

Módulo I

SEMINARIO EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

DAVID ANDRÉS JIMÉNEZ



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Módulo I

Seminario Epistemología de la Investigación

MÓDULO I

SEMINARIO EPISTEMOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

David Andrés Jiménez



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Jiménez, David Andrés.

Seminario Epistemología de la Investigación : módulo I / David Andrés Jiménez – Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

46 páginas.

Incluye referencias bibliográficas (páginas 45-46) y glosario

ISBN 978-958-631-879-2

1. Investigación -- Métodos 2. Teoría del conocimiento 3. Metodología 4. Epistemología I. Universidad Santo Tomás (Colombia)

CDD 001.42

Co-BoUST



Autor

© David Andrés Jiménez

© Universidad Santo Tomás, 2015

Ediciones USTA Carrera 13 n.º 54-39

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfonos: (+571) 5878797 ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Blanco Betancourt

Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro

Diseño y diagramación: Sylvana Silvana Blanco Estrada

Corrección de estilo: Edson Guáqueta

ISBN: 978-958-631-879-2

Primera edición, 2015

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

[...] esos hombres vieron, al propio tiempo, que esa especie de análisis contenía en sí mismo una capacidad de progreso indefinido, que no existían límites concebibles para su avance y aplicabilidad, excepto de los del intelecto que lo ha promovido o aplicado

Edgar Alan Poe, *El poder de las palabras*.

PERFIL DEL AUTOR

Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Doctorando en Estudios Sociales de América Latina en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Actualmente es docente de tiempo completo de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (Colombia), en donde forma parte de la Línea en Derechos Humanos. Ha adelantado investigaciones sobre las experiencias educativas de los maestros del Distrito Capital, la formación integral y la sistematización de experiencias. En la misma maestría orienta los seminarios de Epistemología de la Ciencia y Formación Integral. Ha sido catedrático de la Universidad de la Salle y la Universidad Pedagógica Nacional. También ha sido conferencista en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Coautor de los libros *Identidades, modernidad y escuela*, y *Chamanismo. El otro hombre, la otra selva, el otro mundo*. Entre sus artículos publicados en revistas indexadas se cuentan “Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo”; “Entrevista a Paul Martín, Director de Unicef-Colombia”; y “Cuba: primera infancia, niñez e investigación”.

Contenido

Presentación	8
Contextualización	12
Formulación de las competencias	24
Cognitivas	25
Investigativas	25
Axiológicas (intra e interpersonales)	25
Desarrollo conceptual del Módulo y talleres	26
Glosario	44
Referencias	45

Presentación

Una maestría, por definición, es un grado académico posgradual en el cual se desarrollan y amplían los conocimientos, en búsqueda de la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales. Es claro que la solución de cualquier problema exige un trabajo fuerte en la descripción y el análisis de la realidad, en pos de solucionar el vacío de saber que no permite remediarlo. Allí aparece la investigación; es mediante ella que vamos encontrando y/o produciendo información para comprender el mundo. Ésta es la importancia de un investigador, es él quien tiene la capacidad de adquirir y/o producir el conocimiento, en sus manos están nuestras acciones futuras. A la sazón, la Maestría en Educación es el espacio que debe formar personas con capacidades de indagación y análisis que podamos llamar investigadores educativos. La educación, como espacio de formación, se enfrenta día a día a nuevos retos, a nuevas realidades que nos obligan a estar preparados para comprenderlas; serán los maestros investigadores quienes permitan enfrentar estos desafíos. Para la Universidad Santo Tomás, entonces, un Magíster en Educación tiene un valor inconmensurable, ya que debe ser un profesional que de manera profunda, comprometida y humanista cuestione –como lo hizo Santo Tomás– la realidad, indague por aquellos fenómenos educativos que no entiende y pregunte sobre las realidades que observa, para que luego, mediante su análisis riguroso, le sea posible comprender y establecer propuestas transformativas. La institución y el programa son conscientes de que serán los profesionales formados investigativamente quienes utilicen el conocimiento para guiar el camino por el cual mejore la realidad pedagógica de nuestro país.

Es imprescindible desarrollar toda habilidad que tengamos, permitir este proceso nos impulsará a que entremos en niveles trascendentes, en donde reflexionemos sobre qué es, cómo se hace y para qué sirve la

investigación educativa. Pero esto es posible si acudimos a preguntas por la generación de conocimiento, si le apostamos a interrogarnos sobre el proceso epistemológico que lo fundamenta. Esta preocupación no es tangencial, en la medida que de ella depende el tipo de saber que tendremos en nuestras manos. Madurar el lugar de enunciación retroalimentará nuestros principios, nuestros intereses y las formas en que investigamos. Es decir, el proceso de la investigación requiere de una reflexión constante sobre los axiomas que determinan nuestras nociones de ampliar, configurar y mejorar. No hay conocimiento sin interés, diría Habermas; reconocer, entender y replantear este interés es parte de lo que realizaremos en este módulo. Así como Kant intentó con sus dos “críticas” conocer tanto el pensamiento racional como el razonamiento práctico, nosotros –modestamente– “criticaremos” los preceptos y los marcos de referencia que nos permiten conocer. Será gracias a lo generado por la filosofía después de Kant que se impulsó el conocimiento de qué y cómo conocemos el soporte para realizarlo; esta reflexión no siempre fue requerida y tomó tiempo para consolidarse. Hoy ya sabemos que preocuparnos por el proceso del saber y sus implicaciones se torna medular.

Partiendo de la premisa que comprende la ciencia como el proceso que observa patrones, hace razonamientos, experimenta y comprende las dinámicas internas de ámbitos específicos, tendríamos que decir que es ella quien establece el acto de cuestionarse como su centro. El interés por el saber, que Aristóteles referenció como natural en el ser humano, impulsaría de manera consistente la investigación al proponernos nuevos límites cada vez que preguntamos. Empero, el conocimiento como objeto de saber también ha generado interrogantes; la epistemología es parte de la solución que hemos dado para satisfacer la necesidad de saber cómo sabemos. La disertación epistémica, muchas veces dejada de lado por engorrosa o demasiado compleja, nos permite perfeccionar nuestro lugar de reflexión, accede al cuestionamiento de la investigación para así mejorarla; será el conocimiento renovado aquel

que nos ayude a generar propuestas para afrontar de diferente manera los problemas de producir aquello que llamamos ciencia.

Este saber sistémico nos permite, además de cimentar nuestro recorrido explicativo y comprensivo (Wright, 1979), adecuar tanto la forma de apropiación del mundo, como las discusiones y definiciones sobre principios más intersubjetivos. La pedagogía ha sido y es un campo de tensión en donde el “qué” y el “cómo” investiguemos es imprescindible, en especial porque de eso depende lo que seremos. Por lo tanto, debemos congratularnos porque los debates sobre los procesos de indagación hayan sido generosos, abordando elementos como el estatus del saber educativo y su importancia pragmática. Gracias a estas controversias brota su valor de uso, nace la aptitud que posee la investigación para satisfacer nuestra necesidad de conocimiento.

El debate continúa, no solo en el ámbito educativo, sino en muchos otros ámbitos del saber, pero como estamos en el espacio privilegiado de formación de los investigadores educativos, es menester repasar constantemente los principios teóricos que guían nuestro acercamiento a la realidad pedagógica, los marcos políticos que influyen en el proceso investigativo, las estructuras metodológicas que fundamentan nuestro uso y producción de conocimiento y, en últimas, rumiar, al estilo nietzscheano, los hechos, para entender las perturbaciones que propicia nuestro quehacer formativo. Nunca serán demasiadas las preguntas ni las respuestas; los problemas de los saberes pedagógicos son tan grandes como la diferencia en el ser humano y como el cambio que en el mismo se da. Los contextos son tan diferentes que constantemente estaremos enfrentados a descubrir nuevas rutas, a plantear opciones, bifurcaciones, retornos y múltiples procesos que nos permitan entender y entendernos.

Este módulo permite abrir este debate en la formación de los nuevos maestrantes de la Vicerrectoría Universitaria Abierta y a Distancia de la Santo Tomás. La apuesta por la investigación como eje central del programa exhorta a que alimentemos una reflexión epistémica, y a que la misma esté ubicada de manera que los elementos metodológicos y teó-

ricos dialoguen. El consolidar dinámicas de este tipo permitirá al estudiante enfrentar los desafíos que irrumpen en el proceso comprensivo de la realidad. La investigación y su reflexión epistémica serán las que permitan una conexión entre reflexión, investigación y acción social. En este orden de ideas, los otros campos del saber que el estudiante aborda en su formación se obligan a contribuir al interés investigativo que cuestiona a nuestro maestrante; solo de esta manera los mismos serán parte constituyente en la producción de la pregunta orientadora del proceso investigativo.

Tras examinar los argumentos antes relacionados, podemos decir que la pregunta: ¿qué significa investigar y cuál es su papel en la formación de conocimiento en el campo de la educación, y qué debe hacer el docente? será un reto constante. Los procesos paralelos de reflexión epistémica, con miras a fortalecer la investigación en el proyecto de grado, se convertirán en una constante desde el primer semestre. El módulo será un dispositivo didáctico que le permitirá al estudiante orientar el trabajo independiente en el campo investigativo y, de manera conjunta con el área metodológica, formar una base teórica y metodológica coherente.

Para el programa, la idea es que las clases presenciales amplíen, complementen y aclaren las temáticas y competencias investigativas que el estudiante ha ido generando de manera autónoma. Este módulo pretende convertirse en parte de este proceso de desarrollo investigativo, además de ser el espacio de reflexión sopesada, continua y consistente sobre nuestro saber; por ello, demanda un compromiso consistente y constante de los estudiantes. El desarrollo de los talleres, los ejemplos y las preguntas aquí expuestas son solo una posible entrada. Planteamos un instrumento dinámico y sistémico, nos enfrentamos al reto de interrelacionar conceptos mediante preguntas en las cuales la exploración de la temática va más allá del mismo módulo. Que el estudiante lo realice permitirá que la temática se amplíe y el objeto de conocimiento del estudiante se enriquezca. Conste, pues, que el documento que tienen en sus manos no es una camisa de fuerza, sino un lugar de enunciación que propone e invita a inquietarse, consultar más allá, indagar y aden-

trarse en los lugares donde la incertidumbre de la realidad educativa los convoque.

Contextualización

“Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber”. Con esta frase abre Aristóteles su texto de la *Metafísica*; es imposible negar el carácter sugerente de este inicio, que nos ubica en la necesidad de indagar cada vez más. Este impulso continúa hasta el día de hoy, en la medida de nuestra insatisfacción con lo que sabemos, y eso está bien; si llegáramos a conformarnos, dejaríamos de ser en el mundo. No obstante, el conocer el mundo pasa por la pregunta de cómo lo hacemos, la cual podemos responder de manera enciclopédica o podemos realizarla siendo más fieles al proceso de reflexión epistémico. Justa razón por la cual esta contextualización, más que hacer el recorrido clásico, intentará plantear una justificación de la necesidad de hacernos esta pregunta. Traeremos a colación algunos elementos que es imposible dejar de abordar cuando hablamos del conocimiento producido por el hombre, pero no para memorizarlos y volvernos eruditos, sino para que nos movilicen. Por ello, en últimas, este texto será una invitación a realizar los ejercicios y talleres que siguen de una manera juiciosa, consistente y coherente la apuesta de ser un investigador que haga honor al título de Magíster.

A continuación, abordaremos el argumento del no realizar una contextualización solo teniendo en cuenta un recorrido histórico lineal. Posteriormente, reflexionaremos sobre unas posibles razones del estudio epistémico en la actualidad. Estos dos elementos nos permitirán encontrarnos con el último componente que trataremos, y es la importancia de la reflexión epistemológica en la producción de saber pedagógico y su necesaria relación con el ámbito político. Como nuestro objetivo

es causar inquietud, las preguntas hilarán la escritura, la atravesarán, estarán ahí de manera explícita algunas veces, de manera implícita en otras. Esto no solo por ser coherentes con el modelo pedagógico de la Maestría, es porque creemos que ése debe ser uno de los mecanismos para ubicar la reflexión sobre la construcción de conocimiento autónomo y contextualizado en el centro.

Pero, ¿cuáles serán estas preguntas? Los siguientes interrogantes serán parte del entramado del texto y deberían impulsar la reflexión del maestrante. Por ello, más que responderlas de manera lineal, buscaremos tenerlas como horizontes de incertidumbre que nos movilicen todo el tiempo: ¿qué es el conocimiento, y en particular, qué es el conocimiento científico?, ¿qué es la ciencia y cómo se hace?, ¿cuáles son los métodos que mejor se acomodan y favorecen la investigación en educación y pedagogía?, ¿cuál es el mejor procedimiento para formular, en forma rigurosa y metodológica, un problema de investigación en Ciencias de la Educación?, ¿qué factores se deben tener en cuenta para que una disciplina como la pedagogía y las demás disciplinas de la educación produzcan conocimientos científicos? Estas preguntas, que han sido utilizadas regularmente por los estudiantes que retoman el documento introductorio de la Maestría, siguen siendo hoy más válidas que nunca. Las mismas han sido la excusa y seguirán siendo el pretexto para abrir más preguntas, inquietudes y zozobras ante la pasividad de las certezas que, como fantasmas celosos, se posan sobre las definiciones que hacemos de nuestro entorno y de nosotros mismos, negando el principio de cambio que impone nuestra finitud.

Empecemos por hacer un recorrido diferente al que plantean los modelos clásicos de enseñanza epistemológica, en donde tradicionalmente se empieza por la tradición filosófica helénica y, después de listar fechas y nombres de filósofos, llegamos hasta la actualidad. Lo primero es decir que no estamos en contra de esta forma de aprendizaje, que es y seguirá siendo uno de los caminos más idóneos para la explicación y comprensión del discurrir epistemológico. Sin embargo, también podemos afirmar que hay otros caminos y que hoy queremos recorrer uno en particu-

lar; para ello tomaremos dos elementos que pueden ser ilustrativos de la necesidad de emprender otros trayectos: la linealidad y el interés.

El primero, la linealidad, es la estructura velada del discurso sobre el tiempo. La necesidad de pensar esta categoría como una hilera de hechos secuenciales ha sido y será, por mucho tiempo, el paradigma más relevante en las reconstrucciones históricas de los productos humanos. Aun así, podríamos explorar otras formas de reconstruir la génesis y el desarrollo de lo que hoy denominamos ciencia. Tal como lo muestran diversos autores (Benjamin, Adorno y Horkheimer), esta linealidad surgió en un momento de la historia humana y de la mano de discursos que privilegiaban a los vencedores. El privilegiar a los que impusieron su visión de la historia ocultó el verbo de quienes fueron víctimas y, como lo plantea Karl Löwith (1953), la secularización del discurso histórico no dejó de lado la tendencia a sacralizar una visión de la realidad. Así las cosas, seguimos entronando un discurso sobre nuestro pasado uniformándonos. No olvidemos que la historia lineal, como lo mostró Lyotard en su texto *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*, utiliza el gran relato para homogenizar y legitimar la homogenización moderna (Rohbeck, 2007, p. 64). Lo que importa señalar aquí es que esta linealidad histórica no está exenta de un origen, de un sentido; será revisando la noción de tiempo, la de verdad y la de poder que la atraviesan que surgirá una posibilidad de ver cómo se ha elaborado un discurso sobre lo que pensamos. Tal vez por ello, apostarle a realizar un recorrido desde otra metodología sería uno de los caminos que nos permitan observar estas nociones y su impacto en lo que damos por sentado; realizar un ejercicio de esta índole permitiría un diálogo más horizontal y no tan ritual con los discursos que retoman lo realizado por el hombre.

El segundo componente anunciado es el interés; para ampliarlo, proponemos empezar por establecer su relación con la memoria. La capacidad de recordar es cardinal, ya que se encuentra ligada al interés del sujeto como individuo y de la sociedad como colectividad; la memoria nos ayuda en esa apuesta por el ser humano. Es la necesidad creada por el interés la que permite que los procesos memorísticos se potencien.

Sabemos que la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de datos por el ser humano fundamentan su accionar, este proceso le da sentido y coherencia a lo que hacemos, a lo que somos o pretendemos ser. El mayor ejemplo de lo enunciado es que, cuando no hay interés y estos procesos quedan a medias, la acción humana cae en un sinsentido repetitivo, enajenado. Para explicar el problema de la memoria, tendríamos que tener en cuenta los limitantes establecidos por la modernidad, la cual impuso la pretensión de una memoria lineal y acumulativa, de corte enciclopédico, que terminó volviendo la discusión unidimensional (Oliva, 2010).

Este tipo de memoria impactó la producción del saber e impuso a su vez, en la producción de conocimiento, una visión única y, claro, con arreglo a ciertos fines. Estos fines pocas veces estarían de acuerdo con los múltiples intereses del ser humano. La postura moderna, lineal, acumulativa y competitiva, impide que se enuncien, que se valoren otros tipos de intereses; sesga e impone ideológicamente, de manera contundente y casi imperceptible, qué, cómo y quiénes deben realizar la investigación. Recordemos lo que dice Vasco:

Es prácticamente imposible que una persona acepte que el interés ideológico está guiando su trabajo científico, porque le parece una contradicción; es como si él mismo se quitara el piso. Pero si uno estudia la historia de la matemática, que es la que yo más conozco, observa que los intereses de tipo ideológico en la valoración del trabajo impulsan constantemente el progreso de la matemática (Vasco, 1990, p. 5).

Se hace necesario que reconozcamos que esa reivindicación de no postura ideológica es una ideología porque determina nuestro mirar y accionar.

Pero aún cabe considerar otro elemento en cuanto al interés que se desprende de la anterior reflexión: la ciencia como producto histórico, atravesado por intereses ideológicos. Parándonos en esta perspectiva, comprendemos por qué toda la ciencia, y en especial las ciencias sociales, tienen un discurrir histórico en el que los intereses sociales, culturales y hasta personales han definido lo que hoy conocemos (Conde, 1994;

Wright, 1979; Habermas, 1982). Es preciso advertir que investigaciones como las de Habermas aprobaron identificar al menos tres estadios de reflexión científica: el postulado por las ciencias empírico-analíticas y que ha sido el dominante, en la medida que ha logrado apropiarse y transformar el mundo tal como lo deseaba la modernidad; también está el estadio propiciado por las ciencias histórico-hermenéuticas, en las cuales es posible re-interpretar la historia, conocer una perspectiva sobre los hechos y plantear lecturas sobre lo que pasó con su búsqueda de neutralidad, que ha sido bastante criticado; y el último estadio planteado por las ciencias de orientación crítica, las cuales se caracterizan por su interés performativo, emancipador.

Veamos más de cerca el argumento de Habermas y la claridad que tiene frente a los intereses rectores del conocimiento en sus propias palabras:

las proposiciones teóricas, una vez fundadas, sólo puedan pasar del discurso a determinados contextos específicos de aplicación, lo cual muestra la conexión de conocimiento e interés. Los enunciados acerca del ámbito fenoménico de cosas y acontecimientos (o acerca de estructuras profundas que se manifiesten a través de las cosas y los acontecimientos) sólo pueden retro-traducirse en orientaciones para la acción racional con respecto a fines (en tecnologías y estrategias), mientras que los enunciados acerca del ámbito fenoménico de personas y manifestaciones (o acerca de las estructuras profundas de los sistemas sociales) sólo se pueden retro-traducir en orientaciones para la actividad comunicativa (en el saber práctico) (Habermas, 1982, p. 324).

Reformular la posición unidimensional que sigue dominando el mundo de nuestros ámbitos escolares y el rescate de los estadios de reflexión científica permitirían

una reformulación paradigmática de algunos dominios de interpretación del fenómeno del conocer, [ya que] pueden contribuir a resituar los fundamentos epistemológicos, desde los cuales se ha configurado el sentido del fenómeno educativo y, con ello, abordar la pertinencia de sus dimensiones de desarrollo” (Oliva, 2010, p. 322).

Por ello, preguntarnos por el interés de los investigadores nos permitirá superar la tradicional forma de abordar este problema, al superar la clásica repetición de principios, hechos y claridades que la gran mayoría de veces –aunque muy importantes para el ejercicio epistémico– carecen de valor práctico para los sujetos investigados. Esto descubre que, para el investigador, preguntarse por su interés le permitirá establecer derroteros de acción a partir del conocimiento que produce.

Los anteriores esbozos son argumentos aún nacientes, pero permiten volver a la pregunta del porqué la reflexión epistémica en la actualidad. Reflexión que está muy relacionada con las preguntas: ¿qué es la ciencia?, ¿qué hace y cómo se hace? Encontrándonos con la respuesta de que somos nosotros quienes decidimos qué es la ciencia cada vez que resolvemos hacer una cosa u otra, de una forma o de otra.

Al comenzar estas reflexiones señalamos la importancia de no dejar de conocer, y en especial para un Magíster, quien tiene la tarea de usar este conocimiento en pro de la transformación de su entorno social, cuestionarse por el ámbito al cual asiste. Asimismo, las anteriores reflexiones nos revelan que la pregunta sobre la ciencia y el conocimiento es inacabada, se compone de elementos que muchas veces dejamos de lado. Por ende, es para el campo pedagógico de central importancia una reflexión que posibilite la transformación de los métodos y procedimientos en la formulación de la investigación pedagógica y/o en educación. Cuestionarnos se vuelve útil, ya que nos hace retomar tanto métodos como procedimientos en aras de identificar cuáles son los factores que nutren el saber pedagógico. Conviene subrayar aquí –para dejar abierta la discusión– algunos elementos que, por ahora, podemos observar en lo ya abordado y que están muy ligados al saber de las ciencias humanas: la educación, como la ciencia, es histórica; el saber producido sobre ella la afecta, y la experiencia educativa posee características propias que deben ser estudiadas desde su cotidianidad, desde su quehacer.

La educación está ligada a la historia, como ya lo mencionamos; la ciencia ha ido y venido, ha sido afectada por los contextos socioculturales del

momento; lo más evidente a nuestros ojos son las influencias de la modernidad sobre la concepción de ciencia; por ejemplo, las pretensiones de desarrollo y progreso. Esta perspectiva aún sigue siendo la más validada por la sociedad; sin embargo, el discurrir epistemológico e histórico ha descubierto que no es el único discurso, y que la ilusión de un futuro determinado *a priori* fue un metarrelato que ha sido instaurado y convalidado por los intereses que tenía la sociedad en ese momento. En este punto, creemos haber dado los suficientes argumentos para que, igual que lo plantean Freire y Zemelman, reconozcamos que, en la educación, el ámbito político e ideológico cobra un valor trascendental. Debemos ser conscientes de que “la pregunta teórica y política para el análisis cultural [educativo] y político es cómo construir, a partir de numerosas contribuciones de diversos autores clásicos y contemporáneos, una perspectiva posconstructivista” (Grimson, 2011, p. 19). Lo anterior implicaría superar los límites y contradicciones del constructivismo y del posmodernismo, partiendo de lo que estas discusiones nos han enseñado.

El primer aprendizaje emanado de las críticas que realizan estos postulados es el supuesto objetivismo pleno de la realidad en la ciencia social que viene de la modernidad, ya que es una quimera que impide analizar los hechos sociales al convertirlos en objetos; suscribirse a esta postura conlleva el peligro de reificarnos. Recordemos que la reificación es un proceso que depende de la consolidación de una hegemonía de algunos discursos de lo que debe ser el sujeto. Es así como lo muestra Martha Nussbaum, para quien la reificación designa formas extremas de utilización instrumental de otras personas, postura que está en diálogo con las reflexiones de Axel Honneth, quien atribuye “el fenómeno social de la reificación en sus distintas dimensiones (intersubjetiva, objetiva y subjetiva) al hecho del olvido del reconocimiento” (2007, p. 129); dichas reflexiones nos llevan a pensar que la crítica a este objetivismo es más que merecida. Estamos de acuerdo en que la crítica a este objetivismo o reificación del ser humano y su accionar ha sido útil porque ha criticado la cosificación de las relaciones desde una postura capitalista que subordina todo al intercambio de mercancías. Pero, a su vez, esta crítica

ha planteado problemas al llevar a sus límites sus argumentos idealistas postulando que “el estatuto de lo real sólo existe como percepción o idea” (Grimson, 2011, p. 21), lo cual termina negando la existencia de fenómenos sociales que afectan a las personas y llegando a postular, mediante la autonomía de lo simbólico, que no hay correspondencia entre los procesos materiales y simbólicos. Esta tensión es la que permite que en las humanidades emerja una tendencia que rescata lo intersubjetivo como principio de la producción de conocimiento. En esta nueva lectura la ciencia, como mecanismo que genera conocimiento, debe releer, cuestionar, transformar sus posturas, sus metodologías, para que esté en la capacidad de acceder a los argumentos que exponen estas posturas, lo cual es necesario si tenemos como objetivo producir nuevo conocimiento, nuevas lecturas más acordes a la realidad a la que asistimos.

Reflexiones como la anterior nos llevan a plantear otro elemento que hace de la pedagogía un campo investigativo con características compartidas por otras ciencias sociales, que deben ser tenidas en cuenta y reflexionadas en el ejercicio de la investigación. Un elemento compartido está en que el conocimiento producido en ella es utilizado para modificarla. Debemos reconocer que, al tener relaciones con los objetos de estudio, los investigadores están transformando el contexto en el que se encuentran. Si las posiciones radicales del subjetivismo fueran ciertas, no habría posibilidad de acceder a lo social, a lo educativo. Empero, lo hacemos, transformamos el currículo, establecemos políticas y definimos el accionar de los directivos, los maestros y los estudiantes; esto nos lleva a plantear la pedagogía como una ciencia interactiva; lo somos porque accedemos y transformamos constantemente lo que estudiamos. Pero, si seguimos a John Searle en su texto *La construcción de la realidad social*, tendríamos que estar de acuerdo en que nuestra realidad educativa puede ser ontológicamente subjetiva o, como lo plantearía Alejandro Grimson en su texto *Los límites de la cultura*, lo social sería ontológicamente intersubjetivo; pero, sin lugar a dudas, epistemológicamente objetiva, en la medida en que como investigadores observamos, delimitamos, definimos lo que vamos a investigar.

El delimitar lo que investigamos podríamos denominarlo como característica compartida con otras disciplinas como trabajo social, derecho, entre otras que durante un tiempo trabajaron y trabajan en pro de tener el estatus de ciencia social y que, a lo sumo, fueron calificadas por quienes se arrogaron el poder de llamarse ciencia como humanidades. Esta búsqueda hizo que la investigación con pretensiones de cientificidad aceptara pautas del saber elaboradas en las ciencias naturales. Sin embargo, el carácter de la educación, más que un equilibrio entre reflexión-acción, entre objetivismo-subjetivismo, muestra la co-dependencia de los mismos. Al pretender saber para transformar, la educación hace de su conocimiento un saber performativo. Construimos saber para utilizarlo casi de inmediato, al igual que los enunciados performativos que John Austin definió como aquellos que no se limitan a describir el hecho, sino que al ser expresados realizan el hecho.

A partir de la anterior discusión, emerge una herencia con la que la pedagogía y la educación cuentan: desde su génesis y que requerimos enunciar para pasar a nuestro último elemento argumentativo: la política. Este elemento es la búsqueda constante del control. Enunciemos, de manera general, que éste es uno de los elementos de discusión constante en el campo pedagógico; las mismas corrientes que hemos llamado “Escuela Nueva” realizaron fuertes críticas al proceso de control que en la pedagogía tradicional se realizaba a los estudiantes. Ha sido claro cómo la educación es un dispositivo de control y reproducción social. Por ende, diversas investigaciones revelaron y siguen revelando que el control es un elemento de reflexión paralelo al campo pedagógico, y será necesario que lo abordemos en cualquier investigación. Claro ejemplo de ello son los aportes que se realizan desde los enfoques posestructuralistas de Foucault, desde los cuales el tema del poder y de la realización de una arqueología-genealogía permiten comprender el surgimiento y las dinámicas de tensión y pugna entre discursos que conforman una suerte de episteme.

Sin más dilaciones, planteemos nuestro último argumento: se hace necesario que una reflexión epistémica en educación afronte el elemento

de la política y su influencia en la investigación. Ya han existido autores como Paulo Freire, quien en su texto *Educación y política* plantea una relación inherente entre política y educación; sin embargo, fue una relación pensada, fundamentalmente, en el acto dialéctico entre el opresor y el oprimido, mientras el último era educado para seguir siendo oprimido. Pero otra influencia política que también nos reproduce es aquella que define los énfasis de poder en la producción del conocimiento. Es claro que debemos pensar regularmente en ella en la medida que es a partir de ella que se consolidan los principios que nos conforman, es en la investigación y producción del conocimiento donde realizamos el acto de decidir. Pero debemos concederle a Freire que la decisión sólo puede estar en un sujeto que sea libre, mas ¿qué tan libres somos en nuestra investigación? Es claro que, lo asumamos o no, tenemos un grado de libertad, tal vez esa libertad en la investigación nos la permite la reflexión.

Nuestra experiencia, que incluye condicionamientos pero no determinismos, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos. Viene haciéndose en la afirmación, ya sea en la afirmación de la autoridad del educador que exacerba, anula la libertad del educando –caso en que éste es casi *objeto*– o bien en la afirmación de ambos, respetándose en sus diferencias –caso en el que son, uno y otro, sujetos y objetos del proceso–, o bien en la anulación de la autoridad, lo que implica un clima de irresponsabilidad (Freire, 1996, p. 15).

Esta reflexión sobre nuestro quehacer docente debe ir más allá, debe plantear reflexiones sobre la política y la producción de conocimiento en el campo pedagógico, lo cual implicará el escrutinio de las implicaciones que tienen las decisiones políticas contextualizadas con nuestro actuar investigativo. Es claro que los elementos políticos se entrecruzan y nos delimitan al decidir nuestra vida en sociedad. Esto se da no solo porque seamos un *zoon politikón*, como lo plantea Aristóteles, sino porque la producción y el uso del conocimiento generado en el ámbito educativo exhorta a ejercicios de ubicación en un contexto de múltiples tensiones que demandan una posición crítica frente a los fenómenos estudiados y a los fenómenos producidos; en ellos, el cuestionarnos permite hacer

visibles los intereses específicos y las lógicas a las que responden. Si las lógicas y los intereses están en beneficio de unos pocos, será nuestra labor cuestionarlos.

El presuponer que el hombre no se apropia pasivamente de los objetos ofrecidos por la naturaleza, sino que transforma la naturaleza, la “humaniza” y así crea un “segundo” mundo, es ser consciente de la sociedad. Es ubicarse históricamente, con perspectiva ética y moral, en un contexto en el que vive y actúa. Esta reflexión ética y moral nos hace intelectuales que son, como diría Edward Said, figuras representativas que importan, “alguien que representa visiblemente determinado punto de vista, y alguien que ofrece representaciones articuladas a su público superando todo tipo de barreras” (Said, 2007, pp. 31-32). Y es claro que los intelectuales, los investigadores, serán aquellos que representan la vanguardia, por ello, representan emancipación e ilustración, sin que se conviertan en figuras endiosadas que, en su distancia, no logran transformar su realidad. Requerimos de intelectuales, de investigadores educativos que estén comprometidos con el barro de la historia; en especial, porque en ese barro está en juego la creación de lo que seremos nosotros mismos.

No basta con conocer la estructura interna del objeto de estudio; es fundamental indagar por las relaciones que necesariamente influyen en el desarrollo de los conocimientos. El abordar problemas fundamentales de la epistemología, de tipo ontológico, lógico, teleológico y metodológico (los primeros referidos al ser, los segundos en relación con la forma, los terceros ligados a los fines, y los cuartos en relación con el método), nos permitirá pensar en la coherencia del conocimiento con la necesidad que se evidencia en las realidades educativas.

Es allí donde estamos en una pugna constante en la configuración de relaciones, en donde la fuerza y el poder constriñen, mas no determinan, lo que pensamos y lo que hacemos. En un momento dado, los tipos de conocimiento fueron: vulgar, empírico, científico y filosófico. Los mismos han estado en pugna, en especial los últimos dos. Pero, como

desde Kant la filosofía ha pensado el objeto de su saber y ha renunciado a la idea de querer abarcarlo todo, será parte de nuestra tarea crear otros tipos de conocimiento, otra taxonomía y establecer nuevas formas de relación más horizontales. Sin embargo, mientras continuemos dejando que unos pocos luchen por el poder, continuaremos escuchando preocupaciones por el conocimiento comprendido desde una sola visión de unidad, validez, verdad, métodos y demás elementos que han sido definidos por una visión. Superar los preceptos modernos construidos gracias a las bases epistemológicas generadas en la Edad Media demanda que, como intelectuales, representemos la crítica, la pregunta, el cambio, al no convertirnos en autómatas que actuamos irreflexivamente según las instancias de un sistema o método; también requerimos no olvidar que podemos escoger cómo investigamos.

Formulación de las competencias

Si comprendemos las competencias desde la perspectiva de Sergio Tobón (2005) como un saber contextualizado e idóneo sistémico y complejo¹, estamos obligados a desarrollarlas en procesos del mismo talante. Esto solo es posible mediante la ruptura de la linealidad histórica que caracteriza a muchos de los procesos de aprendizaje tradicional. En consonancia con la apuesta epistémica y metodológica de la Maestría, es necesario ubicar la investigación en el centro del aprendizaje autónomo. De la misma forma, es cardinal que la formación esté relacionada con los intereses de los estudiantes; por lo tanto, este módulo realizará una apuesta por ser paralelo y enriquecedor del trabajo de grado de los estudiantes. Sin perder su especificidad y tematicidad, ubicará al estudiante en una serie de reflexiones sustanciales en la formación integral. Para lograr lo planteado, se apoyará en las siguientes competencias:

¹ Comprensión que se soporta en una perspectiva sistémica, dado que se interconectan como un todo diversas dimensiones de lo humano, tales como el conocer, el hacer, el ser con el otro, el comunicar, entre otras. Es, a su vez, complejo, ya que las competencias se entienden como un proceso en el que la incertidumbre, lo dialógico y el principio de recursión están presentes. Este discurrir entre la certeza y la incertidumbre, lo local y lo global, lo individual y lo colectivo, la autonomía y la heteronomía, permite que los estudiantes puedan establecer conexiones de diferente índole en cada uno de los pasos que componen su camino formativo.

Cognitivas

- Identifica los principales problemas cognoscitivos de las ciencias de la educación y la pedagogía.
- Identifica y reconoce los principales métodos de investigación en ciencias educativas y pedagógicas.
- Reconoce el sentido histórico, político e ideológico que posee la producción de conocimiento.
- Analiza las propuestas teórico-metodológicas que caracterizan las posturas epistemológicas en el ámbito educativo.

Investigativas

- Realiza exploraciones bibliográficas sobre los marcos epistemológicos y metodológicos que delimitan su ámbito de interés investigativo.
- Analiza, construye y reconstruye sus saberes teórico-conceptuales y prácticos a partir de las relaciones reflexivas planteadas en las discusiones sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación científica.
- Elabora un diagnóstico de cómo se ha abordado previamente el objeto de estudio de su interés para sustentar una propuesta investigativa.
- Formula su problema de investigación haciendo uso de los criterios de la epistemología y la filosofía de la ciencia, así como de los fundamentos teórico-prácticos de la metodología de la investigación.

Axiológicas (intra e interpersonales)

- Asume una postura personal y argumentada frente a los debates epistemológicos y metodológicos que circunscriben la producción de conocimiento en las investigaciones educativas.
- Es autónomo(a) en su trabajo y planteamientos, comprometiéndose con sus actividades individuales y de equipo.

- Escucha y respeta diferentes posiciones frente a problemas éticos y morales, teniendo en cuenta el consenso y el disenso.

Desarrollo conceptual del Módulo y talleres

Tal como lo expresamos anteriormente, el módulo se basa en preguntas contextualizadoras, preguntas de análisis/debate, preguntas en pos de la construcción autónoma de conocimiento, preguntas que fomenten la expresión; y, por último, preguntas que lleven a pensar la aplicación de lo estudiado. En concordancia con lo expuesto anteriormente, buscaremos otras formas de acercarnos al conocimiento, menos lineales y más comprensivas de los intereses investigativos que los estudiantes tienen. La idea es que la producción en este módulo permita a los estudiantes generar una producción que articule los demás campos del saber que se trabajan en la maestría. Para ello, revisaremos los principios teóricos que sustentan el campo epistémico y los iremos vinculando con las definiciones metodológicas que se relacionan. En este orden, pretendemos potenciar la producción escrita de una propuesta investigativa que esté coherentemente formulada y les permita a los maestrantes tener un camino en la recolección y/o producción de la información sobre el problema investigativo definido.

Las primeras preguntas que abordaremos tienen que ver con la contextualización necesaria en el marco de la problemática.

Taller 1



Tiempo estimado: tres (3) semanas.

Propósito

En este primer taller el objetivo fundamental es acercarse a los temas y problemas de la epistemología y su relación con la reflexión humana como producción histórica.

Temáticas a trabajar

Para lograr el anterior propósito, se hace necesario que el estudiante se pregunte por lo que es epistemología, cuáles son los tipos de conocimiento, así como las estructuras científicas planteadas para abordar este problema y, sin lugar a dudas, cuáles son sus problemas (conocimiento científico general/particular), reconociendo los debates y recorridos históricos de la reflexión epistémica, lo cual le permitirá ubicar y complejizar su relación con la producción de saber.

Recursos

Para desarrollar este taller, el recurso fundamental es el material de lectura, un computador y el acceso a Internet.

Procedimiento

1. Responda a la pregunta: ¿qué entiende usted por “epistemología”? (aprendizajes previos)

2. Revise el video “Epistemología - Parte 1” que puede encontrar en Internet en YouTube en el enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=IX8VDjOpE4A>



A partir del mismo y de indagaciones alternativas y autónomas, responda las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo podemos entender el papel de la epistemología en el pensar del ser humano? Conteste en un párrafo y contrástelo con lo que había respondido en la pregunta de aprendizajes previos.
- b. ¿Qué podemos entender por filosofía de las ciencias y/o teoría del conocimiento? Elabore un cuadro comparativo de similitudes y diferencias.

	FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS	TEORÍA DEL CONOCIMIENTO
Similitudes		
Diferencias		

- c. Indague y responda: ¿cuál es el origen sociopolítico e histórico de la reflexión epistemológica?

Sugerimos, además de consultar en bases de datos, la siguiente bibliografía para que realice al menos 3 o 4 consultas:

- Bastidas Suárez, A. (2010). *Significado y sentido de la fundamentación epistemológica de las investigaciones en Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional: 2000-2005* (tesis de maestría). Bogotá: USTA.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales: más allá de los dilemas de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bunge, M. (2002). *La ciencia, su método y su filosofía*. Recuperado de: http://fisica.ciencias.uchile.cl/gonzalo/uploads/Docencia/Bunge_ciencia.pdf
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., y Passeron, J.C. (2000). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI
- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
- Descartes, R. (1996). *Discurso del método. La dióptrica. Los meteoros. La geometría*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Jiménez, Vargas, Serrano y Gálvez. Introducción a la epistemología. México: Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo. Recuperado de: <http://upn303.com/files/lie/semestre1/epistemologia.pdf>
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1992). Capítulo dos. En *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, S., y Antonio, J. (2007). *Filosofía actual en perspectiva latinoamérica*. Bogotá: San Pablo.
- Santos, B. D. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; CLACSO.
- Vasco, U. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “conocimiento e interés” de Jürgen Habermas*. Bogotá: Cinep.
- Vergara Estévez, J. (2005). Epistemología. En Salas Astrain, R. (2005). *Pensamiento Crítico Latinoamericano* (pp. 267-291). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Zemelman, H. (2009). Pensar teórico y pensar epistémico. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C. En línea: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>
- Wright, G. H. V. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid.

Bases de datos

- Dialnet: Repositorio de Literatura Científica Hispana. Universidad de La Rioja - España (<http://dialnet.unirioja.es/>)
- Doaj: Directory of Open Access Journals. Universidad de Lund – Suecia. (<http://www.doaj.org/>)
- Google Académico: búsqueda bibliográfica especializada (<http://scholar.google.es/>)

· Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina. Universidad del Estado de México.

- d. Ya que tiene un mapa más complejo de lo que es la formación integral y la relación con la epistemología, complementa su respuesta con los elementos que estas fuentes le proporcionaron, generando una definición más profunda.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un breve escrito:

- ¿Qué aprendí en el taller?
- ¿En qué contexto del área educativa puedo aplicar lo aprendido?
- ¿En qué me sentí fuerte y en qué me sentí débil?
- ¿Qué asuntos me gustaría volver a revisar?
- ¿Cumplí con el trabajo propuesto por el taller y respeté el calendario del mismo?
- ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Taller 2



Tiempo estimado: cinco (5) semanas.

Propósito

Con base en la claridad construida con anterioridad, el objetivo será profundizar en la discusión sobre la experiencia y el fenómeno social que permiten producir conocimiento.

Temáticas a trabajar

En principio, buscaremos entender la experiencia como base del saber o conocimiento humanos, para luego buscar en el propio contexto una experiencia que me permita hacerme preguntas investigativas. Por último, estableceremos cómo algunas posturas epistémicas han comprendido experiencias similares, lo cual permitirá hacer reflexiones sobre los problemas éticos y morales en relación con el planteamiento de un problema de investigación.

Recursos

Para el desarrollo de este apartado, es fundamental que el estudiante esté preparado para indagar en su contexto sobre las temáticas que se han ido trabajando. Por lo anterior, son necesarios sujetos que trabajen en un contexto educativo, instrumentos de registro de información (grabadoras, papel, lápiz, etc.), y tiempo para realizar el ejercicio.

Procedimiento

1. Indague por el concepto de experiencia.

2. Lea el siguiente texto y responda la pregunta a continuación:

.....
“No se puede dudar que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia, porque, en efecto, ¿cómo habría de ejercitarse la facultad de conocer, si no fuera por los objetos que, excitando nuestros sentidos de una parte, producen por sí mismos representaciones, y, de otra, impulsan nuestra inteligencia a compararlas entre sí, enlazarlas o separarlas, y de esta suerte componer la materia informe de las impresiones sensibles para formar ese conocimiento de las cosas que se llama experiencia?” (Kant, I. Introducción, I. En *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Sopena, 1961, p. 76).

· ¿Cuáles son los elementos que plantea Kant que componen lo que él cataloga como experiencia?

3. ¿Cree usted que la experiencia de la que habla Kant es socialmente mediatizada? ¿Sí o no y por qué?

4. Indague y especifique qué es:

Experiencia sensible:

Experiencia fenoménica:

- c. “en la medida en que la observación y la experimentación son acciones e intervenciones sobre la realidad, los propios objetos brutos (o naturales) son modificados para convertirlos en objetos científicos (artificiales)”.

¿Qué reflexión y enlace usted podría hacer de estas frases? Explique en un párrafo que será anexado a su documento de propuesta investigativa.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un breve escrito:

- ¿Qué aprendí durante el taller?
- ¿Qué habilidades desarrollé en el proceso de aprendizaje?
- ¿En dónde más podría aplicar estas habilidades?
- ¿Cumplí con el trabajo de campo propuesto por el taller, respetando el tiempo para realizarlo?
- ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Taller 3



Tiempo estimado: cuatro (4) semanas.

Propósito

En este apartado intentaremos articular la producción del saber o conocimiento con el campo educativo. Para realizarlo, es necesario que el estudiante relacione las definiciones hasta ahora producidas en cuanto a epistemología y los problemas que plantea la epistemología con la siguiente pregunta: ¿qué discusiones en la producción de saber hay en el ámbito pedagógico y en dónde se ubicaría mi proyecto investigativo en ese marco?

Temáticas a trabajar

La investigación y su relación con el interés de los investigadores. Cuáles son las preguntas de la educación y cómo articulo mis dudas con las preguntas más recurrentes en este campo. Necesidades de diálogo e integración de saberes en el proceso pedagógico.

Recursos

Para el desarrollo de este taller, se hace necesario tener un computador portátil con conexión a Internet y/o el material impreso que permita realizar procesos de lectura, análisis y expresión de las reflexiones generadas por las preguntas.

Procedimiento

Estimado estudiante: tenga en cuenta que es importante ser muy organizado con la información que está realizando, ya que el registro de la información le permitirá un análisis y articulación de una propuesta más clara.

1. Primero trabajaremos el problema del conocimiento y el interés. Para ello, busque los siguientes artículos en la web:
 - a. Vasco, C. E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. Bogotá: CINEP [en línea]. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_o/pdf/tres_estilos_de_trabajo_en_las_ciencias_sociales.pdf; Bogotá: CINEP.
 - b. Ochoa Torres, S. (s. f.). *Habermas, conocimiento e interés: el nuevo estatuto de la razón comprensiva*. A Parte Rei 55. [en línea]. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ochoa55.pdf>

A partir de la lectura de estos dos textos, responda las siguientes preguntas:

· ¿Cuál es la propuesta de Habermas para comprender el conocimiento?

· ¿En cuál enfoque de conocimiento usted ubicaría su interés investigativo y por qué?

2. Lea el documento en donde se establece el papel de la formación integral con la formación en valores de los profesionales y escriba una reflexión de una cuartilla.

3. Lea el documento:

- a. Young, M. F. D. (2011) O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira Educação*, 16(48), 609-623. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>

Redacte una reflexión de una cuartilla respondiendo la siguiente pregunta: ¿cuál es la perspectiva del artículo en cuanto al papel de la educación en la producción de conocimiento?, ¿qué opina de esta postura?

4. Lea el siguiente documento:

- a. Rodríguez Arocho, W. C. (2010). El enfoque histórico cultural como marco conceptual para la investigación educativa. *Paradigma*, 31(1), 33-61. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512010000100003&script=sci_arttext

5. Con base en un análisis de las dos propuestas que hay en los artículos, ubique su interés investigativo y justifíquelo en una cuartilla.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un breve escrito:

- ¿Qué aprendí durante el taller?
- ¿Qué habilidades desarrollé en el proceso de aprendizaje?
- ¿En qué asuntos me sentí fuerte y en cuáles me sentí débil?
- ¿Cumplí con el trabajo en clase propuesto por el taller, respetando el calendario?
- ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Taller 4



Tiempo estimado: cuatro (4) semanas.

Propósitos:

El objetivo es decantar las reflexiones realizadas durante el módulo en una propuesta coherente, que a la vez que muestre los intereses que el maestrante ha ido identificando en su experiencia, y que le permita ubicarlos en una propuesta de investigación para desarrollar en el trabajo de grado.

Temáticas a trabajar

La formación investiga las relaciones de coherencia entre postura epistémica y propuesta metodológica. Análisis y corrección de propuesta investigativa en el trabajo de grado.

Recursos

Son fundamentales todos los registros y documentos producidos con anterioridad. También es necesario tiempo y espacio de análisis.

Procedimiento

Realizar las siguientes actividades:

1. Elabore una lista de todas las preguntas que hayan surgido de la observación y de los análisis epistemológicos realizados.
2. Construya una pregunta que, teniendo en cuenta su interés investigativo, responda a las complejidades de la experiencia y hecho educativo que se está observando.
3. Transforme la pregunta antes realizada en un objetivo de saber. Tenga cuidado de aclarar que el objetivo de saber también es de intervención y que sea coherente con el interés epistémico que ha ido construyendo en anteriores ejercicios.
4. En la lista de preguntas identifique, subraye, transcriba y modifique tres preguntas que le permitan responder al objetivo principal. Ponga estas preguntas en formato de objetivo de saber.
5. Compare la pregunta problematizadora desarrollada con los ejercicios y saberes desarrollados en otros seminarios.
6. Complete la propuesta con un texto que justifique la importancia de una investigación sobre el tema.
7. Lea los productos escritos en donde enunció su lugar de enunciación epistémico. Posteriormente, revise la coherencia de lo planteado con su posición epistémica.
8. Cuando tenga un borrador de su postura epistémica, realice una propuesta metodológica que esté acorde con la propuesta epistémica y con las posibilidades en tiempo, fuentes y recursos que usted posea.
9. Diseñe un plan de trabajo en donde esté claro un cronograma para desarrollar el proyecto de investigación.

Autoevaluación

Realícese las siguientes preguntas y respóndalas en un breve escrito:

- ¿Qué aprendí durante el módulo?
- ¿Qué habilidades desarrollé en el proceso?
- ¿Qué asuntos me gustaría volver a revisar?
- ¿Cumplí con el trabajo propuesto y respeté el calendario propuesto en el módulo?
- ¿En qué y cómo puedo mejorar?

Glosario

- 1. Ciencia:** es el cúmulo de conocimientos que se han adquirido a lo largo del tiempo. Un paradigma requiere que sean comprobados por medio de ensayos para explicarlos, otro paradigma demanda la producción de los mismos para comprenderlos. Es una noción creada y organizada metódicamente por el hombre a partir de la observación y la contrastación con paradigmas, teorías, metodologías, en donde el análisis y el razonamiento, así como la corrección permanente, permiten ir ampliando los conocimientos de la realidad a la que se enfrenta; por ende, uno de los principios que tiene la ciencia es la pretensión de verdad.
- 2. Conocimiento científico:** es un producto generado a partir de la actividad de percibir, describir, explicar y comprender hechos y circunstancias. La tendencia a ser recurrente y producido mediante un método coherente y riguroso lo convierte en un argumento representativo frente a un fenómeno o hecho social. Por ende, es un cúmulo de información que, de manera ordenada, vamos obteniendo a lo largo del proceso investigativo. Aunque podríamos decir que su origen está en los sentidos, el conocimiento los trasciende para convertirse en reflexión y abstracción de la realidad, por lo cual tiende a ser dinámico y recurrir a la crítica, la conjetura, el método y la conclusión temporal.
- 3. Epistemología:** aunque está aún en debate, podemos decir que es una rama de la filosofía que se encarga del estudio del conocimiento del ser humano. Parte de realizar una revisión crítica, investigando la veracidad del mismo y cómo poder transformarlo en científico. La otra postura nos plantea que es una rama de la filosofía que se ocupa de la teoría del conocimiento científico como una disciplina cuyo campo de estudio es la autenticidad y validación del conocimiento de las ciencias. Lo que hace fundamentalmente es analizar los criterios en la justificación de los datos científicos, sus teorías y fundamentos, sin dejar de lado múltiples factores que condicionan ese conocimiento.
- 4. Metodología:** pasos que se deben seguir para cumplir un objetivo, en investigación se habla de los métodos de búsqueda o producción de información para cumplir con los objetivos de saber. Existen grupos de métodos que conducen a diversos tipos de investigaciones, por lo que en ella se examina la lógica y coherencia entre las técnicas investigativas que determinan el qué hacer y cómo hacerlo.
- 5. Objeto:** es una cosa o un constructo generado por los investigadores, y que para los sujetos que producen la investigación les demanda cuestionamientos. Sobre los objetos recae la acción de los sujetos, los objetos de conocimiento se convierten en los objetivos sustanciales del accionar reflexivo. Las investigaciones elaboran el objeto mediante procedimientos rigurosos y coherentes con el objetivo de establecer relaciones de análisis de manera más

fluida con los diferentes postulados teóricos que se han construido con anterioridad y en pos de generar nuevo conocimiento.

6. Paradigma: son los referentes fundamentales que han sido construidos y se relacionan con lo que uno piensa y realiza. En esta definición influye mucho el medio que nos rodea, ya que por vía de la pertenencia vamos tomando modelos, ejemplos o patrones. En investigación reúnen un conjunto de conocimientos y creencias sobre el mundo y, de esta manera, determinan la forma de observar y acercarse a la realidad.

7. Teoría: podemos definirla como un conjunto de observaciones, análisis, experimentos, hipótesis y conocimientos (unos y otros dependen del paradigma al que uno se adscriba). Internamente obedece a una lógica que explica o comprende el devenir de hechos sociales. Las observaciones y los postulados que interpretan la realidad son fundamentales en la medida que pretenden comprender la realidad por fuera de la visión personal; una de sus características es que pretende ser transmitida, por lo que es abstracta.

8. Sujeto: en investigación, es la categoría que denota a la persona que hace parte de un grupo social. El individuo tiene como cualidad fundamental responder por sus actos, en especial porque su proceder no es reactivo. Una de sus características es que puede responder originariamente porque tiene el principio de libertad. En cuanto a la epistemología, es una categoría que designa los sujetos en un mismo nivel, sin concentrarse en las diferencias individuales; por ello, el estudio o reflexión del sujeto se realizan de manera universal.

Referencias

- Aldana de Conde, G. (1995). Creatividad, formación e investigación. En *Misión ciencia, educación y desarrollo*, T. V. Bogotá: Presidencia de la República – Colciencias.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales: más allá de los dilemas de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En: J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Hernández Sampieri, R. Fernández C., C. Baptista L., P. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Honneth, A. (2007). *La reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Maestría en Educación (s. f.). *Informe Maestro*. Bogotá: Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás.
- Moreno Moreno, J. (2002). *El semillero de jóvenes investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional: una apuesta desde la creatividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Löwith, K. (1953). *Weltgeschichte und Heilsgeschehen. Zur Kritik der Geschichtsphilosophie*. Stuttgart.
- Oliva Figueroa, I. (2010). *Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma* [en línea]. Polis, 9(25), 321-335. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376019>
- Rohbeck, J. (enero-junio, 2007). Por una filosofía crítica de la historia [en línea]. *Isegoría. Revista de filosofía moral y política*, 36, 63-79. Recuperado de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/59/59>
- Said, E. (2007). *Representaciones del intelectual*. Bogotá: Random House Mondadori S. A.
- Schiellerup, P. (2008). Stop making sense: the trials and tribulations of qualitative data analysis. *Journal compilation*, 40(2), 163-171.
- Vasco, C. E. (1990). Preámbulo. En *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito de artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). [en línea]. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_o/pdf/tres_estilos_de_trabajo_en_las_ciencias_sociales.pdf
- Wright, G. H. V. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS