en que la forma de plantear problemas, así como las posibles soluciones, dependen de la posición epistemológica del investigador. Debido a esto, se infiere que, la pedagogía, al igual que otras ciencias y disciplinas, está impregnada de una dimensión filosófica que configura el enfoque metodológico desde el cual se aborda la realidad educativa, siendo mediado por factores del mundo circundante.

En este contexto, la idea de que la ciencia o disciplina irrumpe en la conciencia inmediata (Heidegger. 2005/1988), provocando una nueva actitud frente a la realidad, es central en esta reflexión, pues hace trascender a la cuestión aquí tratada de lo epistemológico a lo ontológico. El investigador no es un observador pasivo de los problemas que surgen; más bien, se encuentra implicado en la construcción misma del conocimiento en tanto que su visión del mundo configura activamente el modo en que estos problemas se presentan para ser abordados, pues no es posible “abstraer al sujeto que efectúa la

investigación de su campo de investigación, puesto que lo [enunciado] sobre educación, objeto o campo de investigación fue construido a partir de [un] filtro personal.” (Bouvet, 2016, p.44).

Se estima crucial reconocer que la postura del investigador ante los problemas educacionales está intrínsecamente vinculada a su concepción del mundo, una estructura mental que, en muchos casos, está tan arraigada que opera desde los preconceptos. Como lo señala Heidegger (2005/1988), la ciencia no emerge desde un vacío conceptual, sino que irrumpe en la conciencia inmediata del investigador, transformando su actitud frente a la realidad. Por tanto, la investigación educativa no es neutral; está configurada por marcos de sentido que el investigador lleva consigo, lo que Feyerabend (2007/1975) denomina la necesaria pluralidad de métodos para reflejar la complejidad del objeto de estudio.

La pluralidad metodológica se vuelve un requisito para capturar la riqueza inherente a las realidades educativas, donde los fenómenos son, por naturaleza, dinámicos, cambiantes y profundamente contextualizados (Bouvet, 2016). En este marco, los problemas en la investigación educativa no pueden ser abordados desde una sola óptica; requieren una constante negociación epistemológica y metodológica que refleje la diversidad de interpretaciones posibles, productos de la multiplicidad derivada de las visiones del mundo arraigadas en cada individuo y comunidad, especialmente si se concede que éstas tienen una historicidad propia que responde al desarrollo especifico de cada ciencia y disciplina en particular (Dewitt, 2018).

Bajo esta óptica, es pertinente coincidir con Kuhn (2006/1962), quien señala que hay periodos en la historia de las ciencias y las disciplinas que son marcados por profundos cambios en sus quehaceres. De modo semejante, también es preciso reconocer que el cambio de visión del mundo acontecido en la modernidad fue un momento de cambio drástico en el entendimiento de la realidad, como señala Koyré (1979/1957), y que ha sido tratado desde múltiples disciplinas, estimando aquí que el principal salto en la visión se provocó en el reordenamiento de las cuestiones propias del ser en favor de los objetos naturales (Lovejoy, 1964/1936).

A partir de esta perspectiva, la visión del mundo moderna exige una forma particular de conceptuarse y legitimarse, elemento que en parte se encuentra en la configuración de las comunidades académicas como condición necesaria para la generación de conocimiento (Kuhn, 2006/1962). Este tipo de organización, además de ser un medio para socializar el conocimiento, constituye una práctica fundamental en la que un investigador debe involucrarse para concebir la realidad, y, a su vez, "la comunidad adopta una actitud científica encarnada en un conjunto de prácticas" (McIntyre, 2020, p.137), difícilmente separables de la actividad reflexiva que les brinda legitimidad.

En última instancia, la capacidad del investigador para articular y repensar su visión del mundo es crucial para el progreso de la investigación educativa en todos sus ámbitos. Dado que la concepción del mundo no es fija, sino que está en constante diálogo con la historia, la cultura y el entorno social, los problemas pedagógicos deben ser continuamente reinterpretados a la luz de nuevas realidades y experiencias, con el propósito de reorientar los fines mismos a las necesidades particulares, que naturalmente se encuentran situadas en un punto definido. La dirección que asume el pensamiento del investigador es, por tanto, una construcción continua que, al mismo tiempo, responde y retroalimenta el contexto epistemológico en el que se encuentra inserto.

El conocimiento pedagógico, en este sentido, puede convertirse en un hábito de la existencia personal, es decir en un proceso de interacción constante entre el individuo y su entorno académico y social. Feyerabend (2007/1975), en su crítica a la visión cientificista de la metodología, enfatiza que no existe una única manera correcta de producir conocimiento válido. Este principio de anarquismo epistemológico adquiere especial relevancia en el campo pedagógico, donde la complejidad de los fenómenos educativos exige una flexibilidad epistemológica que permita la adopción de diversos enfoques en la formulación y el abordaje de distintas problemáticas. La pluralidad metodológica no es solo deseable, sino necesaria para captar la riqueza de las realidades pedagógicas y responder a los problemas de manera coherente con las múltiples perspectivas que estos pueden ofrecer (Garcia Da Silva Oliveira, 2024).

De este modo, la investigación en educación no es solo una actividad mecanicista o acumulacioncita de verdades (Laudan, 1978), sino una empresa

profundamente filosófica que requiere un enfoque reflexivo y pluralista (Garcia Da Silva Oliveira, 2024). La concepción del mundo del investigador, entendida como una estructura fundamental de la conciencia, actúa como el horizonte desde el cual emergen los problemas investigativos y se eligen las estrategias metodológicas adecuadas para su resolución.

Asimismo, la investigación educativa debe entenderse como una actividad profundamente arraigada en la comunidad de la que forma parte el investigador. Siguiendo las ideas de Kuhn (2006/1962), ni las ciencias ni las disciplinas son actos individuales aislados, sino procesos colectivos en el que las ideas, los métodos y los problemas se configuran dentro de una red de prácticas compartidas, que configuran un sistema de valores que les "proporciona en primera instancia los medios científicos para construir una concepción del mundo" (Heidegger, 2005/1988, p.10). El pedagogo, al integrarse en una comunidad de reflexión y práctica, participa de un marco epistemológico colectivo, integrando también una dimensión ética (Ortega Ruíz, 2021), que influye en su manera de abordar los problemas educativos. De esta manera, el tratamiento de los problemas en la pedagogía no es únicamente el resultado de una reflexión individual, sino el fruto de un intercambio continuo dentro de una comunidad académica, que además de decidir qué es lo pertinente para investigarse, configura una visión del mundo alrededor de esto.

En este contexto, se puede asegurar que la "objetividad y realidad son correlatos de la consciencia en general, del sujeto de conocimiento en general" (Heidegger, 2005/1988, p.100). Por tanto, los problemas investigativos son construcciones emanadas de una percepción individual en diálogo con una comunidad científico-disciplinar, la cual dicta patrones y brinda legitimidad, haciendo que el conocimiento sea el producto de una actividad común (Touriñan López, 2023). En este sentido, se hace visible un fundamento dialéctico inherente a los problemas de investigación (Díaz Rodríguez, 2024a).

A partir de lo anterior, el investigador en pedagogía no puede concebirse como un mero ejecutor de técnicas preestablecidas, sirviendo solo a una acción mecánica, incluso cuando éstas forman parte de la condición moderna de producción de conocimiento (Heidegger, 2005/1988). La pedagogía, entendida como un hábito de la existencia, requiere un proceso dinámico de construcción

y reconstrucción del conocimiento, donde el investigador se ve constantemente desafiado a repensar sus supuestos y a reformular sus enfoques, inclusive de manera radical. Este proceso permite que el pensamiento individual se oriente hacia nuevas direcciones, abriendo el campo de la investigación a una pluralidad de respuestas y enfoques que enriquezcan la comprensión de los problemas pedagógicos, desde una visión fundamentada de la realidad que los contiene. La capacidad del investigador para cuestionar los paradigmas establecidos y adoptar nuevos enfoques es, por tanto, esencial para el desarrollo de una investigación crítica y reflexiva.

En este sentido, la metodología que oriente una investigación no puede adherirse de modo restrictivo a formulaciones predefinidas para construir un nuevo conocimiento, pues la visión de la realidad depende de la cualidad y conciencia del sujeto. En lugar de incrustarse a una estructura rígida, la investigación educacional debe ser flexible, adaptándose a las particularidades de los problemas que surgen (Garcia Da Silva Oliveira, 2024). La concepción del mundo del investigador, como estructura implicada en la conciencia, juega un papel fundamental en la elección de los métodos. Feyerabend (2007/1975; 1982/1978) argumenta que las ciencias y las disciplinas se desarrollan de manera más efectiva cuando no están limitadas por un marco metodológico único, y este principio se refleja en la pedagogía, donde los problemas investigativos son demasiado complejos y contextuales para ser abordados desde una única perspectiva. La pluralidad de métodos permite que el investigador se mueva entre diferentes tradiciones y enfoques, enriqueciendo su comprensión de la realidad.

En última instancia, el tratamiento de los problemas investigativos en la pedagogía depende de la dirección que el pensamiento del investigador asuma. Esta dirección no está predeterminada ni es resultado de una mera aplicación técnica de métodos. Más bien, se construye a través de la interacción entre el investigador, su comunidad y las tradiciones epistemológicas que lo rodean. De este modo, la epistemología pedagógica no es estática, sino un proceso dinámico y en constante evolución, donde cada problema investigativo es una oportunidad para reconsiderar y reconstruir los marcos epistemológicos desde los que se parte. La investigación educacional, entonces, exige una actitud crítica

que permita no solo identificar y resolver problemas, sino también repensar los fundamentos mismos sobre los cuales esos problemas son construidos y abordados.

En resumen, este marco teórico-metodológico propone una visión crítica y pluralista de la investigación en educación, donde la concepción del mundo del investigador, en tanto estructura de la conciencia, se erige como el fundamento epistemológico central para la generación de conocimiento. Por todo lo anterior, se valora que la formulación de una pregunta certera es el punto de partida de una investigación (Ramos Garza, 2016; Laudan, 1978), pero también lo es para una exposición de una concepción del mundo, que oscila entre problemas y significados (Goodman,1978).

Resultados

En el presente estudio se ha revelado que los problemas investigativos en pedagogía no son construcciones objetivas e independientes de la conciencia del investigador, sino que emergen como una consecuencia directa de la concepción del mundo que éste posee, y que se fundamenta en la comunidad a la que pertenece. A partir de la revisión teórica y el análisis de diversas fuentes clásicas y contemporáneas, incluyendo reflexiones filosóficas, se identificaron varias dimensiones clave que permiten entender cómo esta concepción epistemológica subyace en la formación y desarrollo de los problemas investigativos.

Uno de los resultados más importantes de este estudio es que los problemas investigativos en pedagogía no pueden entenderse como datos neutrales o preexistentes que el investigador simplemente identifica y aborda. Por el contrario, los resultados muestran que los investigadores, al interactuar con sus objetos de estudio, construyen activamente los problemas que perciben como relevantes, a partir de su propia organización epistemológica y de las tradiciones intelectuales en las que se encuentran inmersos (Kuhn, 2022/1960; 2006/1962). Esta construcción subjetiva de los problemas no es un proceso arbitrario, sino que está profundamente influenciada por la concepción del mundo del investigador.

En términos epistemológicos, esto sugiere que los problemas investigativos en pedagogía están situados dentro de un marco de referencia que varía de un investigador a otro, dependiendo de su formación académica, sus creencias filosóficas y su experiencia personal. Tal como señala Kuhn (2022/1960), el investigador opera dentro de un paradigma que condiciona su percepción de los problemas. En este sentido, la conciencia del investigador se organiza en torno a categorías conceptuales que determinan la naturaleza de los problemas que son considerados pertinentes y relevantes para ser objeto de investigación.

Durante la exposición analítica de la cuestión aquí abordada, se identificaron patrones claros en los ejes de discusión que orienta a inferir que la selección de problemas de investigación emerge a partir de las interacciones entre la concepción de la realidad y los marcos epistemológicos y las tensiones sociales, políticas o culturales identificadas en un contexto. Este hallazgo concuerda con la idea de Feyerabend (2007/1975), quien señala que no existe una sola manera correcta de abordar los problemas científicos o disciplinares, ya que estos dependen de los marcos epistemológicos y culturales desde los que se interpreta la realidad, lo cual les imprime un carácter subjetivo.

Otro hallazgo significativo es la importancia sustantiva de las comunidades de práctica y reflexión en la construcción de problemas investigativos en pedagogía. Los resultados indican que los investigadores no operan de manera aislada, sino que su comprensión de los problemas está profundamente influenciada por las interacciones con sus colegas y con la comunidad académica en general. Este hallazgo refuerza la idea de que la investigación educativa es, en última instancia, una actividad comunitaria, en la que las discusiones, debates y reflexiones compartidas desempeñan un papel crucial en la forma en que los problemas son conceptualizados y abordados, lo cual tiene que ver directamente con la historicidad del estatuto epistemológico otorgado a la materia que estudia lo educativo (Casillas Avalos, 2019; Pontón Ramos, 2011).

El análisis documental reveló que la configuración de las comunidades académicas son una condición necesaria para la construcción de conocimiento científico y disciplinar desde la modernidad (Kuhn, 2006/1962). Este tipo de

influencia colectiva apunta hacia una epistemología relacional, en la que el conocimiento y los problemas se construyen y consolidan dentro de un marco colectivo. En línea con la obra de Kuhn (2006/1962; Heidegger, 2005/1988), estos resultados subrayan que el investigador no solo actúa como un observador, sino como un participante activo en un proceso de construcción de conocimiento que está mediado por las estructuras comunitarias en las que se inserta.

Otro aspecto central en los resultados es el abordaje plural que debería integrar la metodología de una investigación, tanto por la diversidad de visiones del mundo como por su continua transformación a lo largo de la historia. En este sentido, se estima inseparable la manera de abordar un problema investigativo y el modo de concebir el mundo, implicando que la dimensión ética no es ajena a la epistemológica.

Este hallazgo es coherente con la pluralidad metodológica planteada por Feyerabend (2007/1975), en la cual los investigadores, al enfrentarse a nuevos datos o a nuevas interpretaciones, deben replantear sus enfoques y métodos. En este sentido, se aboga por una flexibilidad epistemológica que caracterice a los investigadores en pedagogía, para que les permita realizar este tipo de ajustes a lo largo de su proceso investigativo, lo que, a su vez, garantice la pertinencia y la relevancia de los problemas trabajados (Garcia Da Silva Oliveira, 2024), sin menospreciar las implicaciones éticas que conlleva el quehacer investigativo, entendido como acción comunitaria.

Los resultados obtenidos refuerzan la idea de que la concepción del mundo del investigador es un elemento central en la configuración de los problemas investigativos en pedagogía. Al analizar estos resultados desde la perspectiva del anarquismo epistemológico de Feyerabend (2007/1975), se hace evidente que estos problemas no pueden reducirse a un enfoque único o universal. El pluralismo metodológico responde a la necesidad de capturar la complejidad de los fenómenos y procesos educativos, los cuales son dinámicos y contextualmente específicos.

Además, los resultados sugieren que la comunidad académica juega un papel crucial en la construcción de los problemas investigativos, lo que destaca la naturaleza social y relacional de la investigación en educación. Este hallazgo

refuerza las teorías de la ciencia propuestas por autores como Kuhn (2006/1962), quien argumenta que las ciencias y las disciplinas son actividades profundamente comunitarias, en las cuales los paradigmas y las prácticas compartidas influyen directamente en la forma en que los investigadores perciben y abordan los cuestionamientos que están destinados a originar un conocimiento.

La flexibilidad epistemológica que emerge de los resultados también puede interpretarse desde la obra de Laudan (1978), quien señala que el progreso científico no depende de la acumulación de verdades absolutas, sino de la resolución de problemas dentro de un marco pluralista y contextual. La investigación en pedagogía, al igual que en otras ciencias y disciplinas, requiere de una apertura a nuevos enfoques y métodos que permitan una comprensión más rica y diversa de los problemas investigativos.

Finalmente, en este estudio se ha intentado demostrar que los problemas investigativos en pedagogía dependen en gran medida de la concepción del mundo del investigador y de la estructura epistemológica que organiza su conciencia. Los problemas no son entidades objetivas descubribles, sino construcciones activas y contextualizadas que emergen de la interacción entre el investigador, su comunidad y su mundo circundante.

Conclusiones

El presente estudio ofrece una visión pluralista de la investigación en pedagogía, posicionando a la concepción del mundo del investigador como un fundamento epistemológico central en la formulación y tratamiento de los problemas investigativos. Los hallazgos respaldan la premisa de que los problemas investigativos no son entidades objetivas, sino construcciones epistémicas que dependen de la estructura de la conciencia del investigador y su interacción con la realidad educativa (Kuhn, 2006,1962). En este sentido, los problemas pedagógicos son el resultado de una interacción continua entre las tradiciones epistemológicas, los contextos históricos y las experiencias personales de los investigadores.

La flexibilidad epistemológica, derivada del pluralismo metodológico de Feyerabend (2007/1975), se presenta como una estrategia eficaz para abordar

la complejidad de los fenómenos educativos. Los investigadores en pedagogía, al moverse entre diversas metodologías y enfoques, son capaces de capturar la riqueza inherente a las realidades educativas, lo que les permite enfrentar los problemas investigativos de manera integral y profunda.

Asimismo, la pedagogía, entendida como un hábito de la existencia personal, enfatiza la importancia de la comunidad académica en la construcción de los problemas investigativos. Esta visión colectiva de la investigación refuerza la noción de que el conocimiento pedagógico es un proceso dinámico y en constante cambio, donde las experiencias individuales y los marcos epistemológicos colectivos se entrelazan para producir nuevas comprensiones de la realidad educativa (Régulo Pastor, 2021; Neurath, 2011).

En conclusión, este estudio sugiere que los investigadores en pedagogía deben adoptar una postura crítica y reflexiva ante sus propios supuestos epistemológicos, manteniendo una apertura hacia la pluralidad de enfoques y metodologías (Garcia da Silva Oliveira, 2024). La investigación educativa, lejos de ser una actividad mecanicista aislada, es un proceso teórico exhaustivo y comunitario que exige un constante cuestionamiento y replanteamiento de los fundamentos epistemológicos que guían el tratamiento de los problemas investigativos.

Bibliografía

Bouvet, M. R. (2016). La educación como objeto de investigación. En P. Ducoing. *La investigación en educación epistemologías y metodologías* (pp.43-50). Universidad Nacional Autónoma de México; Plaza y Valdez.

Campos Hernández, M. A. (2019). *Investigar la educación. El compromiso del Saber*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Casillas Avalos, I. (2019). Carácter epistemológico de la pedagogía. En M. G. García Casanova (Ed.). *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación* (pp.441-462). Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz Rodríguez, J. A. (2024a). Hacia una fundamentación hermenéutico-platónica de la pregunta de investigación en el campo educativo. *Revista Boletín REDIPE*, 13(5), 120-130. https://doi.org/10.36260/n3g7h887

Díaz Rodríguez, J. A. (2024b). Hacia una heurística de la pregunta de investigación educativa desde una reflexión epistemológica y hermenéutica. *Revista Boletín REDIPE*, 13(6), 43-54. https://doi.org/10.36260/6019t890

Dewitt, R. (2018). *Worldviews. An Introduction to the History and Philosophy of Science* (3ª ed.) [Visiones del mundo. Una introducción a la historia y filosofía de la ciencia]. Wiley-Blackwell.

Garcia da Silva Oliveira, D. (2024). Rethinking Science Education: Fostering Feyerabend's View of Pluralism and Proficiency. En K. Kenklies y S. Engelmann (Eds.) *Education for a Free Society. Paul Feyerabend and the Pedagogy of Irritation* [Educación para una sociedad libre. Paul Feyerabend y la pedagogía de la irritación (pp.67-106). Peter Lang.

Feyerabend, P. (2007). *Tratado contra el método* (D. Ribes, Trad., 5ª ed.). Tecnos (Obra original publicada en 1975).

Feyerabend, P. (2001). Has the Scientific View of the World a Special Status Compared with Other Views? En B. Terpstra (Ed.). *Conquest of the Abundance, A Tale of Abstraction versus the Richness of Being* [La conquista de la abundancia: una historia de abstracción versus riqueza del ser] (pp.147-160). The University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1994).

Feyerabend, P. (1985). Cómo defender a la sociedad contra la ciencia. En. I. Hacking (Ed.). *Revoluciones científicas* (J. J. Utrilla, Trad., pp.294-316). Fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1981).

Feyerabend, P. (1982). *La ciencia en una sociedad libre* (A. Elena, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1978).

Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking* [Maneras de crear mundos]. Hackett Publishing Company.

Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo* (J. A. Escudero, Trad.). Herder. (Obra original publicada en 1988).

Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito* (C. Solís Santos, Trad.). Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1957).

Laudan, L. (1978). *Progres and Its Problems, Towards a Theory of Scientific Growth* [El progreso y sus problemas, hacia una teoría del crecimiento científico]. University of California Press.

Lovejoy, A. O. (1964). *The Great Chain of Being*. Harvard University Press (Obra original publicada en 1936).

Kuhn, T. (2022). Scientific Knowledge as Historical Product. En B. Mladenovié (Ed.). *The Last Writings of Thomas S. Kuhn. Incommensurability in Science* (pp.111-131). The University Chicago Press (Obra original publicada en 1960).

Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solís Santos, Trad., 3ª ed.). Fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1962).

McIntyre, L. (2020). *La actitud científica, una defensa de la ciencia frente a la negación, el fraude y la pseudociencia* (R. Neira, Trad.). Cátedra.

Neurath, O. (2011). Caminos de la concepción científica del mundo. *Signos Filosóficos*, 13(26), 135-154. https://www.scielo.org.mx/pdf/signosf/v13n26/v13n26a7.pdf

Ortega Ruíz, P. (2021). Educación, valores y experiencia. *Revista Boletín REDIPE* ,10(2), 28-37 https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1192

Plá Pérez, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México; Ediciones Morata.

Pontón Ramos, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Régulo Pastor, A. I. (2021). Concepción del mundo de los docentes y rendimiento académico de los estudiantes. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 139-160. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.774

Suppe, F. (1977). The Wanning of the Weltanschauungen Views. En F. Suppe (Ed.). *The Structure of Scientific Theories* [La estructura de las teorías científicas] (2ª ed.) (pp.633-649). University of Illinois Press.

Touriñan López, J. M. (2023). Significance of Knowledge of Education as a Methodology Principle of Pedagogical Research and the Relevance of Common Activity. *Revista Boletín REDIPE*, 12(1), 17-63 https://doi.org/10.36260/rbr.v12i1.1928