



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

**CONOCIMIENTO EDUCATIVO Y
EMANCIPACIÓN: LA FUNCIÓN
POLÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN
LA TRANSFORMACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

*EDUCATIONAL KNOWLEDGE AND
EMANCIPATION: THE POLITICAL FUNCTION
OF RESEARCH IN THE TRANSFORMATION
OF EDUCATIONAL PRACTICES*

AUTORES

RAMIRO RUFINO ARAGÓN CALVO

FACULTAD DE MEDICINA Y CIRUGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
BENITO JUÁREZ DE OAXACA

MÉXICO

MIGUEL ERASMO ZALDÍVAR CARRILLO

INSTITUTO ESTATAL DE CREACIÓN
LITERARIA Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA
EN EL ESTADO DE OAXACA

FACULTAD DE BELLAS ARTES,
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA

MÉXICO

JARIB ABIHUD ARAGÓN GARCÍA

FACULTAD DE MEDICINA Y CIRUGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
BENITO JUÁREZ DE OAXACA

MÉXICO

URIEL RAMIRO ARAGÓN GARCÍA

FACULTAD DE DERECHO Y C.S.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA

MÉXICO

Conocimiento Educativo y Emancipación: La Función Política de la Investigación en la Transformación de las Prácticas Educativas

Educational Knowledge and Emancipation: The Political Function of Research in the Transformation of Educational Practices

Ramiro Rufino Aragón Calvo

drramiro2010@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5452-4469>

Facultad de Medicina y Cirugía, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Miguel Erasmo Zaldívar Carrillo

orion-1966-2012@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7216-685X>

Instituto Estatal de Creación Literaria y Promoción de la Lectura en el estado de Oaxaca.
Facultad de Bellas Artes, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Jarib Abihud Aragón García

draragonurologo@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1620-2116>

Facultad de Medicina y Cirugía, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Uriel Ramiro Aragón García

lic_uriel@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1442-2667>

Facultad de Derecho y C.S. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
México

Artículo recibido: 18/10/2025

Aceptado para publicación: 19/11/2025

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

Resumen

Este trabajo analiza la relación entre el conocimiento educativo y la emancipación, destacando la función política de la investigación en la transformación de las prácticas educativas. Su objetivo principal es reflexionar sobre cómo la investigación puede producir conocimiento válido para la transformación social, examinando la dialéctica entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, así como la influencia de factores objetivos y subjetivos. Metodológicamente, se sustenta en un análisis teórico-reflexivo de autores como Marx, Gramsci, Lukács y Vygotski, para discutir los fundamentos del conocimiento científico en educación. Los resultados demuestran que la subjetividad del investigador, su ideología, intereses y conciencia de clase no es un impedimento, sino un componente inherente y enriquecedor del proceso cognoscitivo. Se identifican estrategias para lograr un equilibrio, como los estudios multidisciplinarios, la modelación del objeto y el control metodológico reflexivo, que permiten una aproximación más fiable a la realidad. La modelación, en particular, se presenta como una vía efectiva para encontrar la unidad entre la objetividad y la subjetividad. Se concluye que la investigación educativa con vocación emancipadora debe reconocer y gestionar críticamente esta interrelación. La búsqueda de la objetividad no implica eliminar la subjetividad, sino integrarla reflexivamente mediante la práctica socio-histórica y métodos rigurosos. Así, el conocimiento producido se convierte en una herramienta confiable y transformadora de las prácticas educativas, donde la confrontación de múltiples perspectivas en un proceso colectivo es esencial para aproximarse a la verdad.

Palabras clave: conocimiento educativo, emancipación, objetividad, subjetividad, modelación

Abstract

This work analyzes the relationship between educational knowledge and emancipation, highlighting the political function of research in transforming educational practices. Its main objective is to reflect on how research can produce valid knowledge for social transformation by examining the dialectic between the researching subject and the object of study, as well as the influence of objective and subjective factors. Methodologically, it is based on a theoretical-reflective analysis of authors such as Marx, Gramsci, Lukács, and Vygotski, to discuss the foundations of scientific knowledge in education. The results demonstrate that the researcher's subjectivity—their ideology, interests, and class consciousness—is not an impediment but an inherent and enriching component of the cognitive process. Strategies to achieve a balance are identified, such as multidisciplinary studies, the modeling of the object of study, and reflexive methodological control, which allow for a more reliable approximation of reality. Modeling, in particular, is presented as an effective way to find unity between objectivity and subjectivity. It is concluded that educational research with an emancipatory vocation must recognize and critically manage this interrelation. The pursuit of objectivity does not imply eliminating subjectivity but integrating it reflexively through socio-historical practice and rigorous methods. Thus, the knowledge produced becomes a reliable and transformative tool for educational practices, where the confrontation of multiple perspectives in a collective process is essential for approximating truth.

Keywords: educational knowledge, emancipation, objectivity, subjectivity, modeling

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa se desarrolla en un contexto de profundas desigualdades y prácticas reproductivas que exigen una transformación hacia horizontes de emancipación. Sin embargo, este propósito se ve complejizado por problemas epistemológicos fundamentales en el proceso de producción del conocimiento. El problema central radica en la aparente contradicción entre la aspiración de objetividad científica y la inevitable influencia de la subjetividad del investigador—sus ideologías, intereses de clase y concepciones del mundo—, lo que plantea un desafío crucial para la validez y confiabilidad de los hallazgos en ciencias sociales y educativas. Esta tensión entre lo objetivo y lo subjetivo justifica la elaboración del presente trabajo, ya que una comprensión simplista puede invalidar el potencial transformador de la investigación o, por el contrario, derivar en un relativismo estéril. El objetivo de este análisis es, por tanto, examinar críticamente la función política de la investigación educativa, reflexionando sobre cómo la dialéctica sujeto-objeto, lejos de ser un obstáculo, puede gestionarse para producir un conocimiento confiable que fundamente la transformación de las prácticas educativas. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en un análisis teórico-reflexivo de la tradición filosófica crítica, recurriendo a autores como Marx, Lukács, Gramsci y Vygotski. Desde este marco teórico, se discuten conceptos nodales como la práctica socio-histórica como base del conocimiento, la conciencia de clase como factor activo, y el método de modelación como vía para alcanzar una unidad racional entre la interpretación subjetiva y las determinaciones objetivas de la realidad bajo estudio.

DESARROLLO

La conciencia reflexiva, teórica y metodológica del científico lo ha dirigido, en la historia de la actividad cognoscitiva del hombre, hacia la pregunta siguiente:

¿Como y por qué es posible, en un proceso de observación controlada, hallar respuestas verdaderas sobre la realidad objetiva? Como señalaba Marx (1845/1976), "la cuestión de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva no es una cuestión teórica, sino una cuestión práctica" (p. 5).

Por supuesto que no es el lugar para narrar la historia de ese intento de respuesta transcurrida ya unas cuantas décadas. El propósito que se persigue con la formulación de la pregunta es

estimular a la reflexión de aquellos que se introducen en el campo de las investigaciones educativas y traten de encontrar la respuesta más acertada.

Tal vez sea necesario debatir algunas premisas de manera que contribuyan ayudar a esta reflexión.

Lo objetivo, según el diccionario filosófico, es lo que pertenece al objeto o se determina por el mismo. En lo relativo a los objetos reales, este concepto significa que los objetos, sus propiedades y relaciones existen fuera e independientemente del sujeto. Sin embargo, como precisaba Lukács (1923/1971), "la objetividad solo puede ser alcanzada y adecuadamente formulada como objetividad de la posición con respecto a la totalidad" (p. 34). Y ello, entre otras cosas porque el objeto en el campo de la gnoseología es y debe ser subjetivado para acceder al conocimiento y, esta subjetivación, se da, necesariamente a través de la práctica histórico social.

Debe distinguirse "realidad objetiva", es decir, el objeto; del objeto del conocimiento del sujeto.

La observación controlada es realizada por el sujeto (individuo o grupo social actuante y cognoscente, poseedor de una conciencia y voluntad), por lo que tiene un carácter subjetivo, es decir, la interpretación que le da el sujeto al objeto (a la realidad objetiva). En palabras de Gramsci (1948/1975), "el hombre conoce objetivamente en tanto que el conocimiento es real para todo el género humano históricamente unificado en un sistema cultural unitario" (p. 67).

Esa interrelación dialéctica sujeto-objeto tiene como base la práctica socio-histórica en la que el sujeto y el objeto han estado inmerso. Es por ello que todo saber humano porta ambas cualidades dígame la de ser subjetiva y objetiva a la vez.

Esta práctica socio-histórica hace que, tanto en el sujeto como en el objeto, así como en la interacción sujeto-objeto, existan e intervienen componentes que tienen un carácter objetivo y subjetivo. que requieren tenerse en cuenta, a la hora de proceder al análisis y a la solución de un problema científico. Como señalaba Korsch (1923/1976), "toda relación aparentemente y puramente teórica del sujeto cognoscente con la naturaleza presupone ya, como base, una relación práctica anterior" (p. 89). Esto es; todo saber humano parte de una objetividad precedente validada en la práctica histórico social de la humanidad.

De manera más específica, cuando se habla del objeto de la investigación, el cual constituye la esencia del problema que se investiga, se debe recordar que ese objeto está dentro de un contexto con el cual se interrelaciona. Esto es, no parte de cero. También el sujeto de la investigación condiciona su mediación con el objeto según en el contexto donde se desenvuelve y su propia formación personal. Una interpretación posible de un fenómeno no es necesariamente verdadera respecto a los hechos, ni, por tanto, aceptable.

Hay dos formas de interpretación del objeto, según el paradigma que se emplee:

- a) Una interpretación objetiva, apoyada en sistema sintáctico, es decir, correspondencia entre el símbolo y una propiedad de un sistema real.
- b) Una interpretación subjetiva, apoyada en un sistema semántico (significativo).

En una teoría dada un mismo símbolo puede recibir dos interpretaciones factuales diferentes, una objetiva y una operacional.

Si se pretende hacer en la investigación una contrastación, es decir, comparar lo que es contra lo que debe ser, o, en otras palabras, la realidad contra un modelo, se impone una interpretación objetiva, para evitar que semánticamente la teoría sea inconsistente si hay alteración de la significación, es decir, interpretación. Este enfoque interpretativo constituye uno de los problemas más conflictivos para la determinación de la científicidad de la Investigación-acción y para las investigaciones puramente cualitativas.

Existen múltiples criterios sobre la imposibilidad de aislar los factores subjetivos dentro del proceso del conocimiento científico, pero el desarrollo científico-técnico es hoy tan vasto, que hace que el hombre tenga la inteligencia, los conocimientos y los medios disponibles, para lograr una "interpretación" de los fenómenos con suficiente objetividad. Como afirmaba Althusser (1965/1970), "la práctica científica es un proceso de transformación de lo real-concreto en objeto-de-conocimiento" (p. 56).

En nuestro caso, más que la práctica científica nos remitimos a la práctica histórica de la humanidad como en criterio valorativo de la verdad. Asumimos coherentemente con el pensamiento marxista que para saber si un conocimiento humano es verdadero o no es la práctica histórica a quien debemos remitirnos. Práctica que, además, no está contenida en un sujeto aislado como el de descarte sino en la sociedad humana misma.

El Investigador como sujeto cognoscente.

La capacidad cognoscitiva del hombre, específica del género humano, reviste un carácter histórico, depende de su propio desarrollo y del órgano del pensamiento: el cerebro, donde desempeña un papel decisivo la sociedad. En este sentido, Vygotski (1934/1995) planteaba que "la conciencia humana no es solo el producto del desarrollo biológico, sino fundamentalmente el resultado de la asimilación de la experiencia histórico-social" (p. 112). De manera que em cuando al saber humano no es posible separar lo social de lo individual, no es posible concebir ningún descubrimiento por novedoso que fuere de la plataforma cognitiva anterior desde el que parte. El hombre va apropiando saberes en tanto innova, copia y creatividad, calco y creación; tal es la combinación dialéctica.

El desarrollo social ha legado al hombre todo el caudal de conocimiento que posee, dotándole, además, de métodos para comprender y explicar los fenómenos de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano con objetividad y avanzar más allá de lo dado, siempre que en lo personal tenga las cualidades para ello.

En este sentido el hombre (sujeto investigador) se apoya en los procedimientos lógicos del pensamiento: los conceptos, los juicios, los razonamientos; en la leyes y categorías de la dialéctica y en la historicidad de los fenómenos, todo lo cual constituyen las herramientas (reales, objetivas) que le permiten operar con acierto en el campo científico. Lo heredado y corroborado por la praxis humana constituye la plataforma objetiva de la que se parte, luego el sujeto hace lo suyo, y posteriormente tendrá que regresar a la praxis a probar la valía de sus aportes.

Sin embargo, no es menos cierto que, la actividad del investigador (el sujeto) está determinada también por su conciencia de clase, por sus motivos, intereses, necesidades, sentimientos, que en muchos casos transgreden la lógica de su pensamiento que proporcionan un significativo aporte subjetivo dentro del proceso del conocimiento. Como señalaba Mészáros (1972/2004), "la conciencia de clase no es un simple reflejo de las condiciones materiales, sino una forma activa de comprender y transformar la realidad" (p. 78). Resultado de ello, toda potencial objetividad estará preñada de disímiles subjetividades.

Esta concepción de la subjetividad como herramienta cognitiva encuentra eco en el concepto de "reflexividad" desarrollado por Pierre Bourdieu (1999), quien argumenta que el

investigador debe objetivar su propia posición en el campo social para lograr un conocimiento científico. En esta misma línea, Bonaventura de Sousa Santos (2009) propone una "epistemología del Sur" que reconoce las limitaciones del conocimiento occidental y valora los saberes subalternos, ampliando así el horizonte de lo considerado válido en la investigación educativa.

Se entiende como factores subjetivos a la actividad consciente del individuo, que conforma la historia, su fuerza de decisión, su voluntad, su organización, su entusiasmo, su energía, que constituyen condiciones necesarias para la solución exitosa de una tarea. También se hallan en el campo de los factores subjetivos: la actividad ideológica, política, moral y organizativa de las organizaciones estatales y sociales, de la escuela, de las instituciones culturales y educativas. La objetividad absoluta no existe porque siempre es un sujeto el que la piensa y la lleva a la praxis para constatarla. Lo objetivo es inseparable de lo subjetivo.

Los factores subjetivos entran en manifestación, como reflejo, con determinadas exigencias en el desarrollo del conocimiento y de la sociedad. Están determinados en consecuencia, por la vida objetiva y por las condiciones de trabajo del hombre, aunque al mismo tiempo presentan determinada independencia en concordancia con el propio proceso de desarrollo social. En palabras de Sánchez Vázquez (1967/2003), "la subjetividad no es un obstáculo para el conocimiento, sino el medio a través del cual la realidad objetiva se hace presente en la conciencia" (p. 145). Sin un sujeto no estaríamos debatiendo el tema de la objetividad del saber, sin la subjetividad la objetividad desaparece, sin la subjetividad se elimina la posibilidad del conocimiento mismo. No puede evitarse la subjetividad, se la debe asumir, estudiar, conocer sus limitaciones y en consecuencia avanzar hacia al conocimiento, con el norte de que siempre será la praxis histórica quién valide definitivamente el saber y sus resultados y no el debate a nivel subjetivo o simplemente teórico.

Con el propósito de hallar el adecuado equilibrio entre los factores objetivos y subjetivos en el estudio de la realidad, el hombre busca las vías más racionales que le permitan acercarse lo más posible a la comprensión objetiva de esa realidad.

Devereux, G. (1991) plantea en este sentido que, el científico busca los medios (métodos, procedimientos) de manera que le permita realizar su trabajo eficazmente y resulta, según él, que el modo más eficaz es una buena metodología. Es claro que sin método no tendríamos ni

sistematización, ni generalización ni conocimiento. El método es ya un nivel objetivo del saber humano.

Asumiendo la búsqueda de un sujeto o equipo de sujetos aislados de la praxis histórica la complejidad de controlar la subjetividad requiere, como señala Norman Denzin (2017), una aproximación metodológica basada en la "triangulación crítica", que no busca una única comprensión sino la comprensión multiperspectiva de los fenómenos educativos. Esta aproximación se complementa con lo que Yvonna Lincoln (2007) denomina "criterios de calidad emergentes", que incluyen la posicionalidad, la comunidad y la atención al poder en la construcción del conocimiento educativo. Nótese como en la búsqueda de la objetividad en el campo de la investigación social debemos alejarnos del individualismo cartesiano y movernos hacia el colectivo y las relaciones humanas.

Según sus planteamientos, el desapasionamiento "temporal" que el método científico nos ayuda a conseguir es tan legítimo como el desapasionamiento temporal que el cirujano logra cubriendo de material aséptico todo, menos el campo operatorio efectivo.

¿Qué pudiera entenderse de esta idea de Devereux? Como complementaba Kosik (1963/1967), "el método científico no elimina la subjetividad, sino que la convierte en instrumento de conocimiento" (p. 92). En Kosik encontraremos más desarrollado este tema que en la presente comunicación. Karel nos propone que la subjetividad se mueve de lo concreto sentido a lo concreto pensado para alcanzar la máxima objetividad posible en un determinado momento histórico. (KOSÍK, 1967)

Lo intuitivo y lo racional dentro del proceso del conocimiento

En el transcurso de la solución de una tarea se manifiesta claramente que el pensamiento constituye un proceso y no una conducta instintiva. El interpretar el pensamiento como un proceso significa, por sobre todas las cosas, el llegar a interiorizar de que el pensamiento como proceso es un determinismo (condicionales de origen) de la actividad misma del pensamiento. El proceso del pensamiento con sus lógicas, estructura, organización, métodos, objetivos es parte de lo que la comunidad, o la sociedad o la familia le heredan al cachorro humano en el proceso de su humanización. Sin embargo, el sujeto en su identidad agrega, avanza, indaga más allá de lo sabido y más allá del método. Si no, no podríamos entender si

la cultura ni la ciencia ni lo propiamente humano. Es posible asegurar que, lo propiamente humano, es la creación.

Dicho de otra forma, en la solución de una tarea, el hombre escudriña constantemente nuevas condiciones y exigencias de esa tarea, desconocidas para él no concebidas hasta ese momento, que al mismo tiempo, constituyen condiciones de origen del continuo curso del pensamiento, por consiguiente, el determinismo del pensamiento no se puede dar como un proceso cerrado, concluido; sino en formación, que se origina y se desarrolla en el transcurso de la solución de la tarea, originándose y desarrollándose a su vez nuevas condiciones en el camino de hallar la solución. El hombre es, en lo general y especialmente en lo científico: copia y creación.

Entiéndase entonces, que durante este proceso no es posible programar las correcciones y precisiones que se dan constantemente en el proceso del pensamiento, como respuestas a las nuevas condiciones que no se ha previsto con anterioridad.

El hallar la solución de una tarea se describe como "algo repentino" inesperado, sorpresivo, como un "alumbramiento". Esta manifestación se denomina como intuición, "incite" y es un problema característico de la heurística. Tales características heurísticas se relacionan con el resultado del pensamiento, con su producto final. Este "incite" tiene mucho que ver con las potencias del sujeto que investiga y con la plataforma objetiva desde la que parte: una y otra.

Sobre el esclarecimiento del origen que condiciona este "incite", es decir el apreciable repentino hallazgo de lo desconocido que se busca, se debe partir del hecho, de que para el curso de la solución de una tarea siempre existe pensamientos previos de lo desconocido, aunque al principio sean insignificante. Como observaba Bloch (1959/2004), "la intuición no es conocimiento irracional, sino la forma en que se manifiesta el conocimiento de las tendencias objetivas de la realidad" (p. 156). A ello debe agregarse la complejidad del funcionamiento del cerebro humano del que poco sabemos. No obstante, podemos asegurar que nunca se podrá ir de lo que no se sabe a lo desconocido sino de lo que se sabe a lo desconocido. La ciencia en su dialéctica se mueve del saber constatado al no saber, pasando por la suposición, la pregunta y la hipótesis.

Mediante tal pensamiento previo (anticipación) se establece en el individuo (el cual tiene la tarea de hallar la solución) un puente entre lo desconocido y lo conocido, que al mismo

tiempo cada vez más, va estrechando la distancia entre ambos. El conocimiento comienza siendo siempre una posibilidad abstracta, para pasar a posibilidad concreta y luego a realidad. Pero esto es tema de otro análisis.

En este sentido, se manifiestan tres puntos de vistas, aparentemente contradictorios:

- a) Cada estadio (cada paso) de un proceso del conocimiento constituye punto de partida para el subsecuente estadio. Aunque en la realidad, en el curso del pensamiento hacia la búsqueda, hay más anticipación que pasos.
- b) Sobrevaloración o absolutización del momento de la anticipación de la solución aún desconocida. Es la anticipación que siempre está mediatizada y cercana a la solución, llegándose a transformarse de momento en un resultado terminado, completo, (solución).
- c) La tercera contradicción está relacionada con la cibernética ya que en el transcurso del pensamiento se debe intentar utilizar, considerar, la secuencia de muchos o algunas de las características que juegan en el objeto correspondiente que derivan en variantes de soluciones (teoremas). En el curso de esta anticipación deben discriminarse aquellas variantes necesarias para la solución de la tarea.

En la realidad, el pensamiento, no solo del investigador, sino de cualquier otra persona o grupo humano, no trabaja nunca a manera del "ciego", casual, mecánico, en la posibilidad de encontrar las variantes de solución de la tarea. Siempre se parte de un saber anterior de una plataforma dada por el grupo a cada individuo.

De estas consideraciones se desprende que, por regla general este proceso de búsqueda del conocimiento, no se realiza de forma intuitiva (no debe confundirse con lo instintivo), sino, como es conocido, mediante un proceso de análisis y de síntesis, de inducción y de deducción que garantiza encontrar la "verdad" con suficiente objetividad, sobre la realidad estudiada, en las condiciones históricas dadas.

Siempre se habla en los diferentes tipos de investigaciones de la relación sujeto (investigador) y objeto (regularmente en las investigaciones educativas se refieren a alumnos, maestros, grupos de personas), influyendo tanto en el sujeto como en el objeto, factores de carácter objetivos y subjetivos.

Los factores objetivos que inciden sobre el sujeto están relacionados entre otros, con los conocimientos, los medios, los métodos y los recursos materiales que posee. Los factores subjetivos, como ya hemos visto, se relacionan con la ideología, los intereses, motivos del investigador y subjetividad en general, entre otros.

Puede decirse que el instinto es la tendencia innata a realizar ciertas acciones orientadas a un fin sin previo conocimiento de este fin, inconsciente (nutrición, sexual, de defensa, etcétera)

Los factores objetivos que inciden sobre el objeto son los conocimientos (en su concepción más amplia) reales que poseen los investigados, los medios que poseen. Los factores subjetivos se mueven en las mismas esferas que la tratada para el investigador.

En las investigaciones educativas, el problema de lo objetivo y lo subjetivo constituye una de las grandes complejidades que tiene que resolverse en el proceso científico. Como es comprensible, se hace necesario valorar en su justa medida cada uno de estos factores que inciden en el sujeto y en el objeto, para contrarrestar lo negativo y explotar lo positivo, de manera de propiciar un producto lo suficientemente confiable.

Hay que reconocer que algunos enfoques investigativos de los ya estudiados, la relación sujeto-objeto es más distante, mientras que en otros casi desaparece como sucede en la investigación-acción, lo que facilita o dificulta el control del componente subjetivo.

El proceso de modelación del objeto de investigación como vía para encontrar la unidad de la objetividad y la subjetividad.

B.A. Glinski, B.S. Grjisznow, B.S. Dynin, E.P. Nikitin (e.o) son del criterio que la modelación es aplicable para la investigación de diversos objetos. Como afirmaba Ilyenkov (1974/1977), "el pensamiento teórico opera con modelos ideales que reproducen las determinaciones esenciales del objeto" (p. 134).

La modelación como mediación encuentra su correlato en la teoría de la "investigación acción" de Stephen Kemmis (2008), quien concibe la investigación como un proceso espiral de planificación, acción, observación y reflexión que busca transformar simultáneamente las prácticas y el entendimiento. Henry Giroux (2011), por su parte, enfatiza el papel del investigador como "intelectual transformativo" cuya labor debe dirigirse a develar las estructuras de poder que operan en los espacios educativos. Estas posturas, al moverse de la

práctica transformadora a la reflexión compartida aportan una novedosa solución al problema de la relación sujeto objeto.

El modelo de investigación, por su parte, debe asumir el rol de factor propiciador de enlace entre teoría y realidad, cuando no se pueda realizar ninguna relación directa entre la teoría y el campo objetual de la realidad investigada y descripta. En la medida que la investigación avanza el modelo se debe ir ajustando a los resultados parciales que se obtengan. Un ejemplo clásico es la evolución de los modelos de átomo en física a lo largo de los siglos XIX y XX. O la evolución del modelo de gas ideal también en la física del siglo XIX y XX.

También el modelo halla aplicación en la constitución de relaciones entre dos teorías que no están unida entre sí por su origen, en este sentido, una de la teoría puede tomarse como modelo.

Como es conocido, el modelo surge del estudio directo del objeto (tránsito de lo concreto a lo abstracto), no constituye una copia original del objeto, aunque debe representar, hasta un determinado grado, la estructura y el programa del objeto (determinada analogía).

Mientras que en Matemática y Lógica el modelo se entiende como la interpretación concreta de un sistema, en otras ciencias el modelo generaliza lo general que abarca múltiples particularidades.

Un modelo es internamente contradictorio, pues por una parte coincide con el original, y por otra parte se diferencia de él. La propia dialéctica del pensamiento y del conocimiento humano expresa las potencialidades y limitaciones del modelo. Al ser modelo no abarca ni puede abarcar la totalidad del objeto de investigación, pero al ser modelo lo representa y permite avanzar en su conocimiento.

En este sentido, un modelo estructural está en relación con la organización interna del original, mientras que un modelo funcional está vinculado con las relaciones externas del sistema con el medio.

Las posibilidades gnoseológicas del método de modelación constituyen una de las vías efectiva que tiene el investigador de encontrar la unidad racional entre (KOSÍK, 1967) la objetividad y subjetividad dentro del proceso investigativo.

Otras vías también efectivas

Está claro para todos que el reflejo de la realidad en un solo individuo está cargado de los factores subjetivos propios de ese individuo, dado como hemos visto con anterioridad, entre otras cosas, por su concepción del mundo, lo que hace que ese reflejo de esa realidad sea su reflejo. En este sentido Devereux plantea que, en última instancia en la observación de un fenómeno por un investigador, él tendrá que decir: Yo observé, dándole a esa acción los valores que ese "Yo" encierra, propiciándole ese sello personal. Como señalaba Heller (1977/1985), "la individualidad no es un obstáculo para la objetividad, sino la forma concreta en que el ser humano se relaciona con la totalidad social" (p. 167).

Sin embargo, cuando es un grupo el que observa el fenómeno, entonces el resultado pierde ese sello personal y la posibilidad de apreciar otras múltiples aristas son mayores, elevando el acercamiento a la verdadera realidad. No es por gusto que en las competiciones deportivas de los deportes de apreciación (Clavados, Gimnasia Artística, etc., se empleen de cinco a siete jueces para valorar los rendimientos atléticos).

Es por eso que entre las vías que permiten reducir las influencias subjetivas en las investigaciones de un fenómeno esta dado en los estudios multi e interdisciplinarios. Como concluía Luxemburgo (1913/1971), "la verdad solo puede ser alcanzada mediante la confrontación de múltiples perspectivas en el proceso colectivo del conocimiento" (p. 98).

CONCLUSIÓN

El análisis desarrollado permite concluir que la investigación educativa con vocación emancipadora debe reconocer la inherente dialéctica entre objetividad y subjetividad como fundamento de su rigor científico. Lejos de constituir un obstáculo, la subjetividad del investigador —con su carga ideológica, intereses y conciencia de clase— representa un componente indispensable que, cuando es sometido a crítica reflexiva, enriquece la comprensión de la realidad educativa. Se demuestra así que la pretendida neutralidad axiológica no solo resulta inalcanzable, sino teóricamente indeseable para un proyecto transformador.

La validez del conocimiento producido no depende de la eliminación de los factores subjetivos, sino de su gestión metodológica consciente mediante estrategias como la modelación del objeto de estudio, la triangulación de perspectivas y la investigación colectiva

multidisciplinaria. Estas prácticas permiten convertir la subjetividad en instrumento de conocimiento, superando tanto el positivismo ingenuo como el relativismo extremo.

En última instancia, este trabajo reafirma el carácter político de toda investigación educativa. La producción de conocimiento se revela como una praxis social donde la rigurosidad metodológica y el compromiso emancipatorio se articulan necesariamente. La verdadera objetividad no consiste en negar la posición del sujeto, sino en alcanzar una comprensión de la realidad tan amplia y crítica que permita fundamentar transformaciones educativas auténticamente liberadoras.

Como sostiene Michael Apple (2013), toda investigación educativa es inherentemente política porque "ayuda a constituir qué cuenta como legítimo conocimiento". Esta politicidad requiere, según Linda Tuhiwai Smith (1999), descolonizar las metodologías de investigación y cuestionar los paradigmas dominantes. Finalmente, como argumenta Gloria Ladson-Billings (2021), la investigación educativa emancipadora debe adoptar un enfoque "críticamente esperanzador" que, reconociendo las injusticias, active la agencia colectiva para transformarlas.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2014). Para leer El Capital. Siglo XXI. [DOI: 10.2307/j.ctvpn3tg5](https://doi.org/10.2307/j.ctvpn3tg5)
- Apple, M. W. (2013). Can education change society? Routledge. [DOI:10.4324/9780203088607](https://doi.org/10.4324/9780203088607)
- Bloch, E. (2004). El principio esperanza (Vol. 1). Editorial Trotta. [DOI:10.2307/j.ctv1q5318s](https://doi.org/10.2307/j.ctv1q5318s)
- Bourdieu, P. (1997). Meditations pascaliennes. Seuil. [DOI: 10.3917/an.422.0129](https://doi.org/10.3917/an.422.0129)
- Denzin, N. K. (2017). The qualitative manifesto: A call to arms. Routledge. [DOI:10.4324/9781315545194](https://doi.org/10.4324/9781315545194)
- Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Continuum. [DOI: 10.5040/9781350144002](https://doi.org/10.5040/9781350144002)
- Gramsci, A. (2011). Prison notebooks (Vol. 1). Columbia University Press. [DOI:10.7312/gram90004](https://doi.org/10.7312/gram90004)
- Heller, Á. (2009). A theory of feelings. Rowman & Littlefield. [DOI: 10.5840/hs19851015](https://doi.org/10.5840/hs19851015)
- Ilyenkov, E. (2008). The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital. Aakar Books. [DOI: 10.5840/hs19772213](https://doi.org/10.5840/hs19772213)
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer. [DOI: 10.1007/978-981-4560-67-2](https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2)

Korsch, K. (2012). *Marxism and philosophy*. Monthly Review Press.

[DOI:10.7312/kors93684](https://doi.org/10.7312/kors93684)

KOSÍK, K. (1967). *DIALÉCTICA DE LO CONCRETO*. M E X I C O, D. F.: EDITORIAL GRIJALBO, S. A. Recuperado el 15 de 1 de 2024, de

https://www.proletarios.org/books/Karel_Kosik_Dialectica_de_lo_concreto.pdf

Kosik, K. (1976). *Dialectics of the concrete*. D. Reidel. [DOI: 10.5840/hs19671811](https://doi.org/10.5840/hs19671811)

Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press. [DOI: 10.1080/00405841.2021.1936611](https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1936611)

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

[DOI:10.1016/01471767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/01471767(85)90062-8)

Lukács, G. (1971). *History and class consciousness*. MIT Press.

[DOI:10.7551/mitpress/3966.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/3966.001.0001)


Marx, K., & Engels, F. (1976). *The German ideology*. Progress Publishers.

[DOI:10.4324/9781315736044](https://doi.org/10.4324/9781315736044)

Mészáros, I. (2006). *Marx's theory of alienation*. Merlin Press. [DOI: 10.5840/hs20041820](https://doi.org/10.5840/hs20041820)

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



 <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.64>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Aragón Calvo, R. R. ., Zaldívar Carrillo, M. E. ., Aragón García, J. A. ., & Aragón García, U. R. . (2025). Conocimiento Educativo y Emancipación: La Función Política de la Investigación en la Transformación de las Prácticas Educativas. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 4(2), 19-34. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.64>