

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica, evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 30 Numero 146

27 de septiembre de 2022

ISSN 1068-2341

---

## Contribuciones de la Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para la Investigación del Campo de la Política Educativa<sup>1</sup>

*Jefferson Mainardes*

Universidad Estatal de Ponta Grossa  
Brasil

**Citación:** Mainardes, J. (2022). Contribuciones de la perspectiva ético-ontoepistemológica para la investigación del campo de la política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(146) <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

**Resumen:** Este artículo explora el concepto de ético-ontoepistemología y sus contribuciones a las investigaciones del campo de la Política Educativa. Para ello, se busca definir ontoepistemología y ético-ontoepistemología, con especial referencia a las formulaciones de Anna Stetsenko. Los principales argumentos desarrollados son los siguientes: a) la ética es uno de los elementos estructurantes de la investigación (y no un mero apéndice); b) todas las investigaciones involucran cuestiones éticas; c) la perspectiva ético-ontoepistemológica puede contribuir al desarrollo de investigaciones más integradas y coherentes; y d) la postura activista transformadora contribuye a alcanzar el propósito social de la investigación y del trabajo del investigador.

**Palabras clave:** ético-ontoepistemología; postura activista transformadora; política educativa

### Contributions from the ethico-onto-epistemological perspective for research in the field of education policy

**Abstract:** This paper explores the concept of ethico-onto-epistemology and its contributions to education policy research. Specifically, it seeks to define onto-epistemology and ethical-onto-epistemology, with special reference to Anna Stetsenko's work. The main arguments developed are the following: a) ethics is one of the structuring elements of research (and not a mere appendix); b)

---

<sup>1</sup> Financiamiento: Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq).

all research involves ethical issues; c) the ethico-onto-epistemological perspective can contribute to the development of more integrated and coherent research; and d) the transformative activist stance contributes to achieving the social purpose of the research and the researcher's work.

**Keywords:** ethico-onto-epistemology; transformative activist stance; education policy

### **Contribuições da perspectiva ético-ontopistemológica para a pesquisa do campo da política educacional**

**Resumo:** Este artigo explora o conceito de ético-ontopistemologia e suas contribuições para as pesquisas do campo da Política Educacional. Para tanto, busca-se definir ontopistemologia e ético-ontopistemologia, com especial referência às formulações de Anna Stetsenko. Os principais argumentos desenvolvidos são os seguintes: a) a ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa (e não um mero apêndice); b) todas as pesquisas envolvem questões éticas; c) a perspectiva ético-ontopistemológica pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas mais integradas e coerentes; e d) o posicionamento ativista transformador contribui para atingir a finalidade social da pesquisa e do trabalho do pesquisador.

**Palavras-chave:** ético-ontopistemologia; posicionamento ativista transformador; política educacional

### **Contribuciones de la Perspectiva Ético-Ontopistemológica para la Investigación del Campo de la Política Educativa**

El objetivo de este artículo es explorar el concepto de ético-ontopistemología y sus contribuciones a la investigación en el campo de la Política Educativa, a partir de la proposición de Anna Stetsenko (2019, 2021a, entre otros trabajos). Este es un artículo de naturaleza teórica que busca plantear la cuestión en debate en lugar de ofrecer respuestas rígidas o categorías cerradas.

El interés por el estudio y el debate de cuestiones epistemológicas de la investigación en Política Educativa constituye el enfoque central de la Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)<sup>2</sup>, creada en 2012. La preocupación inicial de la Red se refería a la necesidad de movilizar esfuerzos para comprender cómo los marcos teórico-epistemológicos estaban siendo empleados por los investigadores en el campo de la Política Educativa, así como elaborar teorizaciones que pudieran contribuir a las investigaciones del campo. Algunas de las principales teorizaciones elaboradas en el ámbito de la ReLePe fueron las siguientes: a) los elementos del Enfoque de las Epistemologías de la Política Educativa (EEPE): perspectiva epistemológica, posicionamiento epistemológico, enfoque epistemológico (Tello, 2012; Tello & Mainardes, 2015a); b) reflexiones sobre los objetos de estudio de la Política Educativa (Tello, 2015); c) niveles de enfoque/abstracción: descripción, análisis y comprensión (Mainardes & Tello, 2016); d) las discusiones sobre el pluralismo epistemológico (Mainardes, 2018; Tello & Mainardes, 2015b); e) la propuesta de la metainvestigación en el campo de la Política Educativa (Mainardes, 2021; Tello & Mainardes, 2015); e) las producciones sobre enseñanza de Política Educativa y la formación de investigadores en este campo (Flach & Masson, 2014; Gorostiaga, 2017; Mainardes & Stremel, 2019; Pires, 2021; Rosa & Trojan, 2019; Stremel & Mainardes, 2015).

Estas formulaciones han contribuido al desarrollo teórico del campo de la Política Educativa en Brasil y América Latina<sup>3</sup>. En particular, los elementos del EEPE estimulan una reflexión más

<sup>2</sup> Mas información en [www.relepe.org](http://www.relepe.org)

<sup>3</sup> La publicación del e-book *Education Policy Research: Epistemological and Theoretical Issues* (Mainardes & Stremel, 2020) tuvo como objetivo ampliar el alcance de estas ideas más allá de América Latina.

profunda sobre los fundamentos teórico-epistemológicos de las investigaciones, evidenciando la importancia del papel de la teoría en los estudios de Política Educativa, de la coherencia entre los tres elementos (perspectiva epistemológica, posicionamiento epistemológico y enfoque epistemológico), de la necesidad de una vigilancia epistemológica constante y de la reflexividad, así como de la búsqueda incesante por mejorar la calidad de las investigaciones del campo. Con el tiempo, nos dimos cuenta de que los estudios epistemológicos de Política Educativa necesitaban ser ampliados, de modo de incorporar presupuestos ontológicos y éticos. El profundizar estas cuestiones demandó la investigación y el estudio de textos sobre ontoepistemología y ético-ontoepistemología.

## Definición de Ético-Ontoepistemología

Antes de definir la ético-ontoepistemología, es importante presentar una breve contextualización del término “ontoepistemología”. Este término se ha empleado para designar la interrelación entre ontología y epistemología. Masson (2022) destaca que las concepciones del sujeto/género humano, del mundo/realidad (ontología) están entrelazadas con decisiones metodológicas sobre cómo obtener conocimiento (epistemología), denotando una unidad entre ontología y epistemología. Se trata, por lo tanto, de la unidad orgánica entre contenido y forma en la producción del conocimiento, la cual puede fragmentarse, si se prioriza uno de los aspectos o se utiliza una concepción teórica absolutamente incompatible con las decisiones epistemológicas, lo que resultaría en una investigación inconsistente desde el punto de vista científico. Las diferentes perspectivas filosóficas (empirismo, racionalismo, idealismo, materialismo histórico-dialéctico, positivismo, neopositivismo, estructuralismo, postestructuralismo, pragmatismo, etc.) se estructuran a partir de concepciones ontológicas y epistemológicas (Masson, 2022). Así, la autora considera que es fundamental que el investigador conozca la base filosófica que sostiene su investigación, para poder reflexionar sobre los fundamentos ontológicos y epistemológicos que la fundamentan. La autora argumenta que es posible y deseable una ontoepistemología en el proceso de producción de conocimiento, pues, aunque el investigador no sea plenamente consciente de los aspectos ontológicos y epistemológicos involucrados en la producción de conocimiento, estos están presentes en el desarrollo de la investigación, aunque no siempre se presentan como unidad orgánica.

El neologismo ético-ontoepistemología fue acuñado inicialmente por la física y filósofa estadounidense Karen Barad (2007) para señalar la indisolubilidad de la ética, la ontología y la epistemología cuando nos involucramos en la práctica científica y en la producción de conocimiento científico<sup>4</sup>. El término ha sido utilizado con mayor frecuencia en la última década<sup>5</sup>. Kuby y Zhao (2022) indican que este neologismo, escrito como una sola palabra, demuestra que la axiología (ética) no puede separarse de la ontología (realidad) ni de la epistemología (conocimiento). Para ellas, la

<sup>4</sup> Barad (2007) propone ‘una ética del mundo’ que parte de un modelo relacional, situado y corporeizado de (inter)subjetividad, y que revela cómo la ética, el ser y el saber ya no pueden ser separados. Inspirada en Jacques Derrida, Emmanuel Levinas y en la tradición de estudios científicos feministas (Donna Haraway), Barad desarrolló la nueva teoría materialista feminista del realismo agencial, que enfatiza la necesidad de una producción de conocimiento justa y responsable y la idea de que no se puede dejar de involucrarse éticamente con el mundo. De acuerdo con la teoría del realismo agencial, el universo comprende fenómenos que son la inseparabilidad ontológica de las agencias intra-actantes. Intra-acción es un neologismo introducido por Barad que señala un importante desafío para la metafísica individualista. La idea central es que lo que investigamos está entrelazado con la ‘manera’ en que investigamos.

<sup>5</sup> Entre los autores que se inspiran en Barad (2007), se destacan: Barraclough (2018); Brooks (2019); Davies (2021); Geerts & Carstens (2019); Kuby & Zhao (2022); Lenz Taguchi (2010); Revelles-Benavente (2020); Ribeiro (2019); Song (2020); y Zhao (2021).

ético-ontopistemología es una orientación filosófica sobre cómo el mundo se convierte en lo que es, y no una lente que podemos aplicar o quitar/poner.

Las autoras afirman que, en general, los investigadores en el campo de la Educación se centran en el conocimiento (epistemología) o en la ética, pero rara vez hay discusiones explícitas sobre ontología. Para Kuby y Zhao (2022), la ontología implica considerar lo que se produce en las escuelas y en los espacios de aprendizaje, o lo que las realidades y los devenires son. Las autoras ejemplifican las cuestiones ontológicas a partir de la investigación de Kuby y Gutshall Rucker (2016) sobre alfabetización. Estas autoras argumentan que los investigadores suelen enfocarse en las relaciones símbolo/sonido (fonética), gramática y géneros textuales. Sin embargo, raramente los investigadores consideran los diferentes tipos de materiales utilizados por los niños (desde el lápiz y el papel pautado hasta softwares y diferentes herramientas digitales y artísticas) que reconocen la “vivacidad de lenguajes, historias, identidades y políticas que producen nuevas posibilidades de alfabetización/letramiento” (Kuby & Zhao, 2022, p. 64). Las autoras indican que el enfoque en los aspectos éticos, ontológicos y epistemológicos lleva a interrogar: ¿Qué es la alfabetización? Esta cuestión ontológica importa porque la forma en que los investigadores conceptualizan la alfabetización (y alfabetizaciones) influye en todo el proceso de investigación (análisis, conclusiones, etc.). Las autoras invitan a los investigadores a considerar el enfoque ético-ontopistemológico en sus investigaciones y a reflexionar sobre los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo afecta la noción de ético-ontopistemología a las cuestiones de investigación? ¿Cómo afecta esta noción a lo que realmente importa en una investigación? ¿Abre la ético-ontopistemología nuevas posibilidades para la investigación? ¿Cuáles?

Moon y Blachmann (2014) explican que la ontología se comprende como el “estudio del ser”, que se ocupa de lo que realmente existe en el mundo sobre lo cual los humanos pueden adquirir conocimiento. La ontología ayuda a los investigadores a reconocer cuán ciertos pueden estar sobre la naturaleza y la existencia de los objetos que están investigando. Por ejemplo, ¿qué “afirmaciones de verdad” puede hacer un investigador sobre la realidad? ¿Quién decide la legitimidad de lo que es “real”? ¿Cómo lidian los investigadores con ideas diferentes y conflictivas de la realidad? Siendo la epistemología el “estudio del conocimiento”, está preocupada con todos los aspectos de la validez, el alcance y los métodos de adquisición de conocimiento, tales como: a) qué constituye una afirmación de conocimiento; b) cómo se puede adquirir o producir conocimiento; y c) cómo se puede evaluar la extensión de su transferibilidad. La epistemología es importante porque influye en cómo los investigadores enmarcan sus investigaciones en sus intentos de producir conocimiento. Partiendo de la ontología (lo que existe para que las personas conozcan) y de la epistemología (cómo se crea el conocimiento y qué es posible conocer) están las perspectivas filosóficas, un sistema de visiones generalizadas del mundo, que forman creencias que guían la acción (Moon & Blachmann, 2014).

Sánchez Gamboa (2007) propuso, en su “esquema paradigmático”, que la construcción de la respuesta (en un proyecto de investigación) implica el nivel técnico, el nivel metodológico, el nivel teórico, el nivel epistemológico, los supuestos gnosiológicos y los supuestos ontológicos. Para el autor, los supuestos ontológicos se refieren a categorías amplias y complejas; la concepción del Hombre, de la Educación y de la Sociedad; concepciones de la realidad (Sánchez Gamboa, 2007). Los supuestos gnosiológicos se refieren a las “maneras de abstraer, generalizar, conceptualizar, clasificar y formalizar, o maneras de relacionar el sujeto y el objeto” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 72). Son criterios de construcción del objeto científico. El nivel epistemológico se refiere a la “concepción de causalidad, de validación de la prueba científica y de ciencia (criterios de científicidad)” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 72). Una de las principales contribuciones de esta formulación es que debe haber una coherencia entre estos niveles y supuestos y que la cosmovisión

del investigador (supuestos ontológicos) es un elemento esencial en la construcción del objeto, de las preguntas, de las respuestas y en las decisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas.

A partir de estas explicaciones, el desafío planteado a los investigadores es integrar la ética, la ontología y la epistemología, en términos de **contenido y forma**, en otras palabras, verificar si estos elementos están coherentes y articulados en la investigación. Un punto de partida importante es comprender que la teoría (o teorías) que fundamenta(n) la investigación está articulada a matrices epistemológicas específicas y a perspectivas ontológicas y éticas. La perspectiva ontológica implica la cosmovisión del investigador, así como la explicitación de conceptos fundamentales de la investigación. La claridad del investigador respecto a estas cuestiones es fundamental para que pueda operar con mayor lucidez, discernimiento y coherencia con las perspectivas ontoepistemológicas.

La importancia del dominio más amplio posible de las cuestiones ontoepistemológicas por parte de los investigadores ha sido evidenciada en el campo de la Política Educativa. En un estudio de revisión de publicaciones sobre aspectos teórico-epistemológicos de la investigación en Política Educativa en Brasil, Mainardes et al. (2018) demuestran que ha habido un importante desarrollo teórico en el campo académico de la Política Educativa en el país y una ampliación del número de publicaciones sobre cuestiones teórico-epistemológicas. Algunos textos, en especial, han destacado la importancia de la explicitación de las perspectivas teórico-epistemológicas por parte de los investigadores (Mainardes, 2017, 2018, 2022; Tello, 2012; Tello & Mainardes, 2015), así como la necesidad del fortalecimiento del proceso de formación de investigadores para el campo de la Política Educativa (Gorostiaga, 2017; Mainardes & Stremel, 2019; Pires, 2021), principalmente por el estudio de la Epistemología general y de las Epistemologías de la Política Educativa.

A partir del concepto de ético-ontoepistemología, desarrollamos los siguientes argumentos:

- a) La ética es uno de los elementos **estructurales** de la investigación. Así, la ética no debe considerarse un mero apéndice en el proceso de investigación y en la redacción de informes de investigación. En una visión convencional, la ética en investigación se limita a los cuidados éticos que deben observar los investigadores y a la aprobación del proyecto de investigación por un Comité de Ética en Investigación (CEP). La ética se comprende como algo burocrático y el cumplimiento de una norma preestablecida. En la perspectiva ético-ontoepistemológica, la dimensión ética se entiende como un compromiso del investigador que guía todo el proceso de investigación, las decisiones ontoepistemológicas, el tipo de enfoque, los análisis y las conclusiones, así como el posible activismo transformador que pueda emerger en/desde la investigación. La dimensión ética de la investigación va mucho más allá de la presentación del proyecto de investigación a un CEP.
- b) A partir de la noción de ético-ontoepistemología, es posible afirmar que **todas las investigaciones** involucran cuestiones éticas. Por ejemplo, en una investigación de naturaleza teórica o bibliográfica, la dimensión ética del investigador está presente en todo el proceso de investigación (definición del problema, selección de fuentes, análisis e interpretación de los datos, etc.).
- c) La ética está presente en **todas las etapas** de la investigación (Brooks et al., 2017). La dimensión ética está presente antes de la elaboración del proyecto de investigación, atraviesa todo el proceso de investigación y se extiende hasta la devolución y posibles acciones que el investigador desarrolle a partir de los hallazgos.

- d) En términos de fundamentación teórica de la investigación en políticas educativas (y, tal vez, en otras áreas de conocimiento), parece haber un “crescendo”: marco teórico, marco teórico-epistemológico, marco teórico-epistemológico, perspectiva ontoepistemológica, perspectiva ético-ontoeπισtemológica y perspectiva ético-ontoeπισtemológica, siendo las dos últimas más amplias y complejas. La inclusión de la metodología como un cuarto elemento tiene la intención de reforzar la no neutralidad de los procedimientos metodológicos y que estos necesitan estar articulados con las otras tres dimensiones (ética, ontología y epistemología).
- e) Aunque de forma no consciente, en el proceso de investigación, los investigadores utilizan un conjunto de principios éticos que guía todas sus acciones como investigadores.
- f) Ante la centralidad que se puede conferir a la dimensión ética, es imprescindible que las cuestiones éticas se contemplen en el proceso de formación de investigadores.

En este artículo, optamos por abordar la concepción de ético-ontoeπισtemología de Anna Stetsenko, investigadora rusa en el campo de la Psicología, que trabaja en la City University of New York (CUNY).

### La Perspectiva Ético-Ontoeπισtemológica de Anna Stetsenko

La perspectiva ético-ontoeπισtemológica de Stetsenko se refiere a la unidad entre ser, saber y hacer. Inicialmente, la autora empezó a escribir sobre aspectos sociopolíticos y éticos de la investigación como elementos inseparables de las cuestiones teórico-conceptuales (Stetsenko, 2004, 2005; Stetsenko & Arievitch, 2004). Más adelante, comenzó a destacar la noción de una visión de mundo transformadora y una postura activista, tomando la ética como elemento central (Stetsenko, 2008, 2012, 2013). Finalmente, en el libro *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education* (Stetsenko, 2017b)<sup>6</sup> y en otras publicaciones, la ético-ontoeπισtemología aparece como temática central (Stetsenko, 2015, 2016, 2017a, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2021b; Vianna & Stetsenko, 2014)<sup>7</sup>.

Para Stetsenko (2019), el marxismo, revitalizado, repensado e infundido con ideas de estudios recientes sobre feminismo, pedagogía crítica, teorías raciales críticas y el nuevo materialismo, entre otros, puede ofrecer una visión del mundo en la cual la imaginación política y otros fenómenos de la subjetividad humana ocupen su lugar central y formativo, permitiendo así avanzar en la investigación con agendas activistas como forma de resistencia. Según la autora, la esencia de este enfoque está relacionada con un cambio de una postura profundamente contemplativa a una activa y, de hecho, activista, en la que saber, ser y hacer están subsumidos y posibilitados por la práctica transformadora agencial destinada a lograr objetivos éticos radicales, como la igualdad y la justicia (p. 3). Así, la noción de ético-ontoeπισtemología de Stetsenko está estrechamente relacionada con el concepto de posicionamiento activista transformador, en el que el ethos de adaptación y de quietismo político es dialécticamente reemplazado por un ethos de transformación y de centralidad filosófica del activismo como lucha por un mundo mejor (Stetsenko, 2019).

---

<sup>6</sup> Traducción posible al Español: “La mente transformadora: expandiendo el abordaje de Vygotsky sobre desarrollo y educación”.

<sup>7</sup> Información personal provista por Anna Stetsenko, el 16/12/2021.

Stetsenko (2021a) argumenta que todas las escuelas de pensamiento, estructuras teóricas, formas de investigación y todos los actos de ser-saber-hacer llevan consigo –y lo que es importante en ellos, como su dimensión inherentemente constitutiva– orientaciones ético-políticas específicas (sistemas de valores y objetivos finales deseados) orientados y derivados de proyectos sociopolíticamente situados y, en última instancia, siempre prácticos de organización de la vida social. Para ella:

Estos sistemas de valores y orientaciones –el *ethos* sociopolítico– influyen indeleblemente en todos los demás elementos y dimensiones del conocimiento y de la existencia social en sí misma. Como tal, el *ethos* sociopolítico es solo una parte, aunque críticamente significativa, de la *ético-ontoeπισtemología* general que puede discernirse dentro de cualquier acto de conocimiento, de cualquier programa de investigación, de tradición académica y de escuela de pensamiento. Este argumento está alineado con trabajos que desafían los cánones hegemónicos de la ciencia como una búsqueda objetiva y neutral de valor de la “realidad pura”, de los “hechos objetivos”, de la “información neutra” y de la “evidencia nua” purificada de todas las dimensiones humanas y políticas –intereses, motivaciones, aspiraciones, emociones y agendas sociopolíticas. El modelo tradicional de ciencia es actualmente uno de los pilares de la agenda neoliberal y su economía del conocimiento sostiene el status quo sociopolítico y económico en general. Esto no es nada más que un régimen imperial de la verdad –con modelos específicos de ciencia canonizados y reificados como un canon casi religioso. La imposición bruta de modelos hegemónicos de ciencia se realiza bajo la bandera de la objetividad, la validez y el rigor científico que, se afirma, permiten que la ciencia permanezca neutral y distante de la ideología y la política. De hecho, estamos lidiando con una búsqueda muy ambiciosa, claramente ideológica de una “ideología sin ideología” engañosa y profundamente defectuosa que es inequívocamente política e ideológica en su esfuerzo por cumplir los intereses del mercado y los valores gerenciales. Estos valores se ejemplifican en la proliferación de la vigilancia y la “dataficación” de la vida social, que se vuelve calculable y manipulable, impuesta por poderosas redes de políticas (Ward, 2011). (Stetsenko, 2021a, p. 20, énfasis añadido)

La subjetividad activista y la agencia transformadora, ambas orientadas hacia el futuro e inherentemente éticas en su totalidad, impregnan la *ontoeπισtemología* a la luz de la dialéctica compleja implícita en el concepto de posicionamiento activista transformador (Stetsenko, 2019). Para la investigadora, es imposible imaginar un futuro posible a menos que nos ubiquemos en el presente y en su historia. Sin embargo, lo inverso también es cierto, ya que no podemos ubicarnos en el presente y en su historia a menos que imaginemos el futuro y nos comprometamos a crearlo (Stetsenko, 2019). Los horizontes no son presentados por otros o por ninguna autoridad, sino que, en cambio, deben ser descubiertos por los individuos y las comunidades. En esta dialéctica, el pasado, el presente y el futuro no solo se conectan intrínsecamente, sino que se vuelven coextensivos. La *ontoeπισtemología* transformadora requiere un desarrollo dialéctico entre los compromisos con el futuro, las actividades orientadoras del presente, incluyendo las actividades de investigación y teorización, y la lucha permanente y continua destinada a realizar cambios en el presente. Para la autora, lo que está en juego es precisamente la aproximación y la simultaneidad de un compromiso con el futuro y la concretización de ese futuro en cada acto de saber-ser-hacer aquí y ahora, donde el futuro se está haciendo y rehaciendo en el presente (p. 9). Según Stetsenko (2021a), la ciencia y la investigación no son, por lo tanto, para revelar lo que hay en el mundo como “es”, como si de alguna manera estuviera separado de nuestras investigaciones prácticas, sino más

bien “para establecer y determinar lo que debe y puede hacerse, incluso a través de investigaciones y de investigaciones” (p. 26).

En el posicionamiento activista transformador, el mundo se entiende como un terreno cambiante y en constante evolución de prácticas sociales constantemente representadas y re-representadas (*enacted and reenacted*) por personas actuando juntas en la realización de sus actos individualmente únicos y auténticamente autoriales, o responsivos, aunque siempre sean acciones profundamente y demasiado sociales. Así, la realidad se concibe como aquello que está siendo constantemente transformado por las mismas personas - y no como individuos solitarios actuando solos, sino “como actores de prácticas sociales comunitarias” (Stetsenko, 2021a, p. 23). El posicionamiento activista transformador postula que el desarrollo humano se basa en contribuciones propositadas y responsivas – en otras palabras, agentivas y activistas – al mundo dinámico en formación y en constante cambio, compuesto de prácticas comunitarias compartidas, influenciadas por visiones, posiciones y compromisos con futuros específicos deseados, siempre ético-políticamente no neutrales. Para la investigadora:

Los seres humanos llegan a ser ellos mismos y llegan a conocer su mundo y a sí mismos en el proceso y como el proceso de cambiar su mundo (mientras cambian junto con él), en medio de ese proceso y como una de sus facetas, en lugar de fuera de él, o simplemente en algún tipo de conexión con él. En este enfoque dialécticamente recursivo y dinámicamente co-constitutivo, se puede decir que las personas realizan su desarrollo en la actuación agentiva de cambios que traen el mundo a la realidad, y simultáneamente sus propias vidas, incluyendo sus yos y sus mentes. (Stetsenko, 2021a, p. 24, énfasis de la autora)

El posicionamiento activista transformador enfatiza que, en lugar de centrarse en la representación del futuro como el que actualmente existe, la actuación humana es contingente en los individuos cuando se comprometen con una **determinada versión del futuro**. La construcción de este futuro deseado se realiza a través de las actividades y acciones (prácticas comunitarias) en curso (Stetsenko, 2022). El posicionamiento activista transformador invita a todos los participantes a interrogar críticamente y a ir más allá de las circunstancias presentemente dadas, incluyendo las propias visiones de cada uno, con el fin de imaginar el futuro y concebir los tipos de proyectos colectivos que pueden transformar ese futuro en realidad (Vianna & Stetsenko, 2021). El posicionamiento activista transformador sugiere que los investigadores y los participantes nunca dejen de actuar como agentes de cambio colaborativos, o activistas, en lugar de ser meros observadores o intérpretes de la realidad. La investigación también implica transformar el compromiso personal en una herramienta de investigación, aportando dimensiones éticas de responsabilidad personal y vulnerabilidad y convirtiendo la investigación en un “esfuerzo simultáneamente personal, político y conceptual” (Vianna & Stetsenko, 2021, p. 36).

Desde la perspectiva de Stetsenko (2019), ser-saber-hacer, así como teorizar e investigar, deben entenderse como proyectos simultáneamente práctico-críticos. El conocimiento es una representación (*enactment*) de contribuciones futuras orientadas a las prácticas comunitarias de auto-creación a través de la creación de un mundo incesante e integrado, y, por lo tanto, es: a) simultáneamente un resultado directo y contribuyente a las prácticas comunitarias; b) entrelazado con dimensiones prácticas, políticas y cargadas de valor de esas prácticas; c) incorpora esas prácticas y sus ethos sociopolíticos en el mismo tejido del conocimiento; d) implica direccionalidad – es decir, un compromiso explícito con la forma en que la sociedad debe ser, como un ingrediente esencial e ineludible; e) va más allá de los límites de la ciencia como una odisea del pensamiento purista, y, en cambio, representa una búsqueda transformadora de formas radicalmente nuevas de vida social y de saber-ser-hacer (Stetsenko, 2019).



Para Stetsenko (2022), el posicionamiento activista transformador destaca la noción de que los individuos contribuyen a prácticas transformadoras colaborativas (en contraste con una expansión dialéctica de la noción de participación) a través de sus propios actos únicos y su coautoría de prácticas sociales históricamente reveladoras. En este sentido, las prácticas colaborativas se postulan como ontológicamente primarias, aunque se entienden como evolucionando de manera continua y acumulativa a través de contribuciones activistas únicas de participantes individuales, que siempre actúan como sujetos sociales y siempre importan de una manera u otra porque están directamente implicados en la creación de sus realidades de existencia y de su desarrollo y, por lo tanto, en las transformaciones sociales del mundo. Este modelo da pleno crédito a la colaboración y a la colectividad y, además, a la solidaridad y a la comunión enfatizadas en enfoques emancipatorios, como la pedagogía crítica de Freire (por ejemplo, Freire, 1990), reinstaurando el mensaje político inicial contenido también en la orientación general de Vygotsky (aunque menos pronunciada en trabajos posteriores de esa escuela de investigación debido a las presiones del régimen top-down [de arriba hacia abajo] que no asignó a los individuos ningún papel significativo en la creación de su mundo). (Stetsenko, 2022, p. 10)..

En resumen, la perspectiva ético-ontoepistemológica de Stetsenko:

- a) elimina la brecha entre la dimensión ética y la ontoepistemología, ya que todas las formas de investigación y todos los actos de ser-saber-hacer llevan consigo orientaciones ético-políticas específicas (sistemas de valores y objetivos finales deseados);
- b) propone que un estudio científico políticamente comprometido y moralmente comprometido es posible, desafiando los modelos canónicos de investigación que sostienen que la ciencia debe permanecer neutral y distante de la ideología y la política;
- c) sugiere que las actividades de investigación y teorización necesitan estar dialécticamente vinculadas a la lucha permanente y continua para la realización de los cambios colectivamente pensados para el futuro;
- d) propone el posicionamiento activista transformador como un concepto clave para la efectividad de la ético-ontoepistemología; y
- e) enfatiza la primacía ontológica de la praxis colaborativa como una forma de vida o existencia única de los seres humanos, concepto fundamental para comprender la esencia del posicionamiento activista transformador.

## **Contribuciones de la Perspectiva Ético-ontoepistemológica para la Investigación en el Campo de la Política Educativa**

### **1ª – Coherencia Interna en las Investigaciones y Conocimiento Práctico-Crítico**

Em um sentido geral, a perspectiva ético-ontoepistemológica é uma estrutura conceitual que compreende a ética, a ontologia e a epistemologia como elementos inseparáveis. Na prática, a efetivação dessa inseparabilidade coloca para os pesquisadores um desafio significativo: a busca de coerência interna entre esses elementos, seja no processo da pesquisa (lógica da pesquisa) ou na lógica da exposição<sup>8</sup>. La búsqueda de coherencia interna puede lograrse mediante la verificación de

---

<sup>8</sup> Para Bourdieu (2020): “Todos os epistemólogos dizem que a lógica da pesquisa e a lógica da exposição do discurso sobre a pesquisa são totalmente diferentes, mas as necessidades da lógica da exposição se impõem

la coherencia contenido-forma-forma<sup>9</sup>, la reflexividad y la vigilancia epistemológica, por la autocrítica permanente del investigador y las heterocríticas de sus pares.

Como ya se mencionó, Stetsenko (2021a, 2022) argumenta que todas las formas de investigación, todas las formas y todos los actos de ser-saber-hacer poseen un ethos sociopolítico. Este ethos sociopolítico es solo una parte, aunque críticamente significativa, de la ético-ontoeπισtemología general que puede discernirse en cualquier acto de conocimiento, en cualquier programa de investigación, en cualquier tradición académica y en cualquier escuela de pensamiento (Stetsenko, 2021a). A partir de esto, podemos inferir que el investigador, al adoptar una determinada teoría para fundamentar su investigación, necesita tener en cuenta que esta teoría integra una determinada matriz epistemológica y una ontología (categorías más amplias y complejas, concepción del hombre, de la educación, de la sociedad, de la realidad, como define Sánchez Gamboa, 2007). La teoría específica, la epistemología, la ontología y el investigador poseen un ethos sociopolítico (sistemas de valores, orientaciones y objetivos finales deseados), una visión del mundo y de la realidad. Argumentamos que lo ideal es que haya una convergencia entre el ethos sociopolítico del investigador y el ethos sociopolítico de la teoría (o teorías) que adopta como fundamento para su investigación. En este sentido, es posible entender que cada una de las perspectivas ontoepistemológicas se materializa en una forma de pensar y comprender la realidad, en modos de filosofar y en un estilo de escritura (Peters, 2000).

En el caso específico de la investigación en el campo de la Política Educativa, desde finales de la década de 1990, ha habido investigaciones que buscan evaluar la producción del campo de la Política y gestión de la educación (por ejemplo, Azevedo & Aguiar, 2001; Wittmann & Gracindo, 2001). En general, podemos observar que es creciente la preocupación de los investigadores del campo con la fundamentación teórica de las investigaciones, pero aún son pocos los que incluyen, en sus informes de investigación, reflexiones de naturaleza epistemológica, ontoepistemológica, ético-ontoeπισtemológica o ético-ontoeπισtemológica (Mainardes, 2017, 2018, 2021; Mainardes et al., 2021; Moreira, 2019; Tonieto & Fávero, 2020).

A partir del esquema paradigmático propuesto por Sánchez Gamboa (2007), se observa que pocos trabajos exponen o exploran supuestos ontológicos y gnosiológicos y el nivel epistemológico (epistemología profunda), siendo más común la presencia de explicaciones relacionadas con los niveles teórico, metodológico y técnico (epistemología de superficie). Quizás, debido a limitaciones de espacio para la publicación, falta de experiencia en la reflexión sobre fundamentos ontoepistemológicos o dificultades para asumir posiciones teórico-epistemológicas, muchos investigadores no entran en teorizaciones de esta naturaleza. Hay casos en los que se explicita una determinada perspectiva teórico-epistemológica, pero no siempre se opera satisfactoriamente con ella y, por el contrario, hay investigadores que no explicitan su perspectiva, pero operan con ella de manera más coherente y efectiva. Hay casos en los que el investigador no explicita su posicionamiento epistemológico o este se muestra en un subnivel con respecto a los aportes ofrecidos por la perspectiva teórica asumida. Hay una fuerte presencia del pluralismo como fundamento teórico-epistemológico de las investigaciones, lo cual puede entenderse como el intento de combinar teorías de perspectivas epistemológicas distintas (teorización combinada). Los

---

tão fortemente a eles que eles constituem um tipo de discurso sobre a pesquisa sem nada em comum com o que se realmente faz na pesquisa” (p. 20).

<sup>9</sup> Para uma autoanálise da coerência conteúdo-forma sugerimos que o pesquisador registre em um quadro os aspectos relacionados à ética, ontologia, epistemologia e metodologia para verificar se estão bem articulados, ou seja, se há vínculos fortes entre conteúdo-forma em sua pesquisa. É importante também que esta *configuração conformática* (conteúdo-forma) seja também debatida com outros pesquisadores, que podem contribuir para essa avaliação.

investigadores que optan por el pluralismo, no siempre dejan claro el papel de las teorías con las que operan y las matrices epistemológicas a las que están vinculadas. En este contexto, argumentamos que el debate en torno a cuestiones epistemológicas, ontoepistemológicas y ético-ontoepistemológicas surge como esencial para la creciente cualificación de las investigaciones en el campo de la Política Educativa.

## 2ª – La Ética en “Primer Plano”

El título de esta segunda contribución se basa en una formulación desarrollada por Stetsenko (2017b). La ética, uno de los elementos estructurales de la investigación, necesita ser colocada en primer plano. Para la autora, llevar lo ético y lo político al primer plano es una propuesta controvertida, sujeta a disputas. El enfoque que privilegia el acto de posicionarse sobre cuestiones de significación sociopolítica y histórico-cultural es consistente con la ontoepistemología transformadora. En esta estructura, las preguntas sobre “quién está hablando” y el lugar desde donde se habla, destacadas en estudios críticos recientes (por ejemplo, algunas epistemologías y estructuras feministas), se amplían a la pregunta “¿para qué?”. Esta última se centra en los propósitos y objetivos, en la destinación y en el enfoque que las escuelas de pensamiento (incluyendo teorías y todos los procesos de construcción del conocimiento) buscan alcanzar, al contribuir al futuro mediante los cambios instigados en el presente (Stetsenko, 2017b, p. 90).

Algunas preguntas pueden ser útiles para entender la ética como elemento estructural de las investigaciones: ¿Por qué estoy investigando este tema? ¿Para qué? ¿A favor de quién? ¿Desde qué fundamentos teóricos? “¿Qué tipo de futuro probablemente contribuirán las respuestas a estas preguntas?” (Vianna & Stetsenko, 2021, pp. 32-33). ¿Cuáles son mis compromisos con la cuestión investigada y con los sujetos involucrados? ¿Cuál es la finalidad social del conocimiento que se está produciendo? ¿Es posible delinear implicaciones prácticas para el contexto investigado? ¿Qué estrategias podrían pensarse para el enfrentamiento y superación de los problemas y limitaciones identificados? ¿Cuál es el espacio para el activismo transformador en este campo o temática? Es relevante destacar que el filósofo brasileño Álvaro Vieira Pinto (1979), en el libro “Ciencia y Existencia: problemas filosóficos de la investigación científica”<sup>10</sup>, en 1967, proponía que es esencial reflexionar sobre los fines del trabajo científico y que este debe ponerse exclusivamente “al servicio de propósitos humanos, en el pleno sentido de la palabra” (p. 287). El autor también escribe que la reflexión sobre la esencia del trabajo científico, en las condiciones del país subdesarrollado, se hace necesaria para la “formación de la conciencia del investigador y del pensador y la posibilidad de convertirlo en instrumento de transformación de la existencia del pueblo” (p. 339).

En la perspectiva ético-ontoepistemológica que asumimos en este artículo, el proceso de investigación se basa en “intereses, motivaciones, aspiraciones, emociones y agendas sociopolíticas” (Stetsenko, 2021a, p. 21), configurando un “estudio científico políticamente comprometido y moralmente comprometido” (Stetsenko, 2021a, p. 22). Con base en Scheper-Hughes (1995), Stetsenko (2021a) advierte que la idea de un estudio científico políticamente comprometido y moralmente comprometido aún suena para muchos como “contaminado, incluso aterrador” (p. 22). La perspectiva ético-ontoepistemológica que defiende desafía

los cánones hegemónicos de la ciencia como una búsqueda objetiva y neutra de valor de la ‘realidad pura’, de los ‘hechos objetivos’, de la ‘información neutra’ y de la ‘evidencia desnuda’

<sup>10</sup> El libro *Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica* fue escrito en 1967, en Chile, cuando el autor se encontraba en el exilio. Fue publicado en Brasil en 1969, por la Editorial *Paz e Terra*. La segunda y tercera edición fueron publicadas en 1979, y la cuarta, en 1985. En 2020, fue publicada por la Editorial *Contraponto*.

purificada de todas las dimensiones humanas y políticas – intereses, motivaciones, aspiraciones, emociones y agendas sociopolíticas (p. 21). Para la autora:

El modelo tradicional de ciencia es actualmente uno de los pilares de la agenda neoliberal y su economía del conocimiento sostiene el status quo sociopolítico y económico general. Esto no es más que un régimen imperial de la verdad – con modelos específicos de ciencia canonizados y reificados como un canon casi religioso. La imposición bruta de modelos hegemónicos de ciencia se realiza bajo la bandera de la objetividad, la validez y el rigor científico que, se afirma, permite que la ciencia permanezca neutral y alejada de la ideología y la política. (p. 21)

La investigación en el campo de la Política Educativa es muy propicia para la reflexión y los posicionamientos éticos, ya que involucra cuestiones relacionadas con la justicia social, las desigualdades sociales y educativas, las consecuencias materiales de las políticas para diferentes clases sociales, el derecho a la educación, la democratización, los proyectos de sociedad, los proyectos de nación, las transformaciones sociales, etc. En general, los objetos de estudio investigados requieren la asunción de ciertos posicionamientos éticos y políticos. Hay un habitus en el campo de la Política Educativa que abarca cuestiones como el análisis crítico, la explicitación de posicionamientos político-ideológicos y éticos, el análisis relacional, la participación en movimientos de lucha y resistencia (Pires, 2021; Soares, 2019). Por esta razón, la investigación en Política Educativa involucra un proyecto científico y un proyecto político (Mainardes, 2018).

El nivel de involucramiento del investigador con la temática y con el contexto investigado varía de un investigador a otro. Se trata de una postura ético-ontopistemológica que no puede generalizarse, y la ausencia de este involucramiento y compromiso no significa que el investigador sea menos ético. El campo de la Política Educativa es multiparadigmático y la visión de lo que es una investigación o postura ética puede ser distinta. Por ejemplo, en algunas perspectivas, como la Pos-estructuralista y en la Sociología crítica de las políticas educativas, el delineamiento de alternativas o soluciones para el contexto investigado no debe ser una preocupación del investigador. Por el contrario, en la perspectiva marxista de Stetsenko, es esencial asumir una postura activista frente a las cuestiones y problemas que se están investigando.

Probablemente, en ambas perspectivas, hay limitaciones que deben ser saludablemente consideradas. Lo que, quizás, pueda generalizarse es la idea de que todos los investigadores, incluso de manera no consciente, desde el inicio de la investigación, se basan en principios, orientaciones y valores éticos, y por qué no, en un código de ética intrínseco. La claridad y la conciencia del papel de la ética en la investigación pueden ser un elemento importante en el desarrollo de la investigación y sus desdoblamientos a través de la devolución y, principalmente, del activismo transformador. En esta perspectiva, la reflexividad ética propuesta por Gewirtz (2007) se constituye como un concepto altamente relevante.

### **3ª - Problemática vs. Construcción de Alternativas en las Prácticas Sociales**

La tercera contribución se refiere al uso social del conocimiento producido. Desde la perspectiva de Stetsenko (2021a), investigadora en el campo de la Psicología, el activismo transformador emerge en el propio proceso de investigación. En el caso de las investigaciones en Educación, las diferentes formas de activismo, en general, ocurren después de la investigación y a lo largo de la trayectoria del investigador, como un “proyecto de vida continuo” (Stetsenko, 2022, p. 13). La autora advierte que los individuos no siempre pueden estar conscientes de cómo exactamente sus actividades contribuyen al mundo, o pueden estar en una búsqueda constante de tales actividades, luchando por dar sentido a sus vidas y encontrar “su camino”. Sin embargo, a pesar de la falta de conciencia y de la lucha a menudo continua para encontrar un proyecto de vida

significativo (**actividad de liderazgo**), las personas siempre contribuyen a algo que sucede en el mundo. Esto es cierto incluso si estas contribuciones son solo a pequeña escala, e incluso si son llevadas a cabo por la abstención de contribuciones activistas a estos procesos – porque el último tipo de “contribución” a menudo funciona para perpetuar el status quo existente, para sofocar cambios en la sociedad y, por lo tanto, también marca la diferencia, aunque en forma de negatividad. Por lo tanto, en última instancia, lo que lleva a la persona a ser posicionada por sus actividades para cambiar el mundo y a sí misma como parte del mundo – para qué objetivo y qué tipo de futuro una persona contribuye – es la cuestión central, cuya respuesta es necesaria en el análisis de la subjetividad humana que rompe con el dualismo cartesiano, y lo rompe.

El tipo de ontoepistemología basada en acciones activistas que contribuyen a las prácticas sociales y representan el futuro significa que la dirección de nuestras acciones (**unificadas como un proyecto de vida continuo**) es central para formar conceptos. Esta dirección se forma por objetivos y compromisos con el futuro asumidos a través de contribuciones a proyectos colaborativos de transformación social, por la postura que asumimos ante el mundo y por el camino que trazamos para llegar a nuestro destino. De otro modo, lo que el posicionamiento activista transformador destaca es el posicionamiento activista, orientado hacia el futuro y, por lo tanto, *el futuro, el horizonte y el destino* del desarrollo y de la personalidad. Esta dimensión ha sido subteorizada por la teoría histórico-cultural, cuyo enfoque principal se ha puesto en la historia y, por lo tanto, en el pasado, con la exclusión de cuestiones sobre cómo el futuro, concebido en términos activistas como una visión con la que los individuos se comprometen, juega un papel formativo en el desarrollo. (Stetsenko, 2022, p. 12-13, énfasis añadidos).

Ha habido un intenso debate en la literatura internacional del campo de la Política Educativa con respecto a la función de la investigación. Algunos investigadores defienden que la finalidad de la investigación es la problematización y la producción de conocimiento crítico (p. ej., Ball, 2020, 2021a; Ozga, 2019; Thompson, 2019). Para este primer grupo, el papel de la investigación no es construir alternativas ni involucrarse en acciones de cambio o transformación. En la opinión de Ozga (2019), la agenda “crítica” que ella y sus contemporáneos desarrollaron era “la antítesis” de la orientación dominante de “solución de problemas” para los estudios políticos y representaba un “intento explícito de retroceder contra esas tendencias poderosas”. En lugar de tratar los problemas de política como evidentes y ver el trabajo del investigador de política como principalmente orientado a la mejora de políticas y generación de soluciones, la autora argumenta que la sociología de las políticas estaba preocupada en desafiar la sabiduría recibida y hacer preguntas fundamentales sobre las instituciones, lo social y las relaciones de poder.

Basándose en Gilles Deleuze, por ejemplo, Thompson (2019) argumenta que el valor en teoría está en la articulación de cuestiones o problemas, en lugar de soluciones (p. 45), añadiendo que la crítica de los problemas nos permite comprender mejor la constitución de nuestra condición (p. 46). Generar soluciones, argumenta, está circunscrito por su relación limitada con problemas predefinidos, mientras que la problematización nos obliga a un encuentro en el que surge algo nuevo, nuevos pensamientos, nuevas posibilidades, nuevas comprensiones (Thompson, 2019, p. 46, citado en Savage et al., 2022, p. 4). Ball (2021a) cuestiona lo que él llama la “tiranía de las alternativas” (p. 391) y propone la pérdida de la inocencia, la renuncia a nuestro papel de héroes de nuestra propia historia, como reveladores de injusticias, defensores de cambios radicales y agentes de la resistencia (p. 391). En otro trabajo, Ball (2020), al tratar de los “errores de la sociología redentora o renunciar a la esperanza o al desespero” (p. 871), considera que, debido a los límites impuestos por el supuesto bien de la educación, no hay espacio para que la educación sea pensada de forma diferente. De este modo, la crítica es embotada y circunscrita por ciclos de esperanza y decepción – “el romanticismo es valorado y el cinismo, abominable” (p. 876). Ball (2020) propone que, en lugar de vivir y perpetuar consuelos de esperanza y promesas de la razón, en lugar de aceptar los

imperativos de la biopolítica, los sociólogos de la educación comiencen a admitir el absurdo de la educación (como propone Allen, 2017, citado en Ball, 2020); debemos, así, ser contra la educación y no a favor de ella.

Otro grupo de autores, a su vez, valora la problematización, pero sugiere que el papel del investigador es también contribuir al contexto (por ejemplo, Molla, 2021; Savage et al., 2022). En el contexto de los debates sobre la sociología crítica de las políticas educativas, Savage et al. (2022) consideran que “el acto inevitablemente político de la investigación significa que es complicado ver la problematización como la forma preferida de crítica en comparación con la construcción de soluciones” (p. 5). Los autores tienen en cuenta que la problematización debe ser vista como una parte integral de la formulación crítica de soluciones para aquellos que optan por involucrarse en tal trabajo, y que la formulación de soluciones no debería ser vista necesariamente como acrítica (Savage et al., 2022). Sin embargo, los mismos autores afirman que los procesos de construcción de soluciones son tan limitados como los actos de problematización y son igualmente capaces de producir nuevas posibilidades de pensar y comprender el mundo.

La perspectiva ético-ontopistemológica de Stetsenko (2021a) es bastante clara con respecto a esta cuestión, ya que comprende la implicación del investigador con el tema y con el contexto como un elemento positivo y enfatiza la necesidad de la co-construcción de los procesos de transformación. Con el conocimiento construido a través del estudio, la investigación, la reflexión y las autovivencias, el investigador puede contribuir de diferentes formas, tales como: explicitar en sus textos las implicaciones de su investigación para prácticas educativas más efectivas; apoyar el desarrollo de proyectos alternativos en redes de enseñanza, escuelas o grupos de profesores; sistematizar el conocimiento producido y las alternativas en textos, cursos, sitios web, etc. Por ejemplo, involucrarse en un proyecto colectivo que busque promover cambios más amplios o en áreas específicas de una red de enseñanza o de una escuela puede ser una oportunidad de expandir la relación teoría-práctica y, al mismo tiempo, participar en procesos de mejora o transformación de un contexto educativo específico y de la propia investigación. En este sentido, el principio ético presente aquí es que intentar hacer algo, incluso con limitaciones eventuales, es mejor que no hacer nada. Es importante considerar que diversos grupos privados ofrecen servicios y alternativas para la educación pública y, cuando los investigadores académicos no se involucran con las redes de enseñanza y con las escuelas, dejan de disputar espacios de construcción “colectiva” de discursos contrahegemónicos.

Sin embargo, algunas políticas, debido a sus fines y características, difícilmente pueden ser mejoradas. En ese caso, es posible participar en movimientos que luchan por su revocación, así como en intentos de generar formas de resistencia. En general, los investigadores que adoptan un posicionamiento activista transformador en una o más áreas del campo de la Política Educativa comparten valores como la justicia social, la democratización, la educación de calidad para todos y, por lo tanto, pueden distinguir fácilmente qué proyectos podrían ser prioritariamente apoyados. En resumen, el principio ético básico de este posicionamiento es que el conocimiento producido es siempre teórico-práctico-crítico y necesita ser puesto al servicio de la mejora colectiva (Pinto, 1979). La implicación con las múltiples y urgentes demandas educativas y sociales y con las prácticas reales propicia el continuo perfeccionamiento de ese mismo conocimiento. A través del posicionamiento activista transformador, los investigadores efectúan su compromiso explícito de cómo podría ser la sociedad y van más allá de los límites de la ciencia como una odisea purista de pensamiento, sino como una búsqueda transformadora de formas radicalmente nuevas de vida social y de saber-ser-hacer” (Stetsenko, 2019, p. 10).

## Consideraciones Finales

A pesar de la existencia de un conjunto significativo de investigaciones y publicaciones sobre cuestiones teórico-epistemológicas en el campo de la Política Educativa, todavía hay muchos aspectos por explorar. Como explica Schwandt (2000), la práctica de la investigación social no puede definirse adecuadamente como una acción atórica que requiere solo destreza metodológica” (p. 190). En cambio, las conexiones entre paradigmas y las formas de conducir las investigaciones necesitan ser exploradas.

En este artículo, buscamos demostrar que la perspectiva ético-ontopistemológica contribuye a la realización de investigaciones más integradas y coherentes. Además, desafía a los investigadores a reflexionar sobre la finalidad social de la ciencia y la investigación. Dado que se trata de un campo amplio, multifacético y multiparadigmático, el debate en torno a disputas conceptuales, así como sobre los fundamentos y finalidades de la investigación, siempre será intenso, y es altamente positivo y productivo que así sea. Es por esta razón que, desde el inicio del artículo, afirmamos que se trata de un texto-propuesta para debate y no de verdades absolutas.

En este artículo, argumentamos que la ética es uno de los elementos estructurales de la investigación y no un mero apéndice. Además de estar presente en todas las etapas de la investigación, las cuestiones éticas emergen como fundamentales cuando admitimos el posicionamiento activista transformador, que requiere del investigador una comprensión distinta de las investigaciones convencionales con respecto a su papel, compromiso e implicación con la temática y con el contexto investigado. En este modelo de investigación, el compromiso con la transformación social y con una perspectiva de futuro guía no solo la investigación, sino también el tipo de relación con los participantes, ya que cualquier investigación es siempre un “esfuerzo conjunto entre investigadores y participantes” (Vianna & Stetsenko, 2021, p. 36) en la construcción de un futuro mejor para todos. La cuestión de la devolución de los resultados de la investigación es importante, y el debate en torno a esta cuestión necesita ser ampliado. Sin embargo, la propuesta del posicionamiento activista transformador surge como una alternativa que va más allá de la noción de devolución. Sin acciones orgánicas, colectivas, continuas e integradas, difícilmente los contextos reales serán transformados.

## Referencias

- Anderson, K. T., & Holloway, J. (2018). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188-221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Azevedo, J. M. L. de., & Aguiar, M. A. (2001). A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: Um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, 22(77), 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400004>
- Ball, S. J. (2020). The errors of redemptive sociology or giving up on hope and despair. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 870-880. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755230>
- Ball, S. J. (2021a). Response: policy? Policy research? How absurd. *Critical Studies in Education*, 62(2), 387-393. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1924214>
- Ball, S. J. (2021b). Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. In J. Mainardes (Org.), *Metapesquisa no campo da política educacional* (1ª ed., pp. 223-236). CRV.
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- Barracough, S. (2018). Ethico-onto-epistemological becoming. *Qualitative Research in Psychology*, 15(2-3), 375-380. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1430732>

- Bourdieu, P. (2020). Sociologia geral - vol. 1: Lutas de classificação – Curso no Collège de France (1981-1982). Vozes.
- Brooks, A. K. (2019). Agential realism in a community-based organization in Mexico: An ethico-onto-epistemology of emancipatory learning. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0741713618815579>
- Brooks, R., Te Riele, K., & Maguire, M. (2017). *Ética e pesquisa em educação*. Editora UEPG.
- Davies, B. (2021). Ethico-onto-epistemology: Inventing new possibilities of life. In B. Davies, *Entanglement in the world's becoming and the doing of new materialist inquiry* (1a ed., pp. 126-144). Routledge.
- Flach, S., & Masson, G. (2014). A disciplina de política educacional em cursos de formação de professores. *Revista Pedagógica*, 15(33), 181-199. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v16i33.28505>
- Geerts, E., & Carstens, D. (2019). Ethico-onto-epistemology. *Philosophy Today*, 63(4), 915-925. <https://doi.org/10.5840/philtoday202019301>
- Gewirtz, S. (2007). Reflexividade ética na análise de políticas: Conceituação e importância. *Práxis Educativa*, 2(1), 7-12.
- Gorostiaga, J. M. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: Una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>
- Kuby, C. R., & Gutshall Rucker, T. (2016). Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children. Teachers College Press. Teachers College Press.
- Kuby, C. R., & Zhao, W. (2022). Ethico-onto-epistemology. In K. Murriss (Ed.), *Glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (1ª ed., pp. 64-65). Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Mainardes, J. (2017). A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>
- Mainardes, J. (2018). A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230034, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>
- Mainardes, J. (2021). A metapesquisa no campo da política educacional: Aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In J. Mainardes (Org.), *Metapesquisa no campo da política educacional* (1ª ed., pp. 19-43). CRV.
- Mainardes, J. (2022). Grupos de pesquisa de política educacional: Análise da opinião de líderes. *Educação Unisinos*, 26, 1-29. <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.03>
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2019). Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2020). Education policy research: Epistemological and theoretical issues. Brazil Publishing.
- Mainardes, J., Stremel, S., & Freitas, P. L. V. (2021). Levantamento de pesquisas e publicações sobre metapesquisa em política educacional (Brasil). In J. Mainardes (Org.), *Metapesquisa no campo da política educacional* (1ª ed., pp. 213-221). CRV.
- Mainardes, J., Stremel, S., & Soares, S. T. (2018). Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil: Mapeamento e reflexões. *Movimento - Revista de Educação*, 5(8), 43-74.



- Mainardes, J., & Tello, C. (2016). A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(75), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>
- Masson, G. (2022). Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da educação. *Práxis Educativa*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20169.059>
- Molla, T. (2021). Critical policy scholarship in education: An overview. *Education Policy Analysis Archives*, 29.. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5655>
- Moon, K., & Blackman, D. (2014). A guide to understanding social science research for natural scientists. *Conservation Biology*, 0(0), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1111/cobi.12326>
- Moreira, L. P. (2019). O Programa Universidade Para Todos em teses da área de educação: Temáticas, fundamentos e níveis de abstração. *Práxis Educativa*, 14(3), 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.004>
- Ozga, J. (2019). Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 290-305. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
- Peters, M. (2000). Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: Uma introdução. Autêntica.
- Pinto, A. V. (1979). Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica. Paz e Terra.
- Pires, A. de P. (2021). Aspectos do habitus da formação de pesquisadores para o campo da política educacional no Brasil: Um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositório da UEPG. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3466>
- Revelles-Benavente, B. (2020). Discursos políticos feministas en la era digital: Análisis del discurso desde los nuevos materialismos de la cibercampaña #BringBackOurGirls. *DEBATS*, 134(20), 43-59. <https://doi.org/10.28939/iam.debats.134-2.4>
- Ribeiro, J. S. (2019). From interculturalism to inter-recognition: Towards an ethico-onto-epistemological approach in migration research. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1566343>
- Rosa, G. L. R., & Trojan, R. M. (2019). A política educacional como disciplina: Revisão de literatura. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.013>
- Sánchez Gamboa, S. (2007). Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias. Argos.
- Savage, G. C., Gerrard, B., Gale, T., & Mola, T. (2022). A política da sociologia crítica das políticas: Mobilidades, amarras e redes de elite. *Práxis Educativa*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19696.001>
- Scheper-Hughes, N. (1995). The primacy of the ethical: Propositions for a militant anthropology. *Current Anthropology*, 36, 409-420. <http://www.jstor.org/stable/2744051>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 189-213). Sage.
- Soares, S. T. (2019). *Política educacional na pós-graduação em educação: Uma análise a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositório da UEPG. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2916>
- Song, A-Y. (2020). An ethico-onto-epistemological approach to literacy research. *Journal of Literacy Research*, 52(2), 231-237. <https://doi.org/10.1177/1086296X20915473>
- Stetsenko, A. (2004). Introduction to “Tool and sign” by Lev Vygotsky. In R. Rieber & D. Robinson (Eds.), *The essential Vygotsky* (2ª ed., 510-512). Kluwer Academic/ Plenum.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective types of activity. *Mind, Culture, & Activity*, 12(1), 70-88. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_6)

- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471-491. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>
- Stetsenko, A. (2012). Personhood: An activist project of historical becoming through collaborative pursuits of social transformation. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 144-153. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.11.008>
- Stetsenko, A. (2013). The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “Collectivudial” dialectics from a transformative activist stance. *Outlines – Critical Practice Studies*, 14(2), 7-28. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/9791>
- Stetsenko, A. (2015). Theory for and as social practice of realizing the future: Implications from a transformative activist stance. In J. Martin, J. Sugarman, & K. Slaney (Eds.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (1<sup>a</sup> ed. pp. 102-116). Wiley.
- Stetsenko, A. (2016). Vygotsky’s theory of method and philosophy of practice: Implications for trans/formative methodology. *Educação*, 39, 32-42. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>
- Stetsenko, A. (2017a). Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. *Review of Research in Education*, 41, 112-135. <https://doi.org/10.3102/0091732X16687524>
- Stetsenko, A. (2017b). *The transformative mind: Exploring Vygotsky’s approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2018). Confronting biological reductionism from a social justice agenda: Transformative agency and activist stance. *Literacy Research: Theory, Method, & Practice*, 67, 44-63. <https://doi.org/10.1177/2381336918787531>
- Stetsenko, A. (2019). Hope, political imagination, and agency in Marx and beyond: Explicating the transformative worldview and ethico-ontoepestemology. *Educational Philosophy and Theory*, 52(7), 726-737. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654373>
- Stetsenko, A. (2020). Research and activist projects of resistance: the ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>
- Stetsenko, A. (2021a). Ético-ontoepestemologia ativista: Pesquisa e estudo de resistência. Trad. J. Bridon. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Ética e pesquisa em educação: Subsídios*. V. 2 (1<sup>a</sup> ed., pp. 20-30). ANPED.
- Stetsenko, A. (2021b). Scholarship in the context of a historic socioeconomic and political turmoil: Reassessing and taking stock of cultural-historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 28(1), 32-43. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1874419>
- Stetsenko, A. (2022). O desafio da individualidade na teoria da atividade histórico-cultural: Dialética “coletivudial” a partir de uma postura ativista transformadora. *Práxis Educativa*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>
- Stetsenko, A., & Arieviditch, I. M. (2004). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *The International Journal of Critical Psychology*, 12(4), 58-80. <https://psycnet.apa.org/record/2014-21208-009>
- Stremel, S., & Mainardes, J. (2015). A disciplina política educacional em cursos de pedagogia no Brasil: Primeiras aproximações. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9, 137-155. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.4188>
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>

- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina.  
<http://relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015a). Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, 10(1), 153-178. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015b). Pluralismos e investigación en política educativa: Una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 763-788.
- Thompson, G. (2019). Learning personalisation: Technics, disorientation and governance. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (1ª ed., 43-62). Bloomsbury Academic.
- Tonieto, C., & Fávero, A. A. (2020). A pesquisa em política educacional: Análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de doutorado (2010-2012). *Práxis Educativa*, 15, 1-21.  
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. *National Society for the Studies of Education Yearbook*, 113(2), 575-602.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2021). Compromisso e posicionamento: Ética em pesquisa ativista transformadora. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Ética e pesquisa em educação: Subsídios*. V. 2 (1ª ed., 21-30). ANPEd.
- Wittmann, L. C., & Gracindo, R. V. (2001). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. ANPAE, Editora Autores Associados.
- Zhao, W. (2021). Eastern ethico-onto-epistemologies as a diffracting return: Implications for post-qualitative pedagogy and research. In K. Murriss (Ed.), *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide* (1ª ed., 85-98). Routledge.

## Agradecimientos

Agradezco a los evaluadores anónimos por sus sugerencias. Estoy agradecido con Gregory Luis Rolim Rosa por su colaboración en el estudio de la ético-ontoeπισtemología y a los colegas que enviaron comentarios sobre una versión preliminar de este artículo: César Tello, Jorge Gorostiaga, Vanessa Jakimiu, Laélia Portela Moreira y Paulo Fioravante Giaretta.

## Sobre el Autor

### Jefferson Mainardes

Universidad Estatal de Ponta Grossa (Brasil)

[jefferson.m@uol.com.br](mailto:jefferson.m@uol.com.br)

Magister en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). Doctor en Educación por el Institute of Education – University College London. Realizó una estancia sénior en el extranjero (Institute of Education – University College London) con Beca Capes. Es profesor de la Universidad Estatal de Ponta Grossa desde 1990. Becario de Productividad en Investigación – CNPq. Es editor de la revista *Práxis Educativa* y de la *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Fue cofundador y vice-director de la Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe (2012-2019). Integra el Comité de Ética en Investigación de Anped desde 2015. Presidente del Comité de Ética en

Investigación de Anped (2020-2023). Miembro del GT de Ética en Investigación del Foro de las Ciencias Humanas, Sociales, Sociales Aplicadas, Lingüística, Letras y Artes (FCHSSALLA).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

---

### Traducción al Español

Traducido del original en Portugués por el Dr. Jose Fernandez-Calvo de la Fundación Wowlat (wowlat.org) para la Universidad Estatal de Arizona.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Numero 146

27 de septiembre 2022

ISSN 1068-2341

---



Este artículo puede ser copiado, exhibido, distribuido y adaptado, siempre que el/los autor(es) y los *archivos analíticos de políticas educativas* sean acreditados y la autoría original sea atribuida, las modificaciones sean identificadas y la misma licencia CC se aplique a la obra derivada. Más detalles sobre la licencia Creative Commons pueden encontrarse en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Los *archivos analíticos de políticas educativas* son publicados por la Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Los artículos que aparecen en AAPE están indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España), DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para errores y sugerencias, contactar a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>)

Twitter feed @epaa\_aape