

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA. LA CONSTRUCCIÓN DE MARCOS TEÓRICOS Y PENSAMIENTO EPISTÉMICO

USING DIDACTICS STRATEGIES IN TEACHING SOCIAL RESEARCH
IN LATIN AMERICA. THE BUILDING OF THEORETICAL FRAMEWORKS
AND THE CONSTRUCTION OF EPISTEMIC THINKING

César Correa Arias

Universidad de Guadalajara, México

Proceso editorial

Recibido: 05/11/2018

Aceptado: 25/09/2019

Publicado: 03/12/2019

Contacto

César Correa Arias

cesarca@hotmail.com

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Correa Arias, C. (2019). Estrategias didácticas para la formación en investigación social en América latina. La construcción de marcos teóricos y pensamiento epistémico. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 143-161.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN SOCIAL EN AMÉRICA LATINA. LA CONSTRUCCIÓN DE MARCOS TEÓRICOS Y PENSAMIENTO EPISTÉMICO

Resumen

Este trabajo analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje en la investigación dentro de los posgrados en las ciencias sociales y las humanidades en América Latina con el fin de ofrecer estrategias didácticas para la construcción de marcos teóricos y pensamiento epistémico, considerando: 1) proliferación de cursos de metodología de la investigación de carácter algorítmico; 2) prevalencia del aprendizaje de técnicas/instrumentos para la investigación social; 3) déficits significativos de habilidades para la problematización de situaciones sociales; y 4) falta de bases epistémicas para construir marcos teóricos y epistémicos necesarios para la teorización y la reflexión en el campo social.

En general, la enseñanza de la investigación social en esta región se ha centrado en el manejo de dispositivos algorítmicos y de una racionalidad técnica que favorecen la construcción de protocolos de investigación, cuyo objetivo es la mejora de la eficiencia terminal. Esto limita la conciencia de los estudiantes sobre las bases teóricas y epistémicas de la investigación, la construcción de un pensamiento científico y la sensibilidad necesaria con las comunidades de interés.

Nuestro propósito es analizar los aspectos que limitan la construcción de marcos teóricos y epistémicos en la enseñanza de la investigación en posgrados en ciencias sociales en América Latina, y proponer, como una de las posibles alternativas de solución al esquematismo en la enseñanza de la investigación social y a la pobreza del aprendizaje instrumental en este dominio, el desarrollo de los itinerarios categoriales.

Utilizamos un paradigma socio-crítico vinculando un sub-paradigma crítico-narrativo, una metodología cualitativa y cuatro estudios de caso. En la investigación se utilizaron entrevistas desestructuradas, grupos focales, un cuestionario general y el análisis crítico del discurso.

Palabras clave: Juegos categoriales; pensamiento epistémico; itinerarios categoriales; investigación social; didáctica.

USING DIDACTICS STRATEGIES IN TEACHING SOCIAL RESEARCH IN LATIN AMERICA. THE BUILDING OF THEORETICAL FRAMEWORKS AND THE CONSTRUCTION OF EPISTEMIC THINKING

Abstract

This paper analyses teaching-learning processes in postgraduate research in the social sciences and the humanities in Latin America in order to offer didactic strategies for the construction of theoretical frameworks and epistemic thinking, considering: 1) proliferation of methodology courses of the investigation of algorithmic character; 2) prevalence of learning techniques/instruments for social research; 3) significant deficits of abilities for the problematization of social situations; and 4) lack of epistemic bases to construct theoretical and epistemic frameworks necessary for theorization and reflection in the social field.

In general, the teaching of social research in this region has focused on the management of algorithmic devices and technical rationality that favour the construction of research protocols, whose objective is the improvement of terminal efficiency. The above-mentioned, limits students' awareness of the theoretical and epistemic bases of research, the development of scientific thought and the necessary sensitivity to the communities of interest.

Our purpose is to analyse the aspects that limit the construction of theoretical and epistemic frameworks in the teaching of postgraduate research in social sciences in Latin America. As well, to propose, as one of the possible alternatives of a solution to the schematic model using in teaching so-

cial research and the poverty of instrumental learning in this domain, the development of categorical itineraries.

We use a socio-critical paradigm linking a critical-narrative sub-paradigm, a qualitative methodology and four case studies. In the research, we use unstructured interviews, focus groups, a general questionnaire and a critical discourse analysis.

Keywords: Categorical games; epistemic thinking; categorical itineraries; social research; didactics.

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas los posgrados de las universidades públicas en América Latina, gracias a los imperativos del Proceso de Bolonia y al Espacio Europeo de Investigación (ERA) han considerado al posgrado como un vehículo para asegurar una mayor empleabilidad. Esta situación ha generado la tendencia a la simplificación de la investigación en las ciencias sociales y las humanidades, especialmente con la introducción de programas de maestrías profesionalizantes y la presión a los programas de doctorado de reducir sus exigencias en la formación en investigación. Lo anterior, a fin de incrementar eficiencia terminal y los niveles de titulación de los estudiantes.

Las políticas hegemónicas del ERA se difunden a nivel global, según Enders, 2004; Golde y Walker, 2006; Ibarra Colado, 2005; Porter, 2003 bajo la base de: 1) un significativo aumento en la matrícula del posgrado; 2) esfuerzos importantes por la internacionalización de la oferta educativa comandada, en general, por un *capitalismo académico* (Slaughter and Leslie, 1997; Slaughter and Rhoades, 2004); 3) la desvalorización de los posgrados en el dominio de las ciencias sociales y las humanidades desde la relación entre eficiencia terminal y empleabilidad regida por los mercados de trabajo y no por las necesidades sociales; y 4) la mercantilización de la matrícula del posgrado de universidades públicas.

Lo anterior ha hecho que los denominados programas de calidad que ostentan las universidades públicas en esta región, reduzcan la carga horaria de los cursos y seminarios de investigación dentro de sus planes de estudios y que éstos se reemplacen por cursos de contenidos temáticos, aumentando la ya abultada escolarización del posgrado. Según Abreu y Cruz (2015), es fundamental rebasar las fronteras esquemáticas entre la docencia, la investigación y la empleabilidad o el ejercicio profesional.

Hoy la calidad del posgrado no puede verificarse plenamente por el cumplimiento de algunos atributos establecidos como estándares fijos, sino que debemos avanzar en la evaluación de su potencial de innovación y de su vinculación con las complejas necesidades del mundo actual. El posgrado del futuro debe juzgarse por su capacidad de innovación para contribuir significativamente a la solución de problemas complejos y súper complejos, y para ello deberá recurrir a sistemas no lineales, inciertos, que permitan avanzar por el camino de la interdisciplinariedad y la convergencia de las ciencias, y romper con las estructuras añejas que nos mantienen dentro de nuestra área de confort (pp.166-167).

Las instituciones educativas en la región que han mantenido los cursos de metodologías de investigación focalizados en la construcción y verificación del proceso de

elaboración de un protocolo de investigación y del aprendizaje instrumental de metodologías, métodos, herramientas y técnicas de investigación han fomentado una reducción de las capacidades de argumentación de los estudiantes y una adhesión irreflexiva a métodos impuestos de investigación.

Por otra parte, en su gran mayoría, los cursos de metodología de la investigación en América Latina, debido a la homogenización del proceso de Bolonia y el ERA han sido renombrados como seminarios de investigación, no obstante, manteniéndose, no en pocas ocasiones, la misma orientación instrumental de los cursos de metodología. En consecuencia, estos denominados seminarios, resultan descontextualizados en sus referentes epistémicos y están distantes de las particularidades y necesidades de cada estudiante y de los sujetos a los cuales se aplican dichas metodologías y métodos. Esto genera una seria distorsión en la construcción teórica y epistémica requerida para elaborar los marcos teóricos, sustentar los propósitos de la investigación, realizar el análisis de sus hallazgos y, a la par, generan un déficit significativo en la cimentación de un pensamiento científico autónomo.

A pesar de la existencia de recursos didácticos significativos en la formación para la investigación social en posgrado, como en el caso de los seminarios de origen alemán o francés o de prácticas sustantivas de seminarios de investigación continuos, (véase el caso de programas en ciencias sociales de universidades públicas en Argentina, Brasil y Colombia, nacidos del desarrollo de metodologías como la investigación acción participativa), no en pocas ocasiones, estas estrategias son generalmente desestimadas dentro del proceso de formación en la investigación en América Latina, limitando la enseñanza de la investigación social a unos pocos cursos de metodología en la totalidad de la malla curricular.

A la par, existe una marcada ausencia de habilidades para la problematización que limita la definición de los objetos de estudio y el abordaje teórico y metodológico. Esto responde, entre otras causas, a: 1) la definición arbitraria desde las coordinaciones de los programas de posgrado, de los objetos de estudio que los estudiantes deberán desarrollar en sus cursos; y 2) la falta, dentro de los procesos de enseñanza de la investigación, de recursos didácticos para la problematización de situaciones sociales.

Al definir los objetos de estudio que son de su particular interés, los posgrados reducen drásticamente la posibilidad de construir nuevos objetos de estudio o reconfigurarlos sobre los intereses y necesidades de los estudiantes y los contextos sociales en los cuales se encuentran implicados. Si a esto se le suma una deficiente formación en la investigación desde el pregrado, es común que no existan propuestas innovadoras e incluso que nuevos objetos de estudio que proponen estudiantes

o algunos docentes no posean, en muchos casos, la hospitalidad y apertura necesarias para su desarrollo al interior de los posgrados. Así dicho, es evidente que algunos programas conformen *guetos* para aplicar teorías y metodologías en el dominio de las ciencias sociales y las humanidades. Por tanto, los estudiantes serán instruidos en una tradición teórica particular que fundamentan estos posgrados y se convertirán en nuevos herederos distantes de un pensamiento científico autónomo.

La definición intencional de las diferentes líneas de investigación y los objetos de estudio implican una arbitrariedad metodológica y una violencia epistémica que se expresa en la negación, de algunos programas de posgrados en ciencias sociales y las humanidades en esta región, a desarrollar metodologías cualitativas o mixtas en sus programas, obligando a los estudiantes a adquirir *per natura*, una concepción particularmente positivista de hacer investigación social.

En segundo lugar, la formación en los posgrados en las ciencias sociales y las humanidades en América Latina registran un significativo déficit en la cultura de problematización. Esto se debe a que en muchas ocasiones, los objetos seleccionados por estos programas poseen en general, una problemática ya definida, con lo cual se espera que el estudiante la reafirme y se abstenga de identificar nuevos problemas y desarrollar nuevos objetos de estudio que tal vez, ningún docente de la planta básica del posgrado esté analizando. Es frecuente que el desarrollo de habilidades para la investigación en los niveles de bachillerato, o media superior, pregrado y posgrado en América Latina no incluyan didácticas especiales para problematizar fenómenos sociales. Aunado a esto, muchos docentes acostumbran teorizar los problemas alejando al estudiante del desarrollo epistémico requerido para la investigación. Sánchez Puentes (1993) afirma:

Importa mucho discutir con el profesor-investigador lo que se entiende por problema de investigación, y saber sus reglas de redacción. Sin embargo, reducir a esto la metodología de la investigación sobre este punto es insuficiente, pues equivale a entender la didáctica de la problematización como una enseñanza conceptual, basada en un modelo de aprendizaje teórico y documental. Por el contrario, es más fecundo y da mejores resultados enseñar a investigar prácticamente. [...] Hacer girar la didáctica de la investigación sobre la problematización más que sobre la noción de problema de investigación. La misma experiencia enseña que a muchos profesores-investigadores, en su etapa de capacitación, aun sabiendo perfectamente definir lo que es un problema de investigación, se les dificulta mucho plantear problemas de investigación. [...] En ese sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidor de consignas y al sectario; no tiene nada que ver con el doctrinario ni con el diletante; al problematizar, es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador (p. 42).

En general, los seminarios en el dominio de la investigación social en esta región están referidos al conocimiento de teorías y autores relacionados con el objeto de estudio definido, en su gran mayoría, por las líneas de investigación que ha definido cada posgrado. No obstante, son pocos los programas que fomentan la cimentación de un pensamiento epistémico y de una autonomía teórica, partiendo de una conciencia histórica del sujeto productor de teorías y de los conceptos y categorías que fundamentaron dicha construcción (Zemelman, 2005). Este tipo de formación para la investigación debería llevar al docente a preguntarse continuamente, sobre la tradición teórica que está transmitiendo a los estudiantes y la dialogicidad entre la historicidad de los sujetos y la hegemonía categorial que imponen las comunidades científicas.

OBJETIVOS

- Analizar las percepciones de los estudiantes de América Latina con respecto a las limitaciones y los alcances de sus procesos de enseñanza-aprendizaje en investigación en las ciencias sociales y las humanidades, a fin de fomentar una formación integral y heurística en este dominio disciplinar.
- Brindar estrategias didácticas a los estudiantes de posgrados para la construcción de marcos teóricos desde los itinerarios categoriales, con el fin de promover el desarrollo de un pensamiento epistémico, autónomo y crítico.

CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO TEÓRICO Y EPISTÉMICO

Los principales componente en la edificación de un pensamiento epistémico dentro de la formación en la investigación en las ciencias sociales y las humanidades son: a) la dialogicidad como componente estructural del espacio socio-educativo; b) el uso de anclajes didácticos para el desarrollo de un pensamiento epistémico; y c) la cimentación de una postura crítica en el proceso de construcción lógico-teórica.

De una parte, la dialogicidad representa un retorno crítico entre las formas de teorización de un problema y la construcción de un pensamiento científico autónomo. En este punto cobra vital importancia la reflexión epistémica entre docente-investigador y estudiantes que aprenden a hacer investigación social *en y con* la comunidad de interés. La dialogicidad se genera gracias a la capacidad de reconocer la historicidad de los sujetos a fin de reflexionar de manera crítica con respecto a la construcción de un objeto de estudio. Esta reflexión se presenta, entre otras muchas

formas, a razón de identificar categorías que nos abren horizontes de significado y sentido en el campo social. Zemelman (2005) enuncia que:

La influencia que un cambio de categorías puede tener sobre el lenguaje, como puede ser el caso de la categoría de potenciación, se logra en la medida en que el desafío consiste en poder avanzar más allá de los límites de las determinaciones, de modo de obligarnos a revisar los alcances que tienen los lenguajes nomológicos-denotativos como forma privilegiada de conexión con la realidad (p.11).

La reflexión epistémica se pregunta en primera instancia, no por la efectividad de la utilización de métodos y metodologías como guías para la formación en investigación, sino sobre la naturaleza y el porqué de utilizar dichas metodologías. También, se cuestiona sobre la conciencia histórica de los sujetos que están inscritos en problemáticas sociales particulares y por las maneras en que los productores de una tradición teórica definen, comprenden y explican los fenómenos sociales de su interés. De allí, que el concepto proveniente de la fenomenología sociológica o descriptiva del *mundo de la vida* (Schütz, 1932), sea tan importante en el proceso de formación para la investigación social. Ese mundo de sentidos y significaciones está inmerso en la vida social cotidiana y en los trayectos profesionales de los productores de ciencia.

La ciencia siempre presupone las experiencias (*Erfahrungen*) de toda una comunidad científica, las experiencias de otros como yo, conmigo y para mí, están llevando a cabo el trabajo científico. Y así ya está presente, en la etapa pre-científica el problema de las ciencias sociales y la ciencia social misma, sólo es posible y concebible dentro de la esfera general de vida en el mundo social (Schütz, 1932, p. 248).

De este modo, lo que aquí se implica es un diálogo e interacción entre los mundos de significación y el sentido e intencionalidad de los sujetos implicados en la construcción epistémica. Zemelman (2005) nos da cuenta de esto:

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. El ritmo de las realidades no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. [...] Esto tiene consecuencias profundas, porque en la medida en que no resolvemos este problema podemos construir discursos y enunciados o manejar ideas que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o [...], en el marco del conocimiento acumulado, no tenga necesariamente un significado real para el momento en que lo construimos (p. 63).

La voluntad por acercarse al conocimiento y que los sujetos constructores se conozcan sobrepasa los determinismos de la construcción teórica. El pensar epistémico incluye una intuición y una intencionalidad que nos permite librarnos de las arbitrariedades teóricas y de la violencia epistémica.

En el pensamiento teórico, la relación que se establece con la realidad externa –con la externalidad para decirlo en términos más correctos– es siempre un pensamiento que tiene contenidos; por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predictivo; vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es aquel que hace afirmaciones sobre lo real [...] En cambio, cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenidos y eso es lo que a veces cuesta entender [...] Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas (Zemelman, 2005, pp. 66-67).

Así pues, la reflexión, imaginación y diálogo epistémicos no están supeditados exclusivamente a la construcción argumentativa, sino a la condición histórica de los sujetos en formación. Este proceso favorece un pensamiento epistémico a medida que el sujeto va rememorando y reconfigurando las experiencias de su mundo de la vida y posibilitando la comprensión de sí mismo y del mundo de los otros (Correa, 2017). De esta manera, la potencia de la reflexión no responde a las arbitrariedades de una teoría que busca más la solidificación de una forma de pensar que el fomento de un pensamiento autónomo.

Esta complejización del lenguaje sugiere una distinta relación con el sujeto, pues la potenciación, a diferencia de la simple explicación teórica que está ceñida a la lógica de determinaciones, compromete otras facultades del sujeto que las puramente cognitivas. Se traduce en la necesidad de construir una relación de conocimiento más inclusiva que las registradas a éstas funciones (Zemelman, 2005, p. 11).

Pensar de manera epistémica requiere la virtud cognitiva de la empatía simpática (Habermas, 1999), que los sujetos incorporan para desarmar la institucionalidad del proceso de categorización determinística y donde el horizonte de construcción no es un aparato cognitivo excluyente, sino el nacimiento de una comunidad epistémica.

Solo como participantes de un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso se requiere de nosotros que ejerzamos la virtud cognitiva de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común. Se supone que debemos interesarnos cómo procederían cada uno de los demás participantes, des-

de su propia perspectiva, para la universalización de todos los intereses implicados (Habermas, 1999, pp. 23-24).

De igual manera, Gadamer (1977) atestigua que:

El objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los Estados [las instituciones], sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal Estado [tal institución], qué se ha hecho de él o, formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir qué sea sí (p.33).

METODOLOGÍA

Se utilizó un paradigma socio-crítico y un sub-paradigma crítico-narrativo, una metodología cualitativa y cinco estudios de caso. Se realizaron entrevistas desestructuradas, grupos focales y el análisis crítico del discurso.

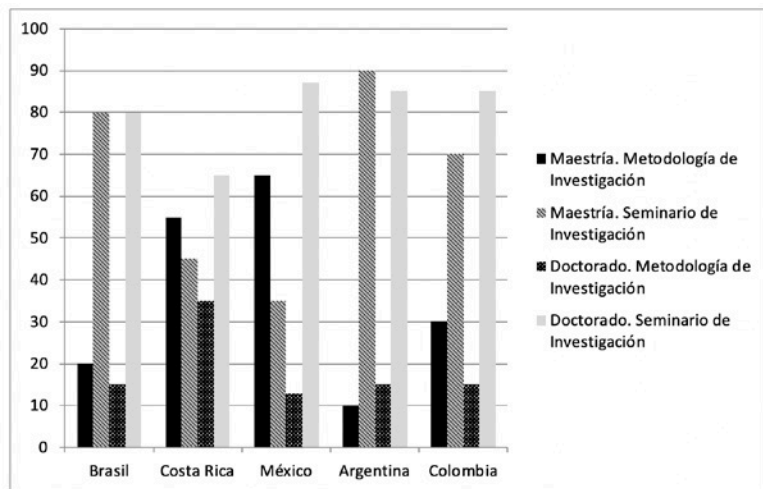
HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En tabla 1 se puede apreciar la relación que existe entre la impartición de cursos de metodología de la investigación y los seminarios de investigación en el posgrado. Los datos fueron tomados de páginas web de programas de posgrado en las ciencias sociales y las humanidades de las universidades públicas en América Latina seleccionadas para la investigación.

La tabla nos muestra que estos programas en el nivel de maestría poseen un porcentaje mayor de seminarios de investigación en universidades en Brasil, Argentina y Colombia, mientras que en México y Costa Rica priman en las maestrías la enseñanza a través de cursos de metodologías de la investigación. Sin embargo, esta relación se transforma en el caso de los doctorados que utilizan los seminarios de investigación, debido, mayormente, a las regulaciones que ha impuesto el Proceso de Bolonia a los consejos de ciencia y tecnología a nivel global.

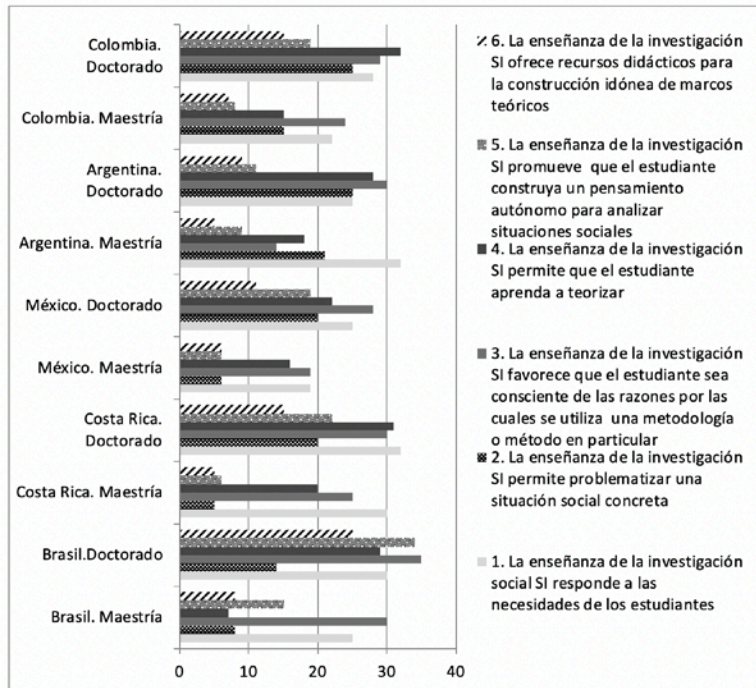
En la tabla 2 se observa que la enseñanza en maestrías y doctorados no llena las expectativas de los estudiantes y que quedan vacíos importantes en su formación para la investigación social.

Tabla 1. Estructuración de los cursos y seminarios de investigación en posgrados en Universidades públicas en América Latina



Fuente: Construcción propia, tomado de portales de las universidades consultadas, 2018

Tabla 2. Pertinencia de la formación en cursos de metodología de la investigación y de seminarios de investigación



Fuente: Construcción propia. 2018

Las entrevistas arrojaron algunos datos importantes que refuerzan y validan los datos presentados, por ejemplo, con respecto a enseñanza de métodos y metodologías en los programas de maestría y doctorado en las ciencias sociales y las humanidades.

Las clases de investigación son muy generales. Cuando voy donde mi tutor tengo que desechar todo lo que me ha dicho en clase la profesora de metodología. Deberían ponerse de acuerdo, porque existe una contradicción entre lo que se ve en clase y lo que hacemos con el director de tesis. Y por otro lado, las clases si funcionan y son interesantes, pero perdemos tiempo presentando trabajos que no se van a incluir en la tesis o incluso los doctores se contradicen en lo que sería sustancial en nuestro proceso de formación para la investigación (Estudiante de Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica, 2016).

Con respecto a habilidades para la problematización, los porcentajes que provienen de la muestra son claramente desfavorables, puesto que la gran mayoría de los estudiantes dan testimonio que tanto en los estudios de maestría como en doctorado, se promueve poco la problematización de sus objetos de estudio.

Mi tutor me motivó a trabajar sobre los riesgos psico-sociales que afectan a las personas de la comunidad LGTB en el desempeño como administrativos y académicos de universidades en México, sin embargo, los docentes del posgrado, en los cursos que he estado, desestimaron la temática por no pertenecer a los temas que según ellos, están "dentro del programa", y no le dieron la importancia que yo pienso tiene este problema. Aun el coordinador del programa no comprendió que es un tema de discriminación, como riesgo psicosocial dentro de la seguridad y salud en el trabajo (Estudiante de maestría, Universidad de Guadalajara, México, 2017).

Con respecto a la conciencia y autonomía del uso de metodologías y métodos se repite la misma tendencia negativa tanto en los estudios de maestría como en doctorado, lo que sugiere una instrumentalización de la adquisición de los conocimientos y habilidades para la investigación social. Esto demuestra un significativo déficit en la construcción de un pensamiento científico autónomo en la formación para la investigación social.

Se hace muchísimo hincapié en cada uno de los métodos y metodologías, en explicarnos en qué consiste cada método, pero muy poco en los criterios que debemos emplear o que sería conveniente que empleásemos, a la hora de seleccionar uno u otro método o metodología. Es decir, una formación crítica bastante escueta respecto a los criterios de selección de los métodos. Realmente uno se da cuenta de la complejidad que tiene la metodología cuando va al campo y cuando se enfrenta a la realidad del investigador. Allí tiene que decidir cuál es la mejor manera de indagar

o de profundizar sobre tal o cual cuestión y de fundamentar por qué esa es la mejor manera, por qué ese es el modo más idóneo o correcto. Esto no lo enseñan en los cursos de metodología (Estudiante de maestría, Universidad Nacional del Sur, Argentina, 2015).

Los resultados de la tabla 2 muestran que los estudiantes tienen graves problemas para teorizar y construir pensamiento autónomo y epistémico, puesto que importa mayormente, la repetición teorías preexistentes y el manejo de categorías que han sido definidas con antelación.

Existen algunas posturas de los profesores que nos dan cursos teóricos que no se pueden criticar. Son ideas que fueron, de manera muy inteligente, diseñadas y probadas, pero en el contexto que yo trabajo, que son barrios marginales, no aplican estas teorías, creo que es necesario que se actualicen, o se debatan porque no se ajustan, no son reales, o más bien, aplicables a los contextos que nosotros manejamos como estudiantes (Estudiante Maestría, Tecnológico de Antioquia, Colombia, 2017).

LOS ITINERARIOS CATEGORIALES COMO DIDÁCTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MARCOS TEÓRICOS

Muchas son las dificultades que enfrentan los estudiantes para construir sus marcos teóricos. Las pocas o pobres didácticas que se les ofrecen a los estudiantes de posgrado y en especial en la formación para la investigación en ciencias sociales, no permiten el desarrollo armónico e inteligente de una base teórica y un pensamiento epistémico.

El ejercicio de un pensamiento epistémico recuerda la experiencia del viaje donde las certezas no existen, puesto que su propósito no radica en la seguridad de la reproducción teórica, sino más bien, en el juego de categorías conceptuales provienen de las experiencias en el mundo de la vida, en clave de sentido y significado. De las muchas posibles vías para el desarrollo de pensamiento epistémico, consideramos que los itinerarios categoriales representan una significativa estrategia didáctica para la construcción de marcos teóricos en los procesos de investigación y el análisis de los fenómenos sociales.

En tanto el dialogo representa el inicio de toda relación de aprendizaje (Correa, 2017), la dialogicidad constituye la condición fundamental de una intencionalidad pedagógica. El establecimiento de un diálogo participativo que utiliza como mediación la relación categorial (juegos categoriales) como forma de razonamiento y aprendizaje, nos permite una reflexión que vincula tanto la historia de los sujetos

con quienes dialogamos, como la negociación de los significados y sentidos desde las experiencias de éstos en el mundo de la vida. Estas relaciones histórico-críticas y hermenéutico-fenomenológicas se expresan mediante una cartografía de categorías, tipologías y conceptos que se enlazan para fomentar la comprensión de situaciones sociales.

Categorizar nos obliga a un ejercicio epistémico continuo con la intención de saber la manera cómo construimos la lógica que nos antecede y qué procesos de comprensión operan al momento de dialogar con otros. Es decir, las maneras en que definimos y combinamos estas categorías para generar narrativas que posibilitan interpretar, explicar y comprender fenómenos sociales.

La evidencia del ejercicio categorial la encontramos en la niñez estando expuestos a fuentes y recursos de literacidad, como en el caso de figuras del lenguaje representadas en metáforas, metonimias y analogías y géneros literarios como fábulas, cuentos, etc. Tomemos como ejemplo, el género literario de la fábula, que desde su etimología significa *conversación*. Este género funciona como vehículo para poner en escena animales, objetos inanimados y sujetos en el plano de la oralidad y del diálogo. La fábula es un relato oral de la tradición popular con una intención pedagógica orientada a la apertura de la conciencia social. Nos circunscribe desde su simple, pero muy útil estructura, a un título, una historia y un colofón o moraleja. El título es una demarcación del contexto donde se movilizarán los conceptos que se asemeja cuando problematizamos y construimos marcos teóricos: Sujeto, objeto de estudio y contexto. La historia nos brinda un campo de ejercicio e interacción categorial para hacer comprensibles las narraciones presentes en el texto. Finalmente, la moraleja representa una síntesis categorial que nos ayuda a concluir y cerrar la historia con una enseñanza particular de valor pedagógico.

El trabajo de construcción y movilización categorial, como didáctica para la elaboración de marcos teóricos se divide en tres fases: a) La narrativa enunciativa; b) la cartografía y síntesis categorial; y c) la innovación narrativa.

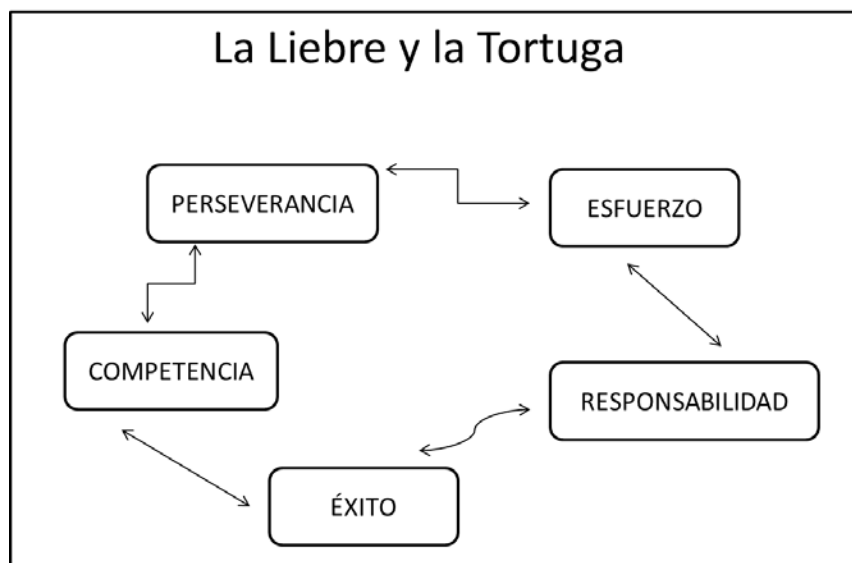
La fase narrativa enunciativa consiste en la recreación y construcción de fábulas por parte de los estudiantes de maestría o doctorado. Se trata de la verificación del sentido de este género narrativo a través de la historia, los personajes, los diálogos y las categorías que se van a incluir para lograr ese efecto pedagógico. Acto seguido, se procede a la construcción de una cartografía de los conceptos que ésta contiene. Recontemos la fábula: "La liebre y la tortuga" de Esopo:

Una tortuga y una liebre discutían sobre quién era más rápida. Así, fijaron una fecha y un lugar y se separaron. La liebre, por su natural rapidez, descuidó el ponerse a la

carrera, se tiró al borde del camino y se durmió. Pero la tortuga, consciente de su propia lentitud, no cesó de correr, y de este modo tomó la delantera a la liebre dormida y se llevó el premio del triunfo. Moraleja: El esfuerzo y la perseverancia vencen a la destreza y el descuido.

En esta fábula se pueden denotar categorías nominales que definen la naturaleza y carácter de los personajes: La tortuga es sinónimo de lentitud y sabiduría y la liebre: ligereza y destreza. Las categorías conceptuales que pueden resultar de la historia y que se suman a las anteriores mencionadas son: competencia, descuido, consciencia, premio. Ahora que contamos con las principales categorías realizamos una cartografía o ciudad de conceptos que nos permite ver la construcción sintética del desenlace de la trama, tal como se aprecia en la figura 1.

Figura 1. Cartografía de las categorías conceptuales

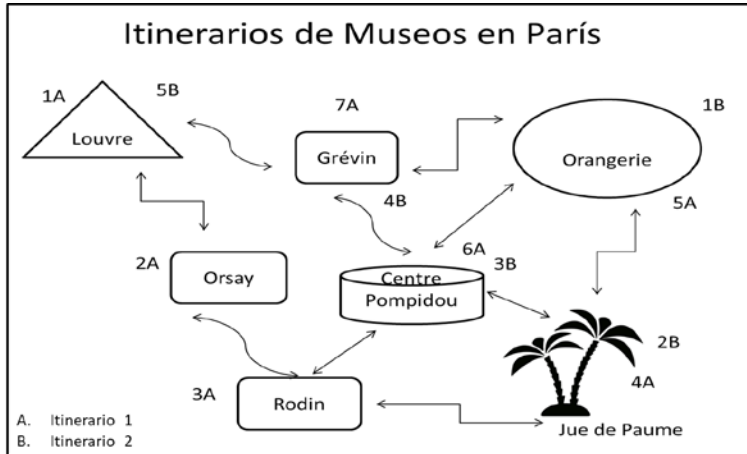


Fuente: Construcción propia, 2018

Construida la cartografía de conceptos tendremos la sensación similar a sostener en nuestras manos el mapa de una ciudad tan interesante para recorrer como París o El Cairo, antes de salir del hotel. Por tanto, es menester hacer uno o varios itinerarios y recorrerlos. Esto equivale a decidir si en El Cairo haremos una agenda que contenga itinerarios de carácter arqueológico, religioso, gourmet, etc. De la misma manera, si se trata de un itinerario de museos en París tendríamos que marcar en el mapa de esta ciudad algunos museos como: Louvre, Orsay, Centro Pompidou, Rodin, Orangerie, Grevin, etc. Así pues, sería preciso definir cómo orientarnos en este propósito: la posición donde se encuentran, la forma de acceso a ellos, los horarios

es igualmente, el costo de ingreso, etc. De una manera lógica y teniendo en cuenta la ubicación y las distancias el itinerario se verá como muestra la figura 2.

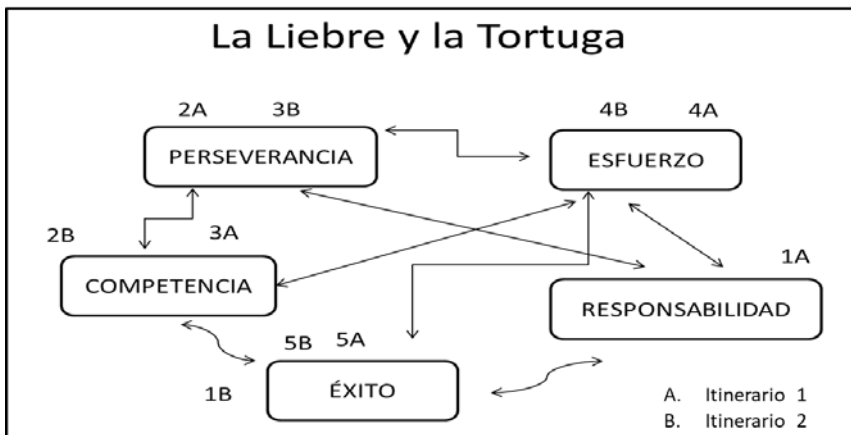
Figura 2. Itinerarios categoriales de Museos en París



Fuente: Construcción propia, 2018

En la figura 2, se pueden ver dos itinerarios, según el interés de los participantes, pues es la intención y los medios con que se cuentan, los que dan forma a los itinerarios categoriales. Regresando a la Fábula de la liebre y la tortuga podemos marcar igualmente dos o más itinerarios y tendrá la siguiente apariencia, como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Análisis de la fábula: La Liebre y la Tortuga



Fuente: Construcción propia, 2018

Lo que podemos ver en esta ciudad de conceptos, si lo trasladamos a la construcción de marcos teóricos, se refiere a las decisiones que se toman al recorrer estos conceptos y la manera en que son articulados de acuerdo con los intereses y posibilidades del estudiante. Si tomamos en cuenta las categorías como centros de interés en una ciudad de conceptos, veremos tanto una cartografía de conceptos, como la construcción de itinerarios o recorridos por todas las categorías movilizándolo al sujeto de acuerdo a sus intereses y finalidades.

La tercera fase se refiere a una reconfiguración textual que se inicia con las preguntas orientadas al estudiante: ¿Qué encontró en el recorrido de sus itinerarios? ¿Qué le llamó la atención? ¿Qué aprendió en el recorrido? y en general ¿Qué experiencias puede contar de sus itinerarios? Esa reconfiguración narrativa y textual conformará las partes del marco teórico de su tesis. De allí que podamos concluir que la fábula de Esopo: "La liebre y la tortuga", posee un mensaje pedagógico que se centra en el valor de la responsabilidad y el trabajo como componentes fundamentales para la supervivencia.

En la elaboración del marco teórico la construcción narrativa podrá orientarnos a desarrollar en cada capítulo, los itinerarios categoriales elegidos y la lógica que acompaña el ordenamiento de éstos. El poder de esta didáctica consiste, menos en la construcción lógica y más en la lógica de la construcción. Esa autonomía que va ganando el estudiante desmonta la reverencia ciega a una tradición teórica que es impermeable a las críticas y que no responde a las preguntas de cómo se construyó dicha teoría.

CONCLUSIONES

Es clara la falta de una formación en América Latina que se preocupe por la manera en que los docentes están adscribiendo a los estudiantes de posgrado en el dominio de las ciencias sociales y de las humanidades a tradiciones teóricas sin el ejercicio de llevarlos a preguntarse por las lógicas que fundamentaron dichas tradiciones.

La didáctica de los itinerarios categoriales permite al investigador en formación, jugar categorialmente, como una de las variadas formas de construcción narrativa, argumentativa, teórica y epistémica. Gracias a la revisión y consciencia de la tradición teórica, el estudiante puede preguntarse y tomar decisiones acerca de las lógicas de su construcción. Este es el principio del desarrollo de un pensamiento epistémico cuyas características fundamentales se vinculan con la autonomía teórica y la creatividad e innovación semántica.

Los itinerarios categoriales representan una didáctica para la construcción de marcos teóricos con una independencia conceptual, gracias a la rigurosidad teórica y a la libertad epistémica que brinda el examen persistente del proceso de cimentación teórica, los intereses del investigador en formación y la intuición e intención pedagógica que persigue el docente al invitarlo a dicha didáctica.

REFERENCIAS

- Abreu, L.F. y Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*. XXXVII(147), 162-182. doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47272
- Correa, C. (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Enders, J. (2004). Research training and careers in transition: a European perspective on the many faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, 26 (3), 419-429. doi: 10.1080/0158037042000265935.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. (Traductor Agudelo, A.). Salamanca, España: Sígueme.
- Golde, C. and Walker, G. (Eds.) (2006). *Envisioning the Future of Doctoral Education: preparing stewards of the discipline*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad; el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2), 13-37.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. Ciudad de México, México: CEIICH-UNAM.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, 61, 58-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Slaughter, S. and Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, USA: Johns Hopkins.

Slaughter, S. and Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore, USA: The John Hopkins University Press.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Ciudad de México, México: Anthropos Editorial.