



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES – ARAGÓN

TESIS

**MODERNIDAD Y EPISTEMOLOGÍA EN
MAESTRIAS EN EDUCACIÓN**
(RACIONALIDAD EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JUAN GARCÍA CORTES

ASESOR

DR. MARCO E. MURUETA REYES



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“...reconocer hasta qué punto algunos de estos criterios de demarcación de lo que se considera un conocimiento válido de uno que no lo es están presentes en las mentes de profesores, alumnos e investigadores y si estos los comparten como saberes incuestionables o bien como saberes productores de nuevas realidades.

“...en que medida estas certezas están jugando más como obstáculos [Bourdieu] que como facilitadores de la capacidad de pensar, propósito central de la enseñanza y de la investigación social y educativa”

(Pacheco C., El posgrado en educación en México, 36)

A la UNAM

A quienes la imaginaron

A quienes la hacen posible

*A la eterna lechuza de minerva
que emprende el vuelo siempre*

Es costumbre delimitar en los agradecimientos a quienes de alguna manera han dejado su presencia en la realización de estos trabajos académicos. Como siempre la relación de protagonistas sería tan amplia que injustificadamente no se mencionarían a todos quienes han intervenido.

Se hará un intento.

También se ha hecho acostumbre iniciar principalmente por los académicos que se han empeñado en que obtengamos estos logros: el asesor de tesis, por su amplio apoyo; la comisión revisora, por sus diversificadas aportaciones; al ámbito universitario. . .

Quienes me han enseñado y algo he aprendido. . .

Las personas cercanas que con su apoyo, señalamientos y afectos proporcionaron la recuperación del interés.

Alumnas, docentes y amigos cuyos encuentros ocasionales se traducían siempre en expectación por los avances.

La familia presente y la ausente.

A todos, cuyo nombre guardo profundamente,

GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ¿POR QUÉ EPISTEMOLOGÍA?	10
<i>EL PROBLEMA: LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA</i>	
1.1 Antecedentes en la investigación del campo educativo	16
1.2 Investigación en maestrías en educación: IES y UNAM	21
1.3 La formación en investigación y docencia en maestrías en educación	22
1.4 Problemas epistemológicos en docencia, investigación y tesis	22
CAPÍTULO 2. MODERNIDAD: ILUSTRACIÓN E ILUMINISMO	26
<i>RACIONALIDAD Y CIENTIFICIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.</i>	
2.1 Racionalidad y Formación: En torno al concepto de Modernidad	26
2.2 Las etapas sustantivas de la Modernidad	28
2.3 La Modernidad en Latinoamérica	39
2.4 Educación y Modernidad en México. Formación e investigación	42
CAPÍTULO 3. LA RACIONALIDAD EPISTÉMICA	46
<i>ONTOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA.</i>	
3.1 El racionalismo positivo un problema epistemológico	46
3.2 La episteme desde la dialéctica no idealista	48
3.3 Las categorías filosóficas: Razón, Racionalidad y Verdad	49
3.4 Las categorías epistémicas: Realidad, Cultura, Objetividad y Conocimiento.	52
3.5 Conceptos y categorías en la actual investigación social	54
3.6 Corrientes y enfoques epistémicos	56
3.7 El paradigma comprensivo	62
CAPÍTULO 4. LA PERSISTENCIA DE LA RAZÓN	66
<i>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.</i>	
4.1 Los fundamentos epistemológicos de la tesis	66
4.2 Comportamiento metodológico de la investigación actual	71
a. Esencia y Fenómeno.	
b. La investigación convencional: Una revisión necesaria.	
c. El campo de la investigación en lo social.	
d. Datos y mediciones, ¿en la investigación social?	
e. La síntesis cuanti-cualitativa ¿tercera opción?	

4.3 Metodología de la tesis: consideraciones y rasgos metodológicos de la investigación	81
a. Acerca del problema.	
b. El método. Inducción analítica (IA)	
c. Teoría y fundamentación de la investigación social	
d. Conceptos y categorías. La construcción del objeto de estudio.	
e. Las maestrías en educación y los informantes autorizados.	
f. Investigadores, tutores y alumnos de las maestrías.	
g. ¿Por qué entrevistas semi-estructuradas?	
h. Información recabada y metodología del procesamiento de la información.	
 CAPÍTULO 5. “...es un tema que no me interesa”.....	96
<i>HALLAZGOS, RESULTADOS Y CONCLUSIONES.</i>	
5.1 Comentarios de las unidades de información (UI), primera aproximación	97
5.2 Resultados. La segunda aproximación a la interpretación	116
5.3 Los aspectos finales: Hallazgos. La tercera aproximación	128
5.4 Conclusiones.	
 FUENTES DE CONSULTA	146
<i>BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS WEB</i>	
 ANEXOS	152
Anexo 1 El método. Inducción analítica	152
Anexo 2 Guías de entrevistas	157
Anexo 3 Categorías de Investigación. Items y CCI	162
Anexo 4 El Posgrado en Pedagogía en UNAM	182
Anexo 5 Esquemas de la tesis	185

INTRODUCCIÓN

Las maestrías en educación, como cualquiera de las conformaciones universitarias, han estado sujetas a procesos y cambios dependientes de políticas, necesidades y situaciones propias del desarrollo de su campo de conocimientos y de condiciones académico-sociales.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha sido protagonista permanente de los cambios nacionales en educación siendo sus propuestas adoptadas por las universidades autónomas del interior del país y en muchos casos aún por las universidades privadas, especialmente las que no forman sus propios recursos docentes.

Desde la UNAM se han trazado los ejes de desarrollo y atención a los problemas del posgrado y especialmente en las décadas recientes, se han abordado los problemas relacionados con la formación y práctica de la investigación en educación. La presente investigación construye su objeto de estudio en torno a algunas experiencias en diversos posgrados de educación de universidades públicas y privadas y de la maestría en Pedagogía de la FES-Aragón UNAM.

Particularmente las maestrías en educación han surgido de la demanda de maestros de alto nivel para la educación superior, lo cual determina, de inicio una tendencia formativa profesionalizante y posteriormente se han transformado en condición previa necesaria para los estudios de doctorado. El proceso ha sido intenso y complejo han surgido abundantes ofertas de maestrías en educación en diversos ámbitos institucionales con diferentes perspectivas y visiones teóricas, algunas claramente limitadas en relación con las universidades públicas prestigiosas..

Desde los inicios, en los estudios de una maestría en educación aparecen problemas que podríamos considerar como típicos. En las etapas de formación de alumnos de maestría, los seminarios curriculares relativos a docencia y particularmente a investigación, son complementados por tutorías y asesorías de elaboración de tesis, donde se atienden diversos problemas, particularmente teóricos y metodológicos. La forma

en que se abordan las soluciones a estos problemas, dependen de la formación que los académicos hayan recibido desde sus estudios de licenciatura, de su trayectoria profesional y muy especialmente la formación recibida en los estudios de posgrado. Lo cual tiene como consecuencia un espectro variado de conceptualizaciones y métodos entre los cuales deambula el alumno hasta encontrarse en situaciones desesperadas en la lectura de tesis, que en algunos casos se extiende hasta el examen de grado o bien en el abandono al proceso de titulación.

Los resultados consecuentes se reflejaron, para la década de los noventa e inicios del 2000, en una ausencia de titulaciones de las maestrías, acentuadas por lo innecesario de elaborar las tesis como investigación para la obtención de grado en los escalafones oficiales. Se patentizó la necesidad de buscar espacios de discusión entre especialistas sobre criterios comunes de investigación, no como homogeneización, que permitieran abordar las diferentes metodologías, y métodos, que se entrecruzaban en las sesorías de tesis en posgrados, particularmente maestrías en educación.

Se implicaron en las discusiones sobre científicidad y conocimiento fundamentadas desde la Epistemología, que es necesario revisar desde la Ontología y la Filosofía de la Ciencia, para ubicar las investigaciones, en general, en especificidad de ámbitos del conocimiento y posteriormente en métodos y procesos de investigación.

La tesis: orígenes y motivaciones.

Parecería obvia la consideración de que la fundamentación de la investigación y la docencia se encuentran centradas en el conocimiento. Su función, su origen, validez, aspectos que constituyen desde la posibilidad de conocer (Episteme), sus ámbitos y la solución de sus principales interrogantes (desde la Epistemología) hasta la incorporación de lógicas (racionalidades) y sistematizaciones (aplicaciones sobre la científicidad).

Sin embargo resultaría igualmente complejo explicar por qué los protagonistas tanto en investigación científica, en general, como en el ejercicio de la docencia manifiestan un alejamiento o desinterés por la discusión y la crítica filosófica y epistemológica.

Con anterioridad se ha generado una práctica en investigación en educación de carácter cualitativo alejado de una revisión crítica de lo que se ha entendido como in-

investigación convencional presuntamente asociado con la científicidad tradicional, a su vez relacionadas con la concepción positivista de la ciencia.

La adopción de una racionalidad metodológica empirista-estadística en la concepción general de la investigación educativa, - que alcanza hasta las decisiones de instituciones oficiales evaluadoras de proyectos de investigación -, era considerada como una resistencia a abandonar el paradigma científico y su método convencional.

El debate y las prácticas de investigación social y educativa además tienen como eje teórico, el paralelismo que desde la racionalidad propia de la Modernidad ejerce la explicación científica convencional (Aufklärung), que se puede establecer desde la causalidad (lógica formal) y la comprensión weberiana (Verstehen) que establece una alternativa cercana a la teleología aristotélica.

Las experiencias académicas en congresos y eventos, en cuanto a la formación de docentes (1982-2009) y el acercamiento a los posgrados (1985-...) han permitido observar cercanamente los procesos de investigación en educación y sus acciones adyacentes, además de actividades diversas como asesorías y revisiones de tesis de maestría en diversas instituciones, han permitido observar, además de la vida académica, las diferentes metodologías implicadas en las investigaciones.

La formación filosófica de los docentes e investigadores de diversos niveles educativos, observados en los mismos eventos y espacios institucionales, antes mencionados en la década (2001 -2010), contrastó con el problema y preocupación central de la presente tesis. **Este problema, que había alcanzado un nivel prioritario, de atención inmediata, se asoció con las conceptualizaciones sobre científicidad y conocimiento que pudieran relacionarse con docencia e investigación de las maestrías en educación y sus problemas de titulación.**

La realización de la presente investigación permitirá abordar aspectos sustantivos de la formación filosófico-teórica en la cual se fundamentan tanto la formación de alumnos de posgrado en el campo educativo, como la lógica y los métodos de investigación aplicados

Además, reconstruir históricamente, desde la crítica de la cultura, la relación educación-modernidad, destacando el período tardío en el cual se determina la formación para la docencia y la investigación en educación.

Un supuesto de esta investigación implica que las corrientes metodológicas de docencia e investigación en nuestro país se encuentran comprometidas, inicialmente, con las tradiciones cuantitativas, de origen positivista, desde sus bases onto-epistemológicas y que no han desaparecido totalmente en los procesos actuales del campo educativo superior del país en su búsqueda de especificidades propias.

Como objetivos se plantean:

Objetivo General

- Develar la relación entre la formación de investigadores en instituciones superiores, las aproximaciones epistemológicas que las sustentan y los resultados concretos en el manejo del conocimiento educativo en nuestros ámbitos institucionales.

Objetivos particulares.

- Destacar los rasgos de la formación filosófica (ontológica y epistémica) de los docentes y tutores de la maestría en Pedagogía y las particularidades que implica la posición académica de esos rasgos en la práctica educativa.
- Delimitar teórica y filosóficamente la formación epistemológica implícita o explícita que se sustenta en las maestrías en Pedagogía.
- Precisar la participación de la epistemología en las diversas acciones de investigación educativa de la maestría antes citada.
- Especificar las particularidades teóricas que desde la filosofía implican una tendencia de investigación determinada.

Formación y prácticas institucionales.

Podemos destacar los siguientes planos institucionales y de vida académica que al parecer, resultan ser los más afectados en el alejamiento entre Filosofía, docencia e investigación:

Asesorías y tutorías de tesis. De los aspectos observados en la vida académica de las maestrías, en relación con el diseño y la realización de investigaciones, la crítica epistemológica y sus consecuencias en las metodologías de investigación, se

encuentra carente de atención. Las perspectivas que desde la filosofía propician una necesaria participación de la Epistemología y desde luego de la Ontología se han incorporado sólo limitadamente.

Se ha soslayado la consideración de que las soluciones a los problemas de investigación guardan una estrecha relación con la epistemología, aún considerándola como Teoría del conocimiento. Del conocimiento y la científicidad se llega a los métodos y las lógicas. El desarrollo de estas complejidades, a su vez, se ubican en tradiciones y corrientes, que por su diversidad y especialización significan implícitamente dificultades para la enseñanza, la formación y las prácticas de investigación.

Lectura de tesis y exámenes de grado. En esta primera década del siglo XXI, una solución llevada a la práctica consistió en sustituir la investigación en las tesis por opciones alternas como las experiencias educativas y profesionales. Sin embargo el rigor y la seriedad teórica y metodológica no representan cambios sustantivos en relación con las anteriores investigaciones. El problema persiste.

La evidencia del fracaso de las soluciones se representó en generaciones de egresados con un mínimo de graduados, en el rezago, el desinterés y la ausencia de la obtención de grados. Implícitamente se considera que una crítica epistemológica suficiente, permitiría al docente, asesor o tutor y responsables de la elaboración de tesis, la fundamentación necesaria para derivar métodos pertinentes a las propuestas de tesis y fundamentos teóricos para la construcción de objetos de estudio y categorías de interpretación.

Academia, vida cotidiana y posiciones personales. El ámbito académico de las maestrías incorpora, además de los debates metodológicos, relaciones entre teorías y prácticas docentes y de investigación, entre las cuales se genera la vida académica de las instituciones. El colectivo docente tampoco parece manifestar una preocupación por abrir discusiones y debates sobre el conocimiento y la científicidad, pareciera relegar esta responsabilidad a instancias ajenas.

Las intervenciones que la academia realiza en las asesorías y tutorías generan un entramado diverso en las cuales el alumno encuentra dificultades para atender alguna de las opciones que se le presentan. Un supuesto implícito de la tesis, plantearía que las opciones, algunas veces divergentes, sobre metodología hallan

un plano de concertación en las categorías que desde la filosofía abordan los procesos cognitivos e interpretativos sobre los cuales se construyen las nociones de la realidad.

Las divergencias de vida cotidiana académica se podrían extender hacia la crítica de la cientificidad convencional. La comprensión de los procesos racionalistas de la ciencia moderna encierra tanto la posibilidad de entender la lógica cuantitativa como la perspectiva de la construcción de una cientificidad para lo social.

Los planteamientos anteriores se han explicitado en la tesis como categorías y sub-categorías, desde las cuales se abordan problemáticas institucionales, prácticas docentes y de investigación, y rasgos particulares de esa práctica, entendidos como generadores de sus propias soluciones.

Los ámbitos de la tesis

La presente investigación, realizada como tesis de grado, se encuentra conformada por cinco capítulos.

En el primer capítulo se hace referencia a como se ha generado la investigación en educación en nuestro país, esto es, una posibilidad para superar problemas y hallar nuevos elementos por los cuales sea comprensible el campo de conocimientos de la educación. Los antecedentes son tratados como referentes desde los cuales la formación de docentes e investigadores paulatinamente van precisando objetos de investigación y rigORIZANDO métodos, sujetos a situaciones institucionales particulares. Los protagonistas del desarrollo están asociados a movimientos políticos desde lo exterior e interior, cuya historia permite aún avances y perspectivas posibles.

El campo de la presente investigación (referente empírico), está estructurado alrededor de universidades públicas y privadas centralizadas desde la FES – Aragón, debido a la participación de docentes comunes e investigadores que se encuentran en las entidades de Hidalgo, Puebla y Estado de México cercanas al Distrito Federal. Además se han incorporado opiniones resultado de experiencias en la Universidad Pontificia de Sao Paulo (Brasil) y el CIIDET de Querétaro.

No se puede evitar la necesidad de sujetar a crítica las diferentes maneras de entender (Erkennen) la ciencia y los procesos científicos, aspectos tratados en el se-

gundo capítulo, ampliando su significado de tal manera que también haya lugar para lo social ontológica y epistemológicamente entendido.

Esto significa que la crítica a la Modernidad, como racionalidad dominante, desde las posiciones teóricas de la Crítica social, - particularmente el Instituto de Frankfurt y J. Habermas con sus aportaciones a la epistemología, el análisis sobre los intereses del conocimiento-, se convierte en una herramienta necesaria para la formación y práctica de la investigación y el hacer docente.

La racionalidad y la cientificidad modernas son las componentes fundamentales para explicar y comprender científicamente nuestro entorno, desde luego también en lo académico, elementos indispensables si deseamos anclar la docencia y la investigación de las maestrías comprensivamente.

Desde categorías como *Razón y Realidad*, estructuradoras de Conocimiento y Verdad, por ejemplo, en el Capítulo 3, se retoma un debate acerca de la especificidad de los procesos cognitivos. Debate en que se formula una crítica a las posiciones pasivas y desinteresadas que frecuentemente aparecen en los procesos formativos, aún en la vida académica del posgrado.

La crítica a profundidad, de estas posiciones pasivas, ha sido planteada por Feyerabend y continuada por corrientes como la Complejidad (Morin) y recientemente por el análisis semiótico del conocimiento de U. Eco (1999). Integrandos las aportaciones de la Epistemología crítica de León Olive y su equipo se constituye la fundamentación epistemológica de la tesis.

El Capítulo 4, consiste en diferenciar a profundidad las investigaciones cuantitativas y cualitativas desde sus propias lógicas asociadas a la especificidad de los objetos de estudio y sus comportamientos ontológicos, y no únicamente en la posibilidad de emplear aparatos matemáticos para la descripción de los objetos o en la interpretación estadística de los resultados.

Las discusiones acerca de las alternativas en el hallazgo de conocimientos relacionados con lo social, lógicas alternativas para la comprensión de los objetos de estudio, (construcciones sobre construcciones), nos acercan a la Teoría Crítica de la Sociedad (Adorno, M. Horkheimer, Habermas) y a sus aportaciones a la episteme de lo social. Con ello abordamos la importancia de la filosofía al abordar concepciones

sobre la realidad, derivadas de la confianza en los resultados de un permanente debate metodológico fundado en la razón (Apel).

La delimitación de los campos científicos además de relacionar sus estructuras lógicas también implica la definición de los métodos para la investigación, sus alcances y limitaciones. Para la presente investigación se optó por la inducción analítica, propuesta que ha sufrido repetidas modificaciones durante el siglo pasado. R. Borobia (2004) en un esbozo histórico publicado en la revista argentina *Pilquen*, cita fechas y autores de los cuales mencionamos aquí a aquellos autores bajo los cuales se ha establecido metodológicamente la tesis.

J. Katz (1983) en *A theory of qualitative methodology*, determina a la Inducción analítica como un método cualitativo que permite arribar a un ajuste perfecto entre la información y las explicaciones de los fenómenos de lo social. Borobia, en sus comentarios señala que la inducción analítica, nos permite redefinir y reintegrar nociones teóricas, en tanto mantiene la búsqueda de nuevas posibilidades en la aplicación de las categorías.

Finalmente en el mismo documento Raquel Borobio concluye que en la inducción analítica los conceptos se convierten en *sensibilizadores*. Este proceso permite al investigador un proceso permanente de ida y vuelta de la teoría a los datos y de estos nuevamente a la teoría, modificándose mutuamente cada vez que se encuentra un nuevo dato.

El instrumento que se aplicó para la obtención de la información fue la entrevista semi-estructurada que nos permite amplias ventajas para la localización de información recuperando la experiencia de los informantes calificados y al mismo tiempo dirigir el sentido de la información. Se diseñaron guías para las entrevistas a informantes con experiencia en docencia e investigación y para alumnos recién egresados.

Para la obtención de la información los testimonios no fueron resultado de un procedimiento al azar, como el muestreo, sino que se indagó desde fuentes que mantenían perfiles que reunieran experiencia y formación en docencia e investigación, en las maestrías en educación determinadas, la mayoría graduados hasta el doctorado y con experiencia en asesorías o tutorías de tesis.

Finalmente podemos pre-figurar, el capítulo V, hallazgos y resultados que nos permiten plantear:

- La persistencia de actitudes como rigurosidad extrema, parece representar un deseo inconsciente por alcanzar la rigurosidad científica extrema de las ciencias denominadas exactas. Parece mantenerse la seguridad en la razón en sí misma, acrítica.
- No parece existir interés en abordar las racionalidades que, desde la filosofía, subyacen en el debate entre tradiciones cualitativas y cuantitativas.
- No parece interesar el análisis de las ciencias naturales desde su propia lógica y que esto pueda suponer una plataforma para la construcción de una racionalidad científica alterna.
- En represalia por el rechazo que los especialistas de la ciencia convencional mantienen por la Pedagogía los especialistas en educación superior reaccionan ignorando completamente el desarrollo y la riqueza del conocimiento natural.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN. (EL PROBLEMA)

En 1989 en CONACYT, “Se analizaron 40 programas de posgrado y se concluyó... que “la mayoría de los posgrados en educación en México ofrecen el grado de maestría y no están orientados a la formación de investigadores”. De hecho sólo cinco programas... se dirigían a formar investigadores... 18 estaban orientados a formar personal académico y 13 más a la formación de profesionales de alto nivel... cómo especialistas o expertos en sectores específicos”

Teoría, Campo e Historia de la Educación, (COMIE 1995, 249).

Recientemente ha aparecido una abundante bibliografía en torno a la educación y los problemas de su entorno, simultánea con una oferta masiva de instituciones que ofrecen servicios y formaciones desiguales. Los problemas recientes de titulación han sido paliados por alternativas de tesis, como sustitutos de las investigaciones, que si bien han reducido el problema del rezago no solucionaron los problemas de titulación para las instituciones que prefieren una formación más rigurosa.

Los problemas continúan apareciendo, de acuerdo a lo observado en diversas maestrías cercanas al Distrito Federal, en tradiciones metodológicas, aplicaciones teóricas, construcción de objetos de estudio... Una posibilidad de entender el por qué de estos problemas tal vez se encuentre en los sustratos filosóficos que alrededor de la Ontología y la Epistemología han sido descuidados tanto en la formación de los estudiantes de posgrado como en la práctica misma de las investigaciones.

1.1 LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN.

La investigación y el posgrado, nivel maestría, han tenido en nuestro país trayectorias inicialmente independientes pero finalmente coincidentes en el actual campo

de la educación. La investigación ha sufrido cambios profundos desde su imagen *científica* asociada con la concepción tradicionalista de ciencia hasta los problemas que implican los planteamientos actuales del caos, la anarquía epistemológica y la complejidad. En tanto que las maestrías han evolucionado de la concepción inicial de formadores de maestros de alto nivel o de nivel superior a, de hecho, una etapa necesaria previa al doctorado, incluso en algunas instituciones europeas las maestrías se han excluido.

La investigación científica ha tenido que aceptar cambios en su rigurosidad, cuando en el campo de lo social, la aparición y fortalecimiento de corrientes entendidas como cualitativas han desarrollado sus propios métodos y líneas de trabajo y teorías asociadas con objetos de estudio propios, aún con una revisión necesaria del concepto mismo de ciencia. Feyerabend, como uno de los casos, protagonizó una crítica al racionalismo moderno desde su perspectiva *contra el método* donde se recuperan las críticas alemanas de principios del siglo xx (Weber y Nietzsche).

Por otra parte las maestrías, en México, se manifiestan y evolucionan, durante el siglo xx, al menos en tres etapas (Teresa Pacheco, 2009).

- “El origen histórico y la trayectoria social de la investigación y su institucionalización en nuestro país
- “El establecimiento de espacios institucionales para la investigación y la formación en investigación [particularmente en la UNAM].
- “Las modas y personajes de la ciencia que por su legitimación delimitan el campo de conocimiento disponible.”¹

Se advierte la posibilidad de que la adopción de una corriente determinada, sin la profundidad crítica correspondiente, pueda generar situaciones inesperadas como fundamentar las investigaciones cualitativas desde el interaccionismo simbólico acercándose a prácticas positivistas, aparentemente rebasadas, en investigación social.

El análisis planteado por la Dra. Pacheco advierte de las *tendencias* que en investigación social se han generado alrededor de las instituciones, los objetos y los protagonistas de la investigación lo que también se refleja en las didácticas y formas en que se acercan a la enseñanza y al aprendizaje, docentes y alumnos.

1 Pacheco Méndez Teresa y Ángel Díaz B., “El posgrado en educación en México”, 14.

El planteamiento concluye con la inserción de la epistemología y la crítica del conocimiento, como imprescindibles para evitar la *objetivación de realidades*, base necesaria para crear innovaciones metodológicas para la investigación social y evitar los *obstáculos al conocimiento* en la recreación de los ámbitos en educación.

En estos ambientes académicos de las maestrías en educación, durante los primeros semestres los estudiantes se encuentran con dificultades para diferenciar las metodologías cuantitativa y cualitativa en investigación educativa, particularmente durante la elaboración de sus tesis de grado. La duda aparece con cierta regularidad en las diferentes etapas de la maestría. Otro tópico relacionado con este problema se encuentra representado por el planteamiento metodológico de las tesis. Lo que parece significar que no posee los elementos suficientes para comprender la lógica de su investigación desde los sustentos más elementales.

Las dificultades aparecen regularmente en las diferentes etapas de la maestría asociadas con las sesiones en el aula en los seminarios relacionados con la investigación o en el avance individual de las asesorías. La incertidumbre puede notarse en dos niveles: una sería, la aceptación general e inconsciente del enfoque paradigmático de la investigación científica², es decir, la investigación rigurosa se encuentra solamente relacionada con el método estadístico o de tipo descriptivo matemático, esto es la relación abierta de todo tipo de investigación con la tradición cuantitativa, con el método científico convencional aceptado desde la perspectiva de la ciencia convencional; la otra incertidumbre sería que los métodos cualitativos relacionados con la fenomenología o el construccionismo provocan desconfianza.

Una problemática de la investigación implicaría la concepción teórica del objeto de estudio que se entiende como el punto de cruce, de relación, entre la realidad y la teoría relacionadas con la investigación. (Rodríguez G, 1997) y el proceso de investigación que deberá partir tanto del enfoque metodológico como del concepto de realidad sobre el que se está sustentando.

Los procesos de formación y la práctica de la investigación educativa parecen haberse realizado al margen de esta discusión epistémica, por lo que pareciera que la base metodológica en que se apoyan es un concepto cosificado sobre la realidad.

2 Del inferencialismo, se desprende que la oculta concepción de validez del conocimiento científico se debe a su relación con la estadística (con las matemáticas). A. Cordero. La inteligibilidad racional y las ciencias. En Olivé L. Racionalidad epistémica, 125.

En los años 1998 y 1999, la práctica de la investigación cualitativa centrada en la etnografía, la investigación participativa y la interpretativa se manifestaba con mayor especificidad.

Los posgrados de nuestro país representan la intersección entre líneas de investigación, metodologías específicas y perfiles institucionales particulares. Las líneas de investigación representan los intereses institucionales que subyacen en la filosofía de la institución, en tanto que las metodologías de investigación representan una racionalidad determinada acorde con su visión de realidad. Es de esperarse que los perfiles institucionales de escuela, docente y alumno guarden cierta concordancia con los dos elementos anteriores.

En el estado del arte de la investigación educativa (COMIE-2005), existe un informe de las investigaciones sobre la formación de docentes. Mayoritariamente aparecen centrados en los aspectos didáctico-curriculares, pero en lo relativo a su formación filosófica, los trabajos son escasos y tratan el tema débilmente.

Entendemos que hasta la década de los noventa se acentuó la atención en la epistemología como parte fundamental de las investigaciones. Esto es de notarse en los estados del conocimiento correspondientes (COMIE), pero aún en los momentos actuales no se ha concretado un acercamiento suficiente a esta disciplina filosófica. Esto aparece en los problemas que se mantienen en el ambiente académico de las maestrías y que se mencionan en los eventos académicos o en los productos institucionales relacionados con la investigación.

La presente investigación estudia también la relación existente entre instituciones educativas y líneas de investigación lo que implica una fundamentación epistémico-filosófica necesariamente, pero que no siempre se advierte directamente. Esta relación parecería circunstancial pero mantiene una congruencia necesaria con el desarrollo de la misma institución.

Por otra parte, las instituciones influyen en la formación y adopción metodológica en investigación, de los alumnos. Del amplio espectro institucional que nuestro país presenta en la formación y práctica de la investigación en educación, podemos ubicar instituciones representativas, con tradiciones y desarrollo histórico local e instituciones de reciente aparición en búsqueda de identidad académica.

La diferencia entre los enfoques de lo institucional alcanza y se fundamenta desde concepciones de mundo radicalmente diferenciadas, en este sentido, podemos localizar posiciones empiristas tradicionales en educación privada, posiciones críticas de las universidades públicas autónomas y posiciones emergentes de un sector relacionado con la educación básica con una perspectiva desde su origen en la formación de educadores. Ésta diferencia de la investigación implica la forma y la cognición, visión de mundo y manera de entenderlo, desde las cuales se construyen los objetos de estudio.

La presente investigación también se encuentra motivada por establecer las relaciones de la práctica educativa en instancias de educación superior y sus objetos de estudio con los intereses habermasianos del conocimiento, relaciones centradas en la *Maestría en Pedagogía de FES – Aragón* desde donde, debemos considerar, existen relaciones problemáticas entre las actividades académicas y sus enfoques epistémicos.

Las motivaciones centrales educativas aún dependen de las promesas de progreso y bienestar desde la racionalidad técnica, olvidando la presencia de los valores sociales necesarios para la integración y el desarrollo social, a decir de J. Habermas, de la racionalidad comunicativa como alternativa.

Desde estas bases, en la *Modernidad* tardía los modelos educativos nacionales de nivel superior se han diferenciado de acuerdo a las regiones geopolíticas y niveles de desarrollo económico.

Parece innecesario señalar el acentuado nivel de crisis de valores que se expresa en diversas formas en los países llamados occidentales, insertos en la modernidad. En estos países en crisis, el fracaso parece estar originado en los proyectos nacionales que reflejan una ausencia de credibilidad.

Todo ello implica racionalidad técnica muy alejada de la posibilidad de *re-visar* críticamente el comportamiento de las categorías como Verdad y Realidad desde las bases del conocimiento, es decir, de la epistemología y sus alcances en los programas científicos.

El aumento de la inversión en educación superior del PIB no tiene sentido si no se planifica desde los principios de equidad y pertinencia.

No es necesario profundizar demasiado para establecer que el científico convencional de los países latinoamericanos encuentra opciones más atractivas, económicamen-

te, en los ámbitos académicos extranjeros de países avanzados, lo que implica rezago en la investigación local y acentúa la dependencia con los países desarrollados.

La base general de la fundamentación teórica y de la metodología de investigación de la presente investigación está constituida por la *Teoría Crítica Social*, la cual abarca los periodos influidos por Th. W. Adorno (1984) y la segunda fase que se constituye por las aportaciones de J. Habermas. Particularmente Habermas en sus obras de contenido sociológico, como *Crisis de legitimación del capitalismo tardío*, enriquecen conceptualmente el la tesis.

Los periodos de la historia, particularmente de la *Modernidad*, que se desean investigar, tienen un significado sustantivo desde los conceptos de Hombre y Sociedad que se construyen en esta visión de mundo.

Desde esta perspectiva teórico-metodológica se incorporan a la metodología de investigación dos propuestas. La interpretación comprensiva (Girola, 1988), como proceso hermenéutico de la historia y la dialéctica negativa (Buck-Moors, 1981), como construcción conceptual que devela los estamentos ocultos influyentes en el devenir histórico-social.

Un enfoque filosófico del problema de investigación

La Filosofía ha ocupado un lugar secundario en el ámbito de las instituciones de educación superior aún en el área de lo social. La práctica educativa, en particular, se ha dirigido desde el pensamiento técnico, a la formación de los docentes desde la didáctica hasta la evaluación, pero la discusión sobre Ontología, Epistemología, Axiología y Teleología (perspectiva de Octavi Fullat, en su propuesta sobre Filosofía de la Educación, por ejemplo), en los cursos o posgrados en educación, hasta avanzada la década de los 90, no había sido motivo de atención. La presencia de la filosofía se encontraba generalmente asociada con la historia de la Pedagogía y en pocos casos con la Axiología.

Las discusiones acerca de las alternativas en el hallazgo de conocimientos relacionados con lo social, construcciones sobre construcciones, nos acercan a la Teoría Crítica de la Sociedad (Instituto de Frankfurt, Habermas y Apel) en sus aportaciones desde la epistemología hasta la crítica de la cultura.

Al margen de lo complejo que significaría analizar la posición intuitiva, la influencia cultural (relativismo) incorpora categorías como lenguaje, racionalidad e intersubjetividad, sobre las que se construyen los conceptos más generales de realidad y conocimiento.

Los procesos de formación y práctica en la investigación educativa que parecen realizarse al margen de una discusión epistemológica implican una concepción metodológica apoyada en un concepto cosificado e intuitivo de realidad dada, apriorística. Falta explicar por qué, además de que tampoco esto cabe en el subtítulo.

Un acercamiento al concepto de realidad, sería entenderla como el resultado entre hombre y mundo al encuentro (Ortiz-Osés), mediado por los procesos culturalmente formativos (Esta es una entre varias posibilidades ontológico-epistemológicas). En ocasiones la investigación educativa parece realizarse al margen de esta discusión por lo que se entendería aceptada como una aplicación senso-perceptiva basada en un concepto de realidad *en sí*, aceptada como evidente.

Mantener esta concepción intuitiva, no analítica de la realidad, parecería reflejar, desde una aproximación habermasiana, una complicidad con el interés dominante de las grandes estructuras socialmente hegemónicas.

1.2 ANTECEDENTES EN LA INVESTIGACIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO.

La investigación educativa ha representado un boom académico desde la década de los ochenta. Actualmente se ha mantenido el interés a pesar de la imposición oficial del aprendizaje basado en competencias. Se pueden localizar organizaciones como la Asociación Mexicana de Investigación Educativa (AMIE) que realizan eventos de diversas coberturas. Institucionales, regionales o nacionales con investigadores de prestigio y producción en investigación desde líneas de trabajo específicas. Sin embargo por la cobertura y extensión que se presentan en los congresos nacionales organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se puede notar un avance que significa esta organización educativa especializada, el prestigio nacional e internacional de sus integrantes y el liderazgo que ejercen en sus respectivos campos temáticos.

Los congresos bianuales realizados desde 1993 con regularidad, buscan sedes académicas estratégicas en el país y su convocatoria es respondida ampliamente por los profesionales del campo que de hecho se han integrado en comunidades científicas.

Por este motivo se ha elegido al COMIE para el presente estudio como la instancia desde la cual se observa, analiza y se presentan resultados de los comportamientos generales del campo educativo particularmente los relacionados con esta investigación.

En los eventos académicos nacionales de investigación en educación del COMIE, las metodologías cuantitativas, representadas a partir del I Congreso Nacional de Investigación Educativa (México D. F., 1981), fueron cediendo lugar paulatinamente ante la investigación cualitativa. En 1993, en el mismo II CNIE³, entre las mesas temáticas se ubicó un tema sobre Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, en la cual fue notoria la representatividad de la Epistemología. En los congresos VII Guadalajara 2003 y VIII Hermosillo 2005, la tendencia teórica y metodológica de las investigaciones parece dirigirse paralelamente entre las dos tendencias y más recientemente, partir del IX CNIE a la emergencia de modalidades que aparentemente tienen como intención conciliar las tradiciones como complementarias, o bien, que parecen no comprometerse con ninguna de las metodologías o teorías aceptadas en los eventos.

El problema central en la elaboración y realización de investigaciones, su fundamentación epistemológica, se encontraba carente de atención. Las perspectivas metodológicas que desde la filosofía propiciaba una necesaria participación de la Teoría del conocimiento (Epistemología) y consecuentemente de la Ontología no aparecían claramente.

Un antecedente importante sobre esta problemática, se encuentra en los hallazgos de la Mesa 14 del II Congreso Nacional de Investigación Educativa, en los cuales, fue notorio que aunque existentes como temática, los aspectos filosóficos-epistemológicos no habían sido abordados en la formación que se imparte en las maestrías. Los restantes congresos, por ejemplo en el VIII realizado en Hermosillo Son. (2005), no presentan una información que modifique sustantivamente esa imagen.

A reserva de realizar un estudio más a fondo podríamos considerar, sin mucho riesgo que la primera línea formativa de investigadores se asoció con el paradigma

³ En el II CNIE, se organizó una mesa dedicada a Filosofía, teoría y campo, donde se hizo más evidente la presencia de la investigación y se analizaron problemas como la fundamentación de las investigaciones. N.A.

científico convencional, esto es, fundamentada en el método científico tradicional. Aunque a mediados de la década de los años ochenta, y como consecuencia del I CNIE, 1981⁴, se desarrollaron experiencias alternativas en investigación, que generaron otras teorías y prácticas desde la sociología y la antropología, lo que a su vez propició la presencia clara de metodologías como la Etnografía o la investigación socialmente comprometida.⁵

En la década comprendida entre los años 1985 – 1995, los rasgos metodológicos heredados, y relacionados con toda esta compleja problemática, se encuentran presentes en los planteamientos de las tesis realizadas en aquellos momentos, y recuperadas en las memorias correspondientes que por otra parte parecían restringidas y posteriormente ampliadas relativamente en su metodología. Lo que parece evidenciar que las bases epistémicas de las investigaciones no se discutieron suficientemente desde la filosofía, para comprender su lógica subyacente.

En la UNAM en los años 1998 y 1999, la práctica de la investigación cualitativa centrada en la etnografía y las diversas modalidades de investigación participativa, principalmente, se hacían notar en los principales ámbitos de la investigación educativa. La presencia de las aplicaciones metodológicas con aparato estadístico, antes entendida como concepción de la investigación en general, aún en lo educativo por lo observado en los eventos, -y que alcanza aún las decisiones de las instituciones oficiales evaluadoras de proyectos de investigación-, era considerada como una resistencia a abandonar el paradigma científico y su cobertura hasta entonces aceptada como inevitable.

Algunos análisis realizados en la Mesa sobre Filosofía, Teoría y Campo del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (Guanajuato y México D.F., 1993) con seis sedes nacionales temáticas antecedentes, permitieron localizar, las instituciones, investigadores, académicos y líneas de investigación protagonistas en el campo nacional educativo para ese momento, entre otros el recientemente fallecido Pablo Latapí con un proyecto nacional indicativo PNIE. La información recabada inicialmente, en el II CNIE, no era suficiente para abordar los criterios epistemológicos sobre los que se

4 En 1981, se efectuó en el Centro Médico Nacional del D. F., el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, el cual creó expectativas en los especialistas educativos de diversos niveles formativos. Las crisis económicas posteriores evitaron su continuidad. N.A.

5 Consideraciones observadas en los congresos nacionales I y II. N.A.

sustentaban las investigaciones, el mismo concepto de investigación en Filosofía *debió revisado* (R. N. Buenfil, cuadernillo 14 de los materiales de discusión), es decir la episteme no representaba una necesidad sustantiva; particularmente la crítica al concepto de conocimiento que se ocupaba en los proyectos no formaba parte sustantiva en los diseños.

Avanzada la década de los noventa se habían realizado el III Congreso Nacional de Investigación Educativa (1995, UPN, Unidad Ajusco) y el IV Congreso Nacional (Mérida, 1997). El horizonte que sobre investigación era posible observar denotaba una práctica, ahora paralela entre metodologías cuantitativas y cualitativas, como se mencionó anteriormente. El problema parecía reflejarse no sólo en los enfoques, sino además, en una aparente confusión en el diseño de las investigaciones que pudiera entenderse como si esa confusión partiera desde los procesos de formación de los investigadores.

No obstante, era posible relacionar algunas instituciones con líneas y metodologías específicas de investigación y en menor grado con corrientes epistemológicas. Los centros representativos más notables formaban parte de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como sería el caso del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) actualmente Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que se integró al CESU, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UNAM) y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP)–Aragón ahora Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES–Aragón), con una perspectiva de investigación desde lo cualitativo.

Del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV), con una tendencia hacia la Etnografía y el Centro de Estudios Educativos (CEE) A. C., con especialización en aplicaciones estadísticas y de investigación participante, entre las principales instituciones.

Consideramos que en la década de los noventa se acentuó la atención a la epistemología como parte fundamental de las investigaciones, lo cual puede notarse en los estados del conocimiento correspondientes. Esto es notorio en los problemas

que se mantienen en el ambiente académico de las maestrías y en los eventos o productos institucionales. En los trabajos presentados en el VIII CNIE (Hermosillo, 2005), es notoria la presencia implícita tanto de cuestiones epistémicas como de metodologías novedosas pero las discusiones ontológicas alrededor de categorías como Realidad, por ejemplo, necesariamente cercanas a la epistemología permanecen ausentes.

Desde el VII CNIE (Guadalajara, 2003), se observaron con mayor consistencia los enfoques de investigación emergentes en investigación educativa, que en sí mismos representaron alternativas a las tradicionales, como Representaciones sociales, con capacidad de atracción, para la titulación de las maestrías en diferentes instituciones educativas especialmente en las universidades públicas.⁶ La presencia de imaginarios, creencias, valores y tradiciones representaron también una apertura importante en el campo nacional de la investigación educativa por los nuevos objetos y diseños metodológicos relacionados. Estas corrientes emergentes representaron, asimismo, la posibilidad de incorporar nuevas formas y reflexiones epistémicas en sus bases sustentantes, pero hasta ahora esta incorporación sigue pendiente.

En los eventos nacionales sobre investigación (Congresos VIII, Aguascalientes 1997 y IX, Mérida 1999), se puede observar una configuración del campo tendiente a incorporar la investigación cualitativa, sin embargo son pocas las ponencias que manifiestan cuidado por su fundamentación teórica.

Aunque se ha planteado la noción de *campo* desde diversas perspectivas, entre ellas la sociológica (Bourdieu), esta noción ha evolucionado adaptándose a las condiciones de transformación de las sociedades. Marx la plantea desde la Economía y la división del trabajo, pero en la actualidad se deben introducir elementos como lenguaje simbólico, valores compartidos e identidades.⁷

6 Consultar memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, del COMIE.

7 Bourdieu define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital y del habitus que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria, y de la manera que varía con el tiempo. De ahí que campo, capital y habitus sean conceptos ligados. www.redie.uabc.mx Revista electrónica no. 9.

1.3 INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: IES Y UNAM

El incremento reciente de posgrados en educación está asociado al aumento que en este contexto han presentado las institucionales educativas de tradición en México, genéricamente denominadas como Institutos de educación superior, en su número de egresados.

Aunque su presencia ha sido tomada con mucha reserva por parte de los sectores especializados, las ofertas de estas instituciones fundadas en la eliminación de los obstáculos que caracterizaron al rezago nacional de los posgrados les ha permitido figurar en el espacio educativo nacional.

Los efectos han significado la pérdida del sentido formativo y riguroso que debía caracterizar a la educación superior en México. No se percibe su presencia en los eventos nacionales especializados porque su oferta minimiza su producción académica. La trayectoria de las instituciones nacionales con prestigio resulta diferenciada.

La Maestría en Enseñanza Superior de la UNAM, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras (CU), inició sus actividades en septiembre de 1974. Su función prioritaria ha sido la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel terciario, particularmente en los aspectos relacionados con la enseñanza superior, sin embargo figuró hasta el I y II CNIE como protagonista del campo, seguido por el mismo posgrado con sede por la entonces ENEP-Aragón.

Sus orígenes se remontan a la década de los años setenta pero tuvieron una consolidación con la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía (DEP-FFyL) aprobada por el Consejo Universitario el septiembre de 1991, de acuerdo con el Reglamento General de Estudios de Posgrado (1986), implementando además los niveles de doctorado.⁸ Las maestrías en Enseñanza Superior (MES) de la misma UNAM continuaron bajo el plan de estudios 1972 con la flexibilidad y criterios de actualización de cada unidad universitaria, entre ellas la mencionada ENEP-Aragón.

En el año 2000 en la FFyL⁹, las FES periféricas y el CESU (actualmente IISUE), se desarrolló bajo el criterio de posgrado único, una maestría y un doctorado en Peda-

8 La primera generación del doctorado tutorial, en la FFyL egresó en 1992. (Consultar Cronología – UNAM, en anexos). N.A.

9 Dos momentos representativos para la consolidación y desarrollo de los estudios del campo educativo en la UNAM, son la creación del Departamento de Ciencias de la Educación, de clara influencia de la pedagogía

gogía. La maestría contiene cuatro campos de conocimiento; Docencia Universitaria, Gestión académica y políticas educativas, Educación y diversidad cultural y Construcciones de saberes pedagógicos, de los cuales en FES -Aragón se encuentran en implementación cinco campos de conocimiento. Es de notarse la intención implícita de la maestría dirigida a la formación de docentes de alto nivel.

En el plan de estudios de esta maestría se presenta un seminario *Epistemología y Metodología de la Investigación pedagógica* que se relaciona con otro seminario denominado *Filosofía de la Educación y Teorías Pedagógicas*, los cuales resultan importantes para la presente investigación. En estas instancias de posgrado se han incorporado las alternativas de titulación bajo criterios rigurosos y actuales. Cualquiera de las opciones que se elijan como tesis de grado, no evita la necesidad de incorporar reflexiones epistémicas, tanto para la construcción de objetos de conocimiento como para la justificación de elecciones metodológicas propias de la modalidad y rigurosidad.

1.4 PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS EN INVESTIGACIÓN Y ELABORACIÓN DE TESIS

En los inicios de la década 2000 - 2010, las universidades e instituciones educativas con posgrados, se encontraron con obstáculos y dificultades para graduar a sus egresados, entre otras causas, por problemas relacionados con la conceptualización y metodología de sus investigaciones de tesis.

Entre los problemas más frecuentes se encuentran:

- Ausencia entre la función de la teoría y la construcción del objeto de investigación (de acuerdo al enfoque metodológico correspondiente)
- Relación entre categorías de interpretación y el procesamiento de la información previo a la elaboración de conclusiones o hallazgos detectados.
- Confusión entre los criterios que deben diferenciar las tradiciones en investigación social y en educación.

alemana, bajo la dirección del Dr. Francisco Larroyo en 1954, coincidiendo con la inauguración de Ciudad Universitaria y la aprobación de la Dirección de Estudios de Posgrados (DEP) de la Facultad de Filosofía y Letras, por el Consejo Universitario, en septiembre de 1991. (Datos tomados del "Programa de maestría y doctorado en Pedagogía", Talleres de formación gráfica – UNAM, 1999).

- Propuestas conceptuales compartidas en las sociedades académicas sobre metodología, conocimiento y método, principalmente.

Lo cual tiene como resultado la defensa cerrada de las experiencias de investigación, y la confianza plena en ellas como paradigmas, aprendidas en los períodos formativos del asesor o investigador.

Con mayor ubicación en los procesos de asesoramiento o tutorías de tesis, estas limitaciones se han manifestado en:

- Dispersión del alumno entre las diversas propuestas que recibe de sus docentes o asesores.
- Problemas para el tutor en el seguimiento de los proyectos de investigación.
- Rezago en las instituciones de los egresados de maestrías que no alcanzan a obtener el grado.
- División de opiniones entre los asesores en relación a las conceptualizaciones o decisiones metodológicas.
- Divergencia entre los tutores sobre los criterios para la elaboración de tesis, lo que no significa necesariamente considerar procesos de homogeneización.
- Divergencia en la opinión de los lectores de tesis.
- Divergencias silenciosas en la realización de exámenes de grado

Con el interés de elevar el número de titulados las instituciones promovieron otras formas de alcanzar el grado, alternas a la investigación. Las nuevas propuestas de titulación, abarcan un espectro de posibilidades en dos aspectos, las experiencias y aportaciones de la práctica docente que cubre temáticas sobre actores, problemas, didácticas emergentes, nuevas perspectivas para el currículum, etc., y las experiencias y aportaciones en profesionales que permiten abordar temáticas sobre disciplinas técnicas o sociales, como aportaciones originales de su campo de conocimientos. O bien, de las aplicaciones de sus conocimientos propios. Debe hacerse notar que la intención implícita de una maestría está dirigida a la formación de docentes de alto nivel lo que recupera la finalidad original del concepto de maestría desde la perspectiva pedagógica.

Además se propusieron otras formas relacionadas con participación parcial o total en la elaboración de libros, de ensayos a profundidad, ingreso a doctorados o estadías con investigadores de prestigio, todas las opciones para ser congruentes con el nivel

de maestría deberán tener un proceso riguroso. Lo único lamentable es la opción que anula la investigación como tesis, lo que parece entenderse como un retroceso, una pérdida académica o indolencia.

Algunos problemas epistémicos en la práctica de la docencia.

La formación de docentes, paralela a la formación del investigador en ciencias sociales, como procesos donde se ubica el actual problema de investigación, se ha caracterizado por etapas claramente diferenciables en el desarrollo de las instituciones en las últimas dos décadas. A la etapa inicial que consideraba al docente como un experto en su área de conocimiento disciplinario se continuó con proporcionar herramientas didácticas que le permitieran realizar su trabajo profesional, lo cual, además le permitiera también al alumno aprender el conocimiento disciplinario de una manera más eficiente¹⁰ (ANUIES, 1974).

El docente fue objeto de atención por parte de las instituciones, además, en cursos y talleres en los que de las herramientas didácticas se pasaba al diseño de planes y programas de estudio bajo los lineamientos de un funcionalismo aplicado en lo educativo y asociado, de alguna forma con la psicología conductual.

En los años 1980-1990 la atención de la formación de docentes se centró en el concepto de docente-investigador. Esta concepción fue coincidente con una expansión amplia de ofertas institucionales, las cuales a través de sus maestrías coadyuvaron en la formación de investigadores. La investigación recuperó modelos y prácticas sin una base cognitiva suficiente, generando condiciones problemáticas en la elaboración y en la organización de las tesis.

En estos escenarios aparecen investigaciones que establecen un compromiso con visiones metodológicas abiertamente divergentes con el paradigma cuantitativo y con señalamientos explícitos a la epistemología que la sustenta, por mencionar uno, “Principales intereses de los adultos en Educación básica”, de Cayetano de Lella, CESU, 1987.

Entre las diversas consecuencias que se pueden observar cotidianamente se encuentran:

- Ausencia de discusiones sobre científicidad lo que implica confianza implícita en las conceptualizaciones heredadas de sus períodos formativos.

¹⁰ Se hace referencia a las iniciativas, como talleres de didáctica, de los años setenta por parte de ANUIES en las universidades públicas. Además se organizaron diversas experiencias por iniciativas de las mismas instituciones universitarias. N.A.

- Ausencia de una posición crítica al problema del conocimiento.
- Ausencia de soportes teóricos en el manejo de las disciplinas científicas.
- Ausencia de fundamentación epistemológica en las bases curriculares y en la elaboración de programas de estudio.
- Continuidad en la no-formación epistémica en profesionales con probabilidades de desempeño en la docencia.
- No congruencia entre docencia y procesos institucionales de investigación.

CAPÍTULO 2

MODERNIDAD E INVESTIGACIÓN

“La concepción occidental más vigorosa de la modernidad, la que tuvo efectos más profundos, afirmaba que la racionalización imponía la destrucción de los vínculos sociales, de los sentimientos, de las costumbres y creencias llamadas tradicionales, y que el agente de la modernización no era una categoría o una clase social particular, sino que era la razón misma y la necesidad histórica que preparaba su triunfo.”

Alan Touraine, Crítica a la Modernidad.

El problema actual del conocimiento se relaciona con las propuestas ontológicas desde las cuales entendemos nuestro entorno empírico-cultural. Las visiones de mundo que comparten los investigadores en educación son base y estructuras de pensamiento para abordar categorías como realidad, objetividad y verdad. Categorías que originarias de la ilustración francesa que por medio de la Modernidad se extienden a Occidente. Son racionalidades generadoras de instituciones como ciencia, tecnología e industria con una racionalidad específica cuya relación con la filosofía no debería pasar desapercibida puesto que mantienen una relación directa con tradiciones de investigación social, metodologías de investigación, tesis y vida académica de las instituciones. No es preocupante en este caso la situación de posgrados que han optado por evadir esta posibilidad formativa.

2.1 RACIONALIDAD Y FORMACIÓN: EN TORNO AL CONCEPTO DE MODERNIDAD

La *Modernidad* ha sido conceptualizada desde diversos analistas de la culturalidad como una etapa histórica, esto es, como un periodo determinado en tiempo y espacio donde las manifestaciones culturales están determinadas por valores fundamentales estable-

cidos en esa época. En tiempo, relacionado cercanamente con la Historia en este caso, podría ubicarse a partir del siglo XVII y presuntamente hasta nuestros días; el espacio físico estaría constituido por el continente europeo inicialmente, la incorporación de Inglaterra y posteriormente los Estados Unidos de Norteamérica incluyendo las diversas regiones colonizadas, hasta constituir lo que se ha denominado como Occidente.

Podemos localizar inicialmente dos propuestas originarias. Entender la Modernidad como una cultura renacentista surgida a consecuencia de la Reforma Magistral, esto es, en el siglo XVI, o como una cultura generada por la Ilustración y la Revolución Francesa aparecida a finales del siglo XVIII. Además, podría considerarse a la Modernidad desde tres etapas: premoderna, moderna y posmoderna.¹¹

La *Modernidad* se caracteriza por una visión de mundo fundamentada en la racionalidad y la ciencia; por una organización social denominada democracia desde las categorías sociológicas de igualdad y libertad; por su tendencia a universalizar sus valores culturales y por una economía fundamentada en la industria y el capital. El objetivo histórico de construir la sociedad justa constituyó el origen de sus grandes promesas y la generación de utopías. Desde esta perspectiva podemos entender la etapa premoderna como la historia europea donde aún no se iniciaba la consolidación de los conceptos de razón, ciencia, método científico, etc.¹², y como etapa posmoderna el momento histórico en el cual los meta-relatos se agotaron, se carece de utopías y la existencialidad se encuentra inmersa en periodos permanentes de crisis y ausencia de renovación.

En este período se ubican históricamente categorías generales de la presente investigación como racionalidad y cultura, y una base filosófico-conceptual desde la Crítica de la Cultura y la Teoría Crítica.

Es importante, enfatizar cómo se presenta el impacto de la Modernidad en nuestro país, adaptando aspectos de las racionalidades técnica e instrumental con influencia en el campo de la investigación en educación, además, se insistirá en cómo se hacen presentes en los planes y programas educativos de los posgrados.

11 De acuerdo con un planteamiento de Jürgen Habermas en el discurso de recepción de la medalla Adorno (1980), por sus aportaciones a la cultura alemana y otros autores aunque no están de acuerdo en sus delimitaciones. Un análisis más amplio se puede consultar en <http://mistio.fibertel.com.ar/oswaldodallera/content75492.shtml>. N.A..

12 Es necesario precisar el periodo del Renacimiento como el antecedente histórico donde se generaron las inquietudes por volver a considerar al hombre como centro de la cosmovisión europea, esencia de la modernidad, de donde parten los grandes relatos. N.A.

2.2 LAS ETAPAS SUSTANTIVAS DE LA MODERNIDAD.

Como consecuencia de los períodos de colonización del siglo XVI, por parte de las emergentes naciones europeas, los países latinoamericanos hemos estado sujetos, desde entonces, a la racionalidad propia de la *Modernidad*.

Se determina como racionalidad porque implica una visión de mundo reflexivamente compartida sobre los procesos histórico-culturales y filosóficos, como alternativas al pensamiento teológico del Medioevo. Las nuevas categorías culturales inciden en la construcción de una cientificidad para la modernidad, fundamentada en la experimentación y en la matematización de la realidad empírica.

Con estas implicaciones la ciencia deviene técnica y la técnica transforma las relaciones sociales (modernización) hasta configurar un nuevo orden socio-económico denominado Sociedad industrial¹³ que alcanza a las colonias asentadas en los territorios descubiertos a finales del siglo XV e inicios del XVI.

El desarrollo histórico de la modernidad implica, además, del compromiso racionalista manifiesto en ciencia, la configuración de un modo de producción capitalista, desde la visión marxista, una organización político social, como mencionamos antes, democrática; y un compromiso histórico, universalizar estos valores como muestra de extrema confianza del concepto de racionalidad.

- *Aufklärung y Sturm und Drang*¹⁴. Expresiones de la racionalidad europea y del Romanticismo.

La racionalización de la cultura centro europea durante el S. XVIII fue determinada radicalmente por las aportaciones de E. Kant (1724-1804), principalmente en la Crítica de la Razón Pura. El Iluminismo alemán circunscribió y fundamentó la confianza que filósofos como G. Bruno habían intuido y fundamentado en la razón. Europa había iniciado el proceso histórico que devendría *Modernidad*.

La Razón, como categoría de la filosofía, tuvo asimismo una delimitación en este período. El alcance de la razón estaba implícito en su humana esencia aunque aún

13 Expresión propia del I. de Frankfurt para destacar el papel de la industria y su relación con ciencia y tecnología como fundamento de lo moderno. (citada frecuentemente por Adorno y Horkheimer). Mardones J.M. N. Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, 25.

14 Título de la obra literaria de Maximilian Klinger presentada en 1776 que significa Tempestad e ímpetu, y que describía dramáticamente el impacto con que el arte anunciaba la aparición del Romanticismo. www.scribd.com/doc/2205159/sturm-und-drang. N.A.

mantenía lazos fuertes con la metafísica y el Idealismo trascendental. Con diversas variantes conceptuales, esta actitud europea hacia la razón, determinó el sentido cultural que implica la aparición de la Ilustración y el Romanticismo como formas antagónicas de contemplar realidad, ser y conocimiento, ontológica y epistemológicamente.

La razón pura y la razón práctica kantianas establecen un marco de ubicación y preguntas a los planteamientos sobre el hombre, su existencialidad y su responsabilidad moral las cuales se expresan en sus *cuestiones últimas de la filosofía mundana*¹⁵ y donde también presenta sus respuestas. Esto implica que los grandes problemas de la Edad Media (existencia de Dios y existencia del mundo), han sido abordados ahora racionalmente por la filosofía centroeuropea.

Lo notable del desarrollo filosófico en este período está constituido por las formas particulares como, esta racionalidad, influye en el desarrollo de otras actividades humanas. Ante las transformaciones radicales que la filosofía plantea, se manifiestan transformaciones radicales en el Arte, la Historia, la Economía y las consecuencias de todo esto alcanza los procesos científico - técnicos.

El Iluminismo alemán, *Aufklärung*, con las aportaciones especulativas idealistas de Schelling, Fichte y Hegel se convierte en la plataforma filosófica que permitirá no sólo la adopción de la razón sino el surgimiento del Romanticismo en Alemania e Italia y de la Ilustración en Francia.

La diferencia central entre el Sturm y el período romántico se encuentra en la connotación que cada uno de ellos asignó a la razón. Para el Sturm ésta debía considerarse en un marco limitado, finito, su alcance se establecía bajo una consideración metafísica por la cual la divinidad no había sido totalmente subsumida. En tanto que el romanticismo rechazó todo acotamiento a su sensibilidad e imaginación y creó otra realidad con un sentido original de humanismo.

Modernidad y universalización.

Durante el siglo XIX algunos países de América latina finalizaban sus procesos de independencia e iniciaban una búsqueda de identidad. Los modelos educativos,

15 Los planteamientos kantianos, según M. Buber, implica la fundamentación de la Ontología y la Filosofía antropológica como preocupaciones diferenciadas del racionalismo. A ¿qué puedo conocer? responde la Metafísica, ¿qué puedo hacer?, la Moral, ¿qué puedo esperar?, la Religión y ¿Qué es el Hombre?, la Antropología. Buber Martin, "¿Qué es el Hombre?", 14.

de esos momentos en esos países, tuvieron atención en niveles básicos y relativas propuestas de formación de docentes (cercanos al desarrollo de las escuelas alemana y francesa en educación) relegando la investigación científica como generadora de conocimientos aplicados sin incorporarla a los proyectos de las nuevas Repúblicas.

Posteriormente, como antecedentes geopolíticos, sucedieron hechos que determinaron la configuración actual, como la repartición geográfica de Asia y Europa por acciones militares (1918 y 1945) y la nueva geopolítica resultante por procesos económicos.

Enmarcada entre las dos guerras mundiales de la primera mitad del S. XX, los países triunfadores determinaron el desarrollo económico de Europa central y Asia basándose en el modelo económico-cultural norteamericano.

Con la desaparición del bloque socialista se hizo posible la unificación de los modelos occidentales bajo la influencia hegemónica de los países líderes de la modernidad tardía, en una re-distribución del planeta denominada como globalización.

En la segunda mitad del S. XX, escenario histórico propio de la Posmodernidad, se conjuntaron diversos eventos económicos:

- Emergieron organizaciones económicas de los países asociados por regiones y tratados económicos multinacionales.
- Se propiciaron procesos de endeudamiento de países poco desarrollados y dificultad para pagar deudas, entre otras causas debido a la mala administración de los recursos prestados.
- La re-negociación de las deudas incluyó presuntas concesiones de los países afectados, entre otras de los procesos educativos nacionales, como parte de los compromisos relacionados con las deudas antes mencionadas.

A fines del Siglo XX, la desaparición de los países del bloque socialista y la aceleración de las aplicaciones industriales de la computación y la informática, - además de los agudización de los estados de crisis de algunas naciones como México y Argentina en América latina -, determinaron el sentido y las configuraciones de la educación superior. La planeación, investigación y currículum educativos en los países no desarrollados fueron supeditados a los proyectos dominantes, por convenios internacionales, imponiéndoles además, modelos y valores.

En nuestro país, con la preocupación centrada en el desarrollo económico, las políticas nacionales han perdido de vista la socialización (formación) centrada en valores con repercusiones con otra forma de crisis, la moral, expuesta en los problemas de estabilidad política y más grave aún en la desintegración del entramado social.

También en México, a finales del Siglo XX, a la diversificación de instituciones de educación superior que presentaron ofertas en las esferas pública y privada, se agregaron reformas al financiamiento de los estudios profesionales que incluyeron créditos (becas) con la participación estatal benefactora. La tendencia se dirigió a promover la autosuficiencia de las instituciones educativas superiores públicas, como parte de la estrategia mundial de globalización.

La estrategia internacional de desarrollo educativo de las naciones dependientes ha cambiado de los organismos internacionales políticos (ONU), - lo que implicaba ya limitaciones comprometidas -, a las organizaciones mundiales económicas (BID, BM), con exigencias más limitantes, que han tenido como consecuencia la sustitución de los fines educativos humanistas por los intereses utilitaristas.

El enfrentamiento hombre-mundo

Para la presente investigación, se ha considerado de mayor aportación delimitar el marco histórico de la Modernidad desde el Renacimiento, siglo XV, debido a la riqueza filosófica que implica entender este período como los orígenes de su racionalidad. Todavía, se precisaría más, es necesario entender el periodo del Renacimiento como el momento histórico donde se generaron las inquietudes por volver al Hombre como el centro del mundo, lugar filosófico de donde parten los grandes relatos modernos.

Por motivos sociales y problemas intelectuales de la época, la razón empieza figurar protagónicamente en la propuesta estética, como proceso alterno a los símbolos medievales y figuras de la religión. Los escritos políticos básicos modernos aparecen coincidentemente con la implementación de un nuevo orden social donde soberanía popular y democracia empiezan a desplazar las bases de la nobleza legitimada por la religión. Además, con la interpretación de los fenómenos naturales en función del pensamiento y reflexión humanos, se abrió una nueva época para el entendimiento

del mundo desde la lógica de la científicidad. Ahora se haría necesario un proceso de sistematización del conocimiento.

La racionalidad científica, desde esta perspectiva, va imponiendo su presencia hasta finales del S. XVII con la aparición de un paradigma histórico de impacto amplio: la Teoría de la Gravitación Universal de Newton. Este paradigma incluía en su alcance explicativo no solo la posibilidad de hacer inteligibles los fenómenos de la naturaleza sino que incluía categorías filosóficas por las cuales se concluía con la imagen de un mundo cerrado, con implicaciones teológicas cercanas a la creación del mundo.

En el S. XVII se presentó el desarrollo de disciplinas científicas subordinadas al paradigma físico newtoniano. El arte se desarrolló con formas plásticas dependientes del manierismo y el realismo y las conformaciones sociales iniciaron un colapso que culminó con la Revolución en Francia en 1789. Las consecuencias de este momento histórico constituyen un viraje en el proyecto de la *Modernidad*.

Los cambios históricos y su reflejo correspondiente en las configuraciones económicas europeas de la última década del siglo XX, han generado condiciones para la proyección de la producción industrial hacia la globalización, y determinado las necesidades educacionales correspondientes tanto para los países de mayor desarrollo que se apropian de liderazgos protagónicos como de los países que ocupan puestos periféricos, con escasa participación en los procesos de desarrollo industrial. Lo cual significa, en interés de nuestro campo de conocimientos, que se han definido los nuevos fines educativos para todos estos países, incluidos los países latinoamericanos que obligan a la revisión de objetivos nacionales, creación de nuevas carreras y nuevos lenguajes educativos.¹⁶

Las intenciones de *Universalidad de la Explicación Científica*, pregonados por la modernidad, devino razón técnica y razón instrumental. A partir de esta racionalidad la técnica se transformará en *logos* (Adorno, 1961). Esta forma de pensar tiene la pretensión de alcanzar las actividades humanas incluyendo los procesos educativos. En la educación como formación también se reproducen estas lógicas y métodos, algunos de los cuales podrían implicar un saber intencionalmente mediado. Todo ello implica racionalidad técnica que aleja la posibilidad de re-venir críticamente el comportamiento

¹⁶ El aumento de la inversión en educación superior del PIB no tiene sentido si no se planifica desde los principios de equidad y pertinencia vinculadas con racionalidad, cultura y Axiología propias de los sistemas de sociedad.
N. A.

de categorías como verdad y realidad desde los sustentos de l conocimiento, e.d., de la epistemología.

Además de todo ello, la *Modernidad* constituirá el gran marco histórico que, definida por las categorías razón y cultura, ha determinado las tradiciones científicas y las corrientes teóricas del conocimiento que determinan, en buena parte, nuestra visión de la realidad. Como se mencionó antes, sus orígenes se pueden localizar en el Renacimiento o en la Ilustración francesa, dos visiones de mundo radicalmente diferentes, posteriormente, según T. W. Adorno, se complementará el alcance de este período con la integración del arte emergente, su síntesis con la moral y su relación con el conocimiento.

El proceso implicó una resignificación de las promesas de la modernidad pero la pérdida del sentido de las tres líneas modernas constitutivas, que destaca Habermas, resaltaron la desilusión y el desencanto de las promesas. Para el desarrollo de la investigación será necesario incluir elementos complementarios contemporáneos, además de los propuestos por Habermas, con el propósito de ampliar el contexto explicativo.

La *Modernidad* constituye el período cultural en el cual se han recuperado las expectativas históricas por construir la sociedad humana en beneficio colectivo. En este período se incluyen las experiencias sociales y los discursos filosóficos previos hasta constituir una plataforma para la sociedad justa.

Toda cultura es una construcción racionalizada, - racional en su significado general se entiende como la posibilidad de estructurar conceptualmente la realidad-, que obedece a tradiciones, configuración social y sistemas de organización.

En beneficio del presente trabajo debemos considerar como rasgo principal de este período la expansión científica y el devenir tecnología a partir del concepto de razón, la consolidación de las naciones en estados, la configuración definitiva de los lenguajes nacionales y la necesaria transformación social en democracias. En algún momento se debilitó la expectativa y se permitió el surgimiento del Pragmatismo que convirtió a la modernidad en un escenario de valores en oposición a sus propósitos iniciales. Es decir, este viraje histórico incorporó la ganancia priorizada en los mercados económicos como criterio de desarrollo traicionando haciendo a un lado los pensamientos humanistas que le dieron origen.

La cultura de la *Modernidad* es compleja y representa el estadio más avanzado del pensamiento con modelos que parecen resistirse al cambio. La adopción de una actitud acrítica justifica la función de mediación reproductora de la educación. Lo que se pretende es una mediación emancipadora. Esta mediación implica la incorporación a los contenidos académicos, de elementos filosóficos en relación con teorías de la cultura, epistemología, lógica de las ciencias, metodologías y crítica. Con las aportaciones de este aparato crítico el profesional educativo podrá asumirse como innovador en la búsqueda de nuevos métodos para el campo social.

La competencia en el libre mercado agudizó las contradicciones sociales, abriendo fracturas cada vez más amplias que convirtieron a la Modernidad en un periodo de degradación humana. Sus desilusiones más acentuadas surgieron en la presente centuria.

Entre los análisis que los críticos contemporáneos han aportado se advierte que la Posmodernidad no debe entenderse como una contracorriente de la Modernidad, o al menos considerar que una de ellas establece el concepto de Modernidad inconclusa apartándose de la perspectiva posmoderna de inspiración francesa.

Habermas establece tres líneas de identificación que podemos aplicar para este período:

- El desarrollo de la ciencia con alcance universal y validez objetiva como confianza y culminación de la racionalidad.
- La construcción de modelos políticos jurídicos, basándose en la igualdad y los derechos del hombre, vigentes para toda la humanidad y
- La constitución del arte como una esfera autónoma en el gran complejo cultural.

La *Modernidad* también está constituida por modelos económicos sujetos a cambios cada vez más profundos, en ocasiones con implicaciones violentas y agresivas para amplios sectores de la humanidad. Aún es posible rastrear las aspiraciones de la universalización de la modernidad en su impacto actual contra de los fundamentalismos, entendidos como otros de los relatos modernos.

La educación se constituyó así, en una gran mediación social al servicio de la modernidad, como un recurso estratégico que garantizara su permanencia. Como tal

caben en ella las posibilidades que garantizan la reproducción cultural pero no eliminan las posibilidades de emancipación cultural.

La formación de posgrados en educación debe considerarse en este contexto para alcanzar todas sus posibilidades y aportaciones. Los egresados de estos posgrados se constituyen necesariamente en sujetos activos de los procesos de mediación cultural.

En el tradicional debate entre las funciones reproductoras y críticas de la educación, las posibilidades y direcciones de los fines educativos institucionales para el nuevo orden pueden analizarse desde la formación de docentes en los niveles superiores y con mayor especificidad en el campo de la investigación.

La mediación que la sociedad ejerce en sus diversas etapas educativas manifiesta tendencias formativas asociadas con diversos intereses que determinan el sentido del conocimiento. Esta propuesta representa dificultades en su aceptación y debido a esto no ha sido motivo de reflexión en nuestros espacios sociales educativos.

En este contexto, la Educación debe ser entendida como *formación*, no sólo debe circunscribirse a un papel reproductivo tantas veces señalado, sino también debe incorporar elementos innovadores por los cuales el sujeto asuma una actitud de crítica cultural. El papel pasivo como correa de transmisión limitada de los conocimientos legitimados priva al educador de su participación más valiosa como protagonista social.

Al no inscribirse, el proceso de formación de los especialistas en educación, en el contexto de crítica a los procesos de cientificidad y del conocimiento, - tanto como en otras categorías de la cultura -, reproduce ideología. Esto introduce un problema de investigación poco analizado en el campo educativo de nuestro país debido al significado categórico que ha alcanzado el concepto de cientificidad paradigmática.

Actualmente se cuenta con una producción teórica crítica por la cual la mediación educativa se puede convertir en formativa en su sentido humanista. Sin embargo, las instituciones educativas especialmente autónomas no han incorporado estas posibilidades a sus propuestas curriculares. Esta limitación formativa institucional debería ser objeto de atención, - indica posiciones no sólo ideológicas son epistémicas -, en los posgrados dedicados a la formación de teóricos, investigadores y docentes en educación.

Epistemología: ¿una clave?

La discusión general en torno a la esencia, fuentes y origen del conocimiento, la incorporación de debates acerca de los criterios de verdad, validación, confiabilidad, son aspectos formativos ausentes, en general, en los programas curriculares tanto de las licenciaturas como de los contenidos curriculares profesionales de los formadores educativos. Las discusiones sobre Epistemología suponen la revisión de categorías filosóficas alrededor de la realidad y su incorporación se hace necesaria si se desea enriquecer la formación del educador crítico ante los problemas que genera el fracaso de la *Modernidad*.

Los modelos epistémicos también se pueden considerar construcciones racionales que implican la reflexión, el debate y la construcción de realidades. Tienden a delimitar los alcances de la objetividad y recuperar el papel sustantivo de la subjetividad en los procesos de conocimiento.

En tanto que la educación, desde una crítica epistemológica podrá ser entendida y practicada no como una mediación social instrumental sino como opción liberadora. Como cabría la posibilidad de una función reproductiva limitada paralelamente a una opción con posibilidades de emancipación. Los posgrados en educación ubicados desde este planteamiento revelan las posibilidades de su influencia considerando que los egresados de estos posgrados se convertirán en sujetos activos de los procesos de crítica social y por lo mismo de su transformación.

La investigación esta dirigida a localizar la relación entre los fines educativos implícitos en la formación de investigadores, las bases epistemológicas que los sustentan y el sentido educativo que determinan las investigaciones.

El periodo emergente de la *Modernidad*. La visión de mundo a partir de la Ilustración.

La igualdad social desde la perspectiva jurídica se ha transformado en control social donde se legitima la desigualdad, caracterizándose así la modernidad en sus grandes relatos. El arte se autonomizó en tan alto grado que terminó por dispersarse como discurso integrado en las cercanías de lo social, perdiendo toda posibilidad de constituirse en y producir saberes.

La pérdida del sentido de las tres líneas constitutivas significa, en el análisis habermasiano, la desilusión y el desencantamiento de la *Modernidad*.

Los acontecimientos históricos de fines del siglo XX, han aproximado a algunos críticos de la cultura, a la afirmación no de un estado de crisis de la modernidad sino de su agotamiento, e.d., para algunos filósofos franceses, particularmente, nos encontramos en un período post-moderno (entendido como cambio histórico radical). Para una corriente de la filosofía alemana, la modernidad aún se encuentra en un período de realización, la desilusión por las promesas incumplidas implica aún su posibilidad.

Latinoamérica, virtualmente en rezago histórico, aún no consolida un desarrollo técnico que justifique su posición inscrita en la Modernidad, en tanto las antiguas metrópolis europeas han exteriorizado una crisis cultural, presuntamente indicio de su ingreso a la Posmodernidad.

El rezago técnico que justificaría la no aceptación a la pertenencia de Latinoamérica en la Modernidad, no implica que su racionalidad no se encuentre profundamente involucrada.

Las dos categorías representativas, Ciencia y Democracia, aún permanecen como directrices del desarrollo económico y jurídico de los estados de América latina. El sentido de la Modernidad en Latinoamérica se encuentra culturalmente arraigado en su sentido original. Más que en su dependencia de la Técnica, como otra de las categorías centrales, en su compromiso racionalista.

La confianza y la reproducción de esta concepción moderna de la científicidad significa la reproducción cultural de la Modernidad. El rechazar racionalidades alternativas significa reproducción cultural no necesariamente emancipación.¹⁷

En tanto, la perspectiva dominante en Latinoamérica, se mantiene en búsqueda permanente del desarrollo económico desde la consolidación de una tecnología propia. En otras palabras, la ciencia mantiene su papel de sustento racional para el desarrollo general (razón técnica) al servicio del desarrollo económico (razón instrumental).

La Posmodernidad seguirá afectando a los países latinoamericanos, como históricamente se ha observado, en una situación de rezago complejizando aún más los

17 El concepto habermasiano de Emancipación alude al concepto de fascinación que ejerce la Razón de la modernidad y de su aplicación en la ciencia convencional (como tecnología) en Conocimiento e Interés. Mardones J.M. Filosofía de las ciencias..., 31.

horizontes del desarrollo latinoamericano. Continuaremos manifestando nuestras limitaciones ante ese horizonte desde nuestras fronteras asincrónicas.

La fundamentación teórico-metodológica del presente trabajo implica una referencia necesaria a los planteamientos del Instituto de Frankfurt, corriente filosófica surgida en el primer cuarto del siglo XX.

La aparición de la crítica marxista en el S. XIX, representa una denuncia de las características anti-humanas que había adoptado la producción moderna. Desde esta crítica construye modelos sociales de reivindicación del sujeto histórico en base a su concientización.

El discurso marxista conjunta la dialéctica hegeliana y el materialismo filosófico generando una visión del mundo físico y una visión del mundo cultural (Materialismo histórico). Las categorías y la metodología implicadas en la construcción de esta filosofía han sufrido modificaciones necesarias al paso del tiempo y avance de la cultura.

Para el primer cuarto del Siglo XX, algunas corrientes revisionistas del marxismo clásico, entre ellas el Instituto de Frankfurt, ofrecen a debate visiones actualizadas del marxismo, con alcance explicativo actualizado. La primera aportación del Instituto consistió en develar la razón instrumental que implicaba la función ideologizada de la ciencia en la formación cultural del hombre de la modernidad.

Una concepción crítica acerca de la Posmodernidad, está representada por la teoría habermasiana racional comunicativa en la cual se rescatan valores y significados de la cultura como alternativa al sentido técnico de la racionalidad moderna.

El inicio del período tardío de la modernidad (¿modernización?) implica un enfrentamiento, una encrucijada histórica, entre el desarrollo tecnológico impresionante de los países industrializados y la incapacidad generada por la pobreza de los países no incorporados a ese desarrollo. La encrucijada se hace explícita en la ausencia de valores que hace peligrar la estabilidad de los diversos sistemas de sociedad.

2.3 LA MODERNIDAD EN LATINOAMÉRICA.

El período histórico económico que se inicia a fines del S. XIX con una irrupción de la técnica en la ingeniería y se continua hasta finales del XX se ha constituido, también en la plataforma desde la cual los países de Occidente han configurado su estructura productiva y consecuentemente las estructuras educativas y culturales correspondientes.

Desde la perspectiva histórica de la Modernidad, esta etapa corresponde al desarrollo de sistemas económicos basados en las aplicaciones tecnológicas del Siglo XIX, observable en los proyectos ingenieriles de impacto histórico (canales, puentes y edificios) con recursos científicos sorprendentes y diseños sin antecedentes.

El Siglo XX se continúa con la consolidación del colonialismo económico - cultural y posteriormente la repartición del mundo resultado de dos guerras mundiales con escenarios en Europa. A fines de la década de los noventa la estrategia del control económico mundial se centró en las inversiones de alta movilidad transnacional, el desarrollo de tecnología de vanguardia (computación e informática) y la incorporación de la aplicación industrial del conocimiento generado por la biotecnología con resultados sorprendentes.

En contraste, a las potencias económicas de industrialización avanzada, resultados de sus más avanzados recursos tecnológicos; los países poco desarrollados no han conferido a la educación una importancia relevante como generadora de conocimiento científico avanzado, aplicaciones tecnológicas (investigación) o capacitación de mano de obra especializada (habilitación), los resultados manifiestan diferencias según zonas y etapas internas.

Las políticas de ayuda internacional aunque centralizadas en organismos de financiamiento mundial adquieren matices particulares de acuerdo a las caracterizaciones de sus destinos, p.e., las aportaciones de la tecnología aplicadas a la informática han provocado cambios en las estructuras educativas de los países relativamente industrializados pero los países rezagados carecen hasta de la infraestructura mínima necesaria.

Por otra parte, estos procesos, transformados en políticas educativas, han alcanzado a producir impactos en Latinoamérica, con tal intensidad, que, a partir de las

crisis de los años setenta, han configurado escenarios inesperados en las instituciones de educación superior. En el caso de nuestro país provocaron indirectamente la suspensión de diez meses de actividades académicas en UNAM, como una actitud de no aceptar los aumentos en el costo de la matrícula y los servicios, respuesta estudiantil a las posiciones oficiales de aplicación de los acuerdos internacionales.

La reconceptualización y práctica de aspectos educativos que habían mantenido una imagen tradicional de pocos cambios como, currículum, diseños infraestructurales, desempeño del docente y textos especializados, se han convertido en objetos de atención prioritaria y de necesidad apremiante.

Formación y contracultura

La actitud estética o comprensiva con la que se acercan los diversos grupos sociales a la información disponible por los medios masivos también se encuentra relacionada con el capital cultural de que disponen. La diferencia actitudinal de los grupos actualmente conformados en relación con la actitud de los grupos de mediados del S. XX, está mediada por un pragmatismo cotidiano. La cultura estética tradicional ha perdido vigencia en los últimos cincuenta años. No es representativo pensar que las escuelas convencionales de pintura sean motivo de preocupación en la contemplación estética actual, lo mismo que música sinfónica o escultura excepto para los eruditos o especialistas, especies en extinción. La reacción contra la cultura convencional permitió a Latinoamérica redescubrir sus propios valores estéticos tanto en la producción convencional como en la artesanía o música folklórica.

Los grupos marginados han producido su propio capital cultural. La contracultura se manifiesta en artes plásticas tanto como en narrativa y se han convertido en objetos de investigación desde la perspectiva convencional.¹⁸ De estas manifestaciones quizá la que representa mayor impacto sea la proliferación de los grafiti.

Los grafitos aparecen en todo espacio disponible, en diversos tipos de composición y con formas sensibles variadas. Mantienen un código propio de las generaciones a las que pertenecen los autores con mensajes de exclusividad que abarcan desde la ironía hasta la emergencia de valores.

18 Como concepto de Contracultura podemos citar a Peter McLaren en, *Sociedad, Cultura y Educación*, 233.

Para la investigación en educación, la componente sociológica, en general, es ineludible. En los inicios del nuevo milenio experimentamos cambios en la cultura y en la vida social que terminan por agotar la capacidad de asombro. La perspectiva de la investigación social debe incluir en sus temáticas y métodos las nuevas categorías de interpretación que requiere esta realidad cambiante. Si bien el aparato filosófico hegeliano como cualquier aparato cultural decimonónico requiere de una interpretación actualizada, su visión de mundo permite una posibilidad de abordar los procesos culturales y sociales desde la interpretación y el constructivismo cultural.

Además de las conclusiones obtenidas por las actitudes de comportamiento ante el arte y la fotografía, como fueron los objetos de investigación de Bourdieu es importante rescatar los aspectos metodológicos y la lógica interpretativa del campo, como fue realizada por este investigador y teórico francés.

En relación con los temas de investigación en educación, la vida escolar aún representa una veta de indagación para solucionar problemas funcionales del aparato escolar. Pero la cultura contemporánea debe ofrecer nuevos problemas que deben ser abordados por nuevas categorías.

El avance del conocimiento de las ciencias disciplinares participa de la rapidez en la producción científica propia del último cuarto del S. XX. La complejidad de las relaciones entre grupos sociales y culturas correspondientes no puede aislarse del proceso complejo del actual momento histórico. Una investigación sobre formación de profesionales en educación relacionadas con la docencia y la investigación, p. e., debe incluir las aportaciones recientes de los análisis de las nuevas formas que manifiesta la ideología. El concepto Formación, asimismo, debe revisarse desde la perspectiva cultural resultante de los procesos de globalización y crisis que parecen matizar el ingreso al nuevo milenio.

En el ámbito académico de los posgrados de nuestro país es frecuente encontrar entre los alumnos situaciones de desconcierto alrededor de los aspectos metodológicos de sus investigaciones. Sus preocupaciones parten desde la elección y comprensión de la corriente de investigación (cuantitativa o cualitativa) para sus tesis, hasta los criterios que debe considerar en el proceso de la interpretación de su información. Las consultas a otros asesores o investigadores suelen apoyarlos relativamente o confun-

dirlos aun más, debido a las limitaciones que manifiestan algunos de estos asesores, aun desde su misma formación y en algunos casos a posiciones teóricas.

Una posibilidad de entender los problemas que significa abordar las complicaciones metodológicas radica en ubicar las posiciones epistemológicas que de alguna manera los investigadores y asesores han asumido en su práctica. La formación profesional y especializada desde los diversos campos de conocimiento de nivel licenciatura, excepto en las áreas de filosofía o cercanas, no atienden, generalmente, las discusiones sobre ontología y epistemología, lo que limita, desde esta base, la posibilidad de que los posgrados en educación, que admiten alumnos de diversas procedencias, puedan asumir posiciones reflexivas en relación a los conocimientos que se constituyen en elementos formativos de su hacer docente y desde luego de su formación como investigadores.

El sentido de la formación de los asesores e investigadores de posgrado, en estos aspectos, implica la comprensión y aplicación de categorías filosóficas relacionadas con la epistemología, por las cuales fuera posible establecer juicios acerca de las posiciones que los asesores asumen en la formación de los alumnos de posgrado. Las categorías consideradas como fundamentales corresponden a razón, racionalidad, objetividad y verdad¹⁹, (Olivé, 2010; p.91) en un contexto delimitado por realidad, cultura, sujeto y desde luego el conocimiento.

2.4 EDUCACIÓN Y MODERNIDAD EN MÉXICO. FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN.

La confianza en la razón y el paradigma científico han constituido la base conceptual para el desarrollo científico y educativo general en Occidente y en México. Esto ha determinado la dependencia de las ciencias de lo social a los modelos de las ciencias convencionales. En el entramado educativo que parte desde la formación básica a la formación de profesionales, se ha adoptado al hecho empírico como criterio de justificación y validación de todo conocimiento, lo que se convirtió en aceptación implícita, en todos los procedimientos educativos.

19 León Olivé L Racionalidad... 91.

Las consecuencias no sólo implican ausencia en la crítica metodológica sino que la formación de los sujetos se concreta en una pasividad intelectual en la producción de conocimientos, permitiendo la inclusión de métodos y la legitimación de los saberes mediatizados por las esferas oficiales, lo cual significa la continuidad del proceso histórico cultural de dominación. Los procesos científicos, concebidos desde esta lógica, legitiman procesos claramente ideológicos, manifestaciones evidentes de la modernidad en su período tardío²⁰ (Habermas, 2008), los intereses técnicos del conocimiento se vuelven prioritarios en una esfera pública como estructuras de dominio.

Los procesos educacionales reproducen este estado intelectual desde los proyectos educativos centrales hasta las aulas y la formación de docentes, eslabones que transmiten esta racionalidad a las generaciones consecuentes. La formación en investigadores y especialistas en educación se ha transformado en instrucción avanzada en complicidad con el interés dominador de las ciencias empíricas. Lo cual contrasta con la necesidad de incorporar discusiones formativas que partan de la episteme o la ontología y no de la técnica.

La formación de los profesionales en educación que se imparte en los posgrados, se encuentra inserta en un contexto de conocimientos lógicamente estructurados en torno a una visión ideológica del mundo. Esta concepción de mundo no está explícita en los programas y los contenidos curriculares sino considerada implícitamente desde una base no crítica que debe aceptarse como única posibilidad de entender la realidad.

Las tendencias en educación superior.

La Universidad Contemporánea en los países occidentales se ha configurado alrededor de la investigación y la docencia con áreas de proyección social en atención al arte y al desarrollo productivo.

Bajo la perspectiva de la educación como factor de movilidad social y de mejoramiento en el bienestar, la tendencia en los años sesenta, en nuestro país, a la masificación de la matrícula originó problemas de planeación que finalmente fueron heredados sin una solución suficiente pero afectaron el ámbito curricular.

20 J. Habermas en Ciencia y Técnica como Ideología. Revista (Electrónica) Lapsus Sek, No. 1, septiembre, 2008.

Las consecuentes posibilidades de acceso a la educación superior sufrieron restricciones provocadas por la reducción de recursos económicos en un prolongado período de crisis. Solamente podrían aplicarse financiamientos a los programas institucionales y particulares que justificaran una aportación técnica o productiva. La política resultante seleccionó qué instituciones serían beneficiadas (financiamiento basado en rendimiento y calidad) que instituciones sufrirían recortes y cuales serían los criterios de selección para su financiamiento.

El alumno pudo optar por el acceso a las instituciones superiores públicas en base a su desempeño escolar o a su ingreso de la educación superior privada por capacidad económica, lo cual -a partir de entonces- se convirtió en un criterio legitimado normativamente.

En nuestro país una opción intermedia estuvo representada, por el modelo de recuperación financiada denominado en nuestro país como becas crédito. Algunas instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, implementaron esta modalidad. Por el tipo de requisitos que se fijaron, el alumno beneficiado provenía de niveles socioeconómicos medios lo que limitó la posibilidad de que los sectores marginados, económicamente limitados, participaran de los beneficios de la educación superior financiada.

En la actualidad, avanzada la década 2000-2010, con una administración nacional neo-conservadora, las propuestas de educación superior se han generado alrededor de los modelos planeados en los noventa por adopción de experiencias externas al país. Los principios rectores para el financiamiento de las universidades públicas se basan en la eficiencia y el desempeño y calidad definida operativamente. Estos criterios se han convertido en indicadores inevitables apoyados en sistemas evaluadores funcionales. En este esquema se generan las condiciones de selección de los aspirantes a ingresar en educación superior.

La racionalidad técnica se ha adueñado ampliamente de los procesos institucionales no sólo económicos sino también socio-culturales alejándose significativamente de la posibilidad de permitir la participación de otras racionalidades dirigidas a la crítica interna y a la filosofía, para adoptar soluciones formativas impostergables. Ante un futuro dominado por el neoliberalismo globalizado los métodos y los valores generados por la producción de conocimientos en las comunidades académicas requieren una redefinición desde su fundamento epistémico y axiológico.

El impacto en la educación formal

Los efectos de la complicada problemática educativa expuesta se reflejan en los diversos contenidos curriculares del sistema educativo nacional. Aún bajo el significado tradicional de currículum, los contenidos académicos de los planes de estudio se han estandarizado bajo criterios de homogeneización externa al país y con organización del conocimiento por áreas partiendo de un tronco central, dirigido a la aplicación y búsqueda de soluciones prácticas. Un modelo incesantemente repetido ausente de contenidos reflexivos formativos. En algunos casos, implícitamente, considerados desde una concepción educativa de sistema de créditos y con procesos evaluativos y acreditaciones cada vez más débiles.

Las bondades inicialmente presentadas para justificar las tendencias en educación superior, parecen perder vigencia. Sus limitaciones se han hecho evidentes y actualmente se encuentran en estudio. Al margen de las conclusiones que se establezcan basándose en su evaluación, emergieron dos elementos significativos, relacionados con la nueva movilidad social:

- El tiempo disponible para los estudios no se encuentra centralizado en el concepto de escolaridad. La apertura de la práctica curricular cubre tiempos variados de acuerdo a las condiciones laborales e intereses familiares del alumno o de los padres de familia, al menos presuntamente. Su impacto real incrementó la posibilidad de incorporar generaciones adultas a profesionalizarse en alguna actividad productiva. La educación tradicional, paulatinamente se ha movido hacia la educación permanente o abierta tuvo adecuándose a las nuevas condiciones sociales.
- Una nueva tendencia se encuentra representada por la incorporación de las tecnologías avanzadas en las comunicaciones, la educación a distancia convertida en “educación virtual”, que permite imaginar nuevas concepciones pedagógicas y nuevos requerimientos para la evaluación y la acreditación del aprendizaje: El conocimiento requiere una revisión desde sus bases.

CAPÍTULO 3

ONTOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA. LA BASE FILOSÓFICA.

Se ha reconocido reiteradamente que la epistemología es necesaria pero no suficiente para fundar una teoría rica de la racionalidad de la actividad científica. Ellos se debe básicamente, a que el progreso cognitivo es insuficiente, como parámetro exclusivo; es necesario un criterio de progreso práctico en términos e ideal, por ejemplo, del pleno desarrollo humano, respecto del cual distintas estrategias para hacer ciencia.

(Ricardo J. Gómez. Racionalidad: Epistemología y Ontología.. En L. Olive, Racionalidad epistémica, 29).

La larga trayectoria de la razón técnica como cobertura de las investigaciones sociales ha sido afectada por la emergencia de racionalidades que desde una perspectiva no-racionalista proponen diversas metodologías que es necesario comprender (Erkennen) desde sus raíces filosóficas igualmente emergentes por su condición develadora. Los conceptos de ciencia y conocimiento han sido sometidos a un análisis crítico desde sus mismas interioridades (Popper) afectando la autoridad que siempre habían desempeñado. Las nuevas visiones de mundo han permitido crear nuevas perspectivas para la cientificidad y para la investigación, aún desde la misma ciencia convencional.

3.1 EL RACIONALISMO POSITIVO UN PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO.²¹

Entre los siglos XVI y XVIII, la contundencia de la racionalidad positiva²² generó una confianza excesiva, amplió su cobertura y se convirtió en un paradigma de pretensiones universales. La racionalidad moderna se convirtió en sinónimo de racionalidad nume-

21 Dávila Andrés, "Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en las Ciencias sociales" en: Métodos y Técnicas cualitativas de investigación social, Delgado J. M., 70.

22 Ibídem.

ral, pitagórica. Esto significa que en el carácter cuantitativo se encuentra presente una concepción matematicista de la realidad.

En este sentido son rescatables dos opiniones de A. Dávila.²³

- i. El número (no es) en modo alguno el pivote sobre el que se centra la concepción matemática²⁴. El concepto matemático central es el de Orden.
- ii. La matemática (mathema), no es sino autoconciencia de la propia actividad.

La primera propuesta citada implica que bajo el lenguaje matemático se encuentra implícita una concepción de mundo, no únicamente el concepto de medición o expresión numérica. La segunda, implica una actitud autoconsciente de ello.

El paradigma positivo de la ciencia extendió tanto su alcance explicativo en todos los ámbitos que fue necesario legitimar desde la filosofía, su concepto de conocimiento. A mediados del S. XIX, Comte legitimó al método como paradigma y a principios del s. XX el Círculo de Viena, no sólo delimitó lo científico a lo verificable sino que además, reasumió a la Física como el baremo de la lógica científica.²⁵

El proceso se ha continuado hasta que este paradigma se convirtió en criterio inapelable para la valoración de los procesos científicos incluida la investigación. Por ello, la racionalidad burocrática relacionada con la investigación científica el apoyo estadístico de los proyectos constituye la garantía de su objetividad como apego al *orden* subyacente del mundo.

El paradigma, así entendido, constituye un referente confiable hasta que manifiesta sus limitaciones en el desarrollo del conocimiento. Las revoluciones científicas de Kuhn constituyen un proceso sucesivo de los paradigmas en subsunción y determinan las posibilidades históricas del conocimiento científico como única posibilidad de entender el mundo.

23 Ibid. 71.

24 El número es un concepto que tiene la función de ordenar de acuerdo con R. Mayntz, "Introducción a los Métodos de la Sociología empírica", 15.

25 Aunque Comte había establecido el mismo criterio fue el neopositivismo quien introdujo al Fisicalismo como la visión autorizada de la ciencia y el criterio al cual debían ajustarse las disciplinas que tuvieran la presunción de considerarse ciencias. www.valoryempresa.org/wittgenstein-fisicalismohtm

3.2 UN PARADIGMA DEL SIGLO XIX. LA DIALÉCTICA NO IDEALISTA.²⁶

En oposición a la racionalidad positiva, en el Siglo XIX la filosofía alemana desarrolla una cosmovisión diferenciada basada en la dialéctica hegeliana.

La filosofía asociada con el materialismo dialéctico, primacía las formas evolucionadas en la composición de mundo y se comprometió, además, con otra corriente filosófica la Dialéctica, de origen hegeliano, cuya aportación consistió en incorporar al *movimiento*²⁷ como cualidad de la *materia* reconociendo además una *objetividad*.

La corriente filosófica fue inexorablemente asociada al materialismo histórico. Como tal, se ha desarrollado, hasta tiempos recientes, en un reduccionismo que limita la posibilidad de acceder a toda la riqueza de posibilidades cognitivas que implica. La aportación de los revisionistas de principios del siglo XX, consistió en actualizar y diversificar las fuentes e interpretaciones del pensamiento original como alternativa cognitiva y metodológica.

El campo principal del conocimiento en el cual el marxismo desarrollo sus concepciones metodológicas fue la Economía y a partir de ella extrapolo sus métodos y alcances.

Partiendo de estas bases, innovadoras para su tiempo en la interpretación de la realidad y los problemas sociales europeos de mediados del S. XIX, el marxismo se constituyó en un sistema filosófico conceptual en el cual Filosofía y Dialéctica proporcionaron una visión material del mundo (Materialismo dialéctico) y dialéctica e historia proporcionaron una visión de lo social (Materialismo histórico). Incapaz de liberarse de su racionalidad decimonónica, el aparato conceptual marxista original buscaba reafirmar la *existencia objetiva* amplia de la *realidad* y las leyes que la rigen. Como método el materialismo histórico para la investigación la diferencia entre la lógica de la investigación y la lógica de la presentación (Weiss, 1980)

Bajo estas delimitaciones podemos caracterizar el aparato conceptual y categorial del discurso marxista desde su perspectiva original hasta, en nuestro país, finales del siglo XX.

26 Tecla A. y Garza A. Teoría, Métodos y Técnicas de la Investigación social, 76.

27 Se desea destacar con cursivas las categorías marxistas de mayor importancia.

El universo problémico del marxismo está constituido por la vigencia de las relaciones de producción, - en las cuales se encuentra implícito el *trabajo*-, y desde luego, las relaciones humanas, establecidas en un contexto normativo regulado por el Estado. Esta configuración genera las condiciones adecuadas para reproducir una visión de mundo alienada desde la *ideología* originada en la superestructura social. Para el marxismo en esta visión de mundo se efectúan los procesos y las complejas relaciones humanas.

La investigación social debe partir del contexto económico, el concepto de *estructura*, y extender su alcance a sujetos e instituciones sociales como *superestructura*. En la superestructura el materialismo histórico, ubica las instituciones y los valores constitutivos de la cultura. Desde esta perspectiva, la investigación social es un trabajo metodológico cognitivo con un propósito inicial de denuncia, que se continúa hacia la organización social y la transformación de las condiciones históricas de desigualdad, podríamos citar a Freire como uno de los casos.²⁸ Cabría señalar si existe actualmente una episteme, que desde estos fundamentos caracterice las prácticas de investigación de las maestrías en educación.

3.3 LAS CATEGORÍAS FILOSÓFICAS, RAZÓN, REALIDAD Y CULTURA.

El problema central de la epistemología debe centrarse en definitiva en como el sujeto cognoscente (S), resuelve su enfrentamiento con la realidad (R). Las soluciones fundamentales del problema privilegian a uno de los protagonistas en detrimento del otro, el racionalismo y el empirismo han sido dos respuestas que atraviesan paralelamente la presencia del problema, encontrando en el entretejido formado por las discusiones, nombres destacados como Kant, Descartes, Hume, Berkeley y más recientemente Heidegger y Habermas. Estos autores se encuentran ubicados en la Modernidad como visión cultural, probablemente la visión del mundo de mayor influencia en el mundo occidental y en su esfera de influencia. Como visión cultural, implica una forma particular de entender el mundo, esto es, no puede dissociarse de una filosofía.²⁹

28 Habermas, introduce la categoría de emancipación como interés propio de las ciencias sociales y podríamos extenderlo, como un propósito para la investigación social de inspiración marx-freireana. N. A.

29 Resulta incomprensible que en los diversos campos de conocimiento, aún en posgrados, se encuentren pro-

Podemos entender a la modernidad como el espacio cultural contemporáneo que nos envuelve, que recupera una de las soluciones básicas de la epistemología, el racionalismo concreto en racionalidad de tipo práctico y lo proyecta, vía ciencia y tecnología, en modelos científicos, económicos y políticos con presunción universal. La influencia actual de esta racionalidad se encuentra justificada por los impresionantes logros de la ciencia y la tecnología (Clonación, sondas espaciales, aplicaciones en computación,...), que recuerdan el prestigio que gozaba la Física hasta avanzado el S. XIX, bajo el paradigma newtoniano.³⁰ Todos estos logros han sido reconocidos como conquistas obtenidas por el ejercicio de la razón. La confianza en este concepto de razón se convirtió en la motor principal del desarrollo de la Modernidad.

Sin embargo, este concepto de Razón no es fácilmente accesible.³¹ Su origen mismo se encuentra basado en supuestos o creencias de índole metafísica. Para el presente estudio lo entenderemos como una capacidad del hombre que además de permitirle interactuar con su entorno también le permite intentar conocerlo y cuestionarlo. Esta interacción genera el problema fundamental del conocimiento.³² La interacción, a su vez, se manifiesta como base intelectual para la valoración de acciones, determinación de fines y aceptación consciente de creencias.³³

Citando a Villoro³⁴ "Razón es todo aquello que justifica para un sujeto (Sr) la verdad o la probabilidad de su creencia, el fundamento en que se basa su creencia" o también que la razón es una "operación mental por la que inferimos una proposición (P2) de otra proposición (P1)...". Es lo que hace que (P2) sea aceptable para (S)"

$$\begin{array}{l} S_r, P_1 \rightarrow P_2 \\ \uparrow \\ P_2 \rightarrow S_n \end{array} \quad 35$$

como primera aproximación a una lógica del conocimiento con bases evidentes y demostraciones verificables. Queda pendiente la discusión de si es *aceptable para toda S* lo que también sugiere la posibilidad de que las razones sean las apropiadas, que

fesionales o expertos que manifiestan un distanciamiento consciente de las discusiones filosóficas. N.A.
 30 Mardones J.M. Filosofía de las ciencias..., 13.
 31 Olivé L. Racionalidad... , 12.
 32 Ibid., 91.
 33 Como un tema relacionado con los fines de las acciones es pertinente recordar la polémica existente acerca de si estos fines son justificables racionalmente. Ibidem.
 34 Villoro L. Creer, saber, conocer ,(1982) en Olivé L, Racionalidad..., 93
 35 Se ha adaptado la redacción original del autor, esperando no modificar su sentido, con el propósito de hacerlo más entendible.

tengan *direcciones apropiadas*, e.d., que sean *buenas razones*, cuestiones para lo cual es problemático establecer criterios suficientes o justificados.

Roscher³⁶ presento su Teoría de la elección racional como un intento de formalizar el proceso de racionalización, como búsqueda de conocimientos bajo las siguientes consideraciones:

Debe establecerse:

1. Una ordenación transitiva de las preferencias del individuo (*I*) en función de los deseos, *f* (*I*).
2. Un conjunto de creencias C_1 para (*I*) que conecte causalmente sus acciones con los resultados de ellas en el mundo.
3. Un conjunto de acciones posibles para *I* (A_I)

De esta manera es racional, el individuo:

$$(I) \rightarrow a_1 \in A_1 \rightarrow C_1$$

que elige una acción de un conjunto posible en función de una creencia.³⁷

La relación lógica resultante puede extenderse de la siguiente manera:

$$\forall(I) \rightarrow a_n \in A_1 \rightarrow C_n$$

La racionalidad implica que todo sujeto puede elegir cualquier acción siempre en los límites de sus creencias (culturalidad). De esta manera la matematicidad racional extiende su rango desde una lógica convincente.

Por otra parte la categoría racionalidad se puede entender, como ejercicio de la razón ejercida por el sujeto o por una comunidad de especialistas en un campo de conocimientos que establece el nivel de decisión o aplicación de sus acciones incluyendo las cotidianas o de mayor especificidad en la sociedad, las artes, la ciencia..., como resultado de un proceso de racionalización basado en creencias..

En el caso de la Teoría de la Elección Racional (TER)³⁸, su propuesta excluye además de los fines y valores lo relacionado con concepciones de mundo³⁹, datos evidentes, reglas y normas de tipo coloquial, intervenciones filosóficas como epistemología,

36 En su fundamentación esta teoría se encuentra comprometida con una visión técnica solamente aplicable a situaciones empírico-prácticas que excluye de su racionalidad al comportamiento humano. Doménech A. De la ética a la política" en Olivé, Racionalidad... 93. El texto de L. Olivé sobre Racionalidad Epistémica ha resultado básico para el presente trabajo debido a sus temáticas epistemológicas contemporáneas.

37 Entramados conceptuales más comprensivos que las teorías científicas. Ibid.... 94.

38 Antoni Doménech, Domar la suerte, 1989, en L. Olivé, Racionalidad, 93.

39 Ibid. 94.

ontología, lógica, deseos, expresiones subjetivas..., que constituyen otras formas de racionalidad. Lo anterior implicaría, para Putnam⁴⁰, una complementación que incluyera el análisis de los procesos formativos de las subjetividades, voluntad, deseos,... y de sus elecciones o rechazos. Lo que permite complementarse con la racionalidad técnica, en una visión totalizadora.

En la búsqueda de vías que permitan un acceso garantizado a la **realidad**, Harold Brown⁴¹, estableció el Modelo clásico de la racionalidad (MCR), que implica:

1. Un método de elección lógica que supone ciertas normas de validez universal.
2. Aplicación racional a un problema determinado (importancia del método, de cómo se llega a una solución)
3. Obtención de “resultados racionales que deben ser universales, necesarios...”⁴²
Única posibilidad, para entender la realidad, si se siguen las mismas bases y las mismas normas, - no importa quien sea el agente de conocimiento-, y se encuentren determinadas por las mismas reglas.

3.4 LAS CATEGORÍAS EPISTÉMICAS, OBJETIVIDAD, VERDAD Y CONOCIMIENTO

En esta búsqueda permanente de garantías racionales para la obtención de conocimientos confiables, también se han generado otras corrientes como racionalidades epistémicas. Un primer corte esta representado por las corrientes fundamentalistas y las cuestionadas como relativistas; de las primeras es conveniente destacar el empirismo lógico y la fenomenología.⁴³

Las corrientes fundamentalistas se denominan así por la intención de establecer su racionalidad en supuestos últimos, trascendentes y externos a la razón del sujeto, p.e., la objetividad incuestionable de la realidad, así como la confianza suficiente en un método justificado racionalmente, en tanto que los relativistas asumen la influencia

40 Putnam H., Racionalidad en la teoría de la decisión y en la ética, 1988, citado en Olivé, Racionalidad... 95.

41 Brown H., “Rationality” en Olive L. Racionalidad... 96.

42 *Ibidem*.

43 Los autores que participan en el debate Villoro-Olivé, proponen como ejemplos, las extensiones contemporáneas de las derivadas del problema epistemológico central. Estas extensiones buscan explicaciones de mayor cobertura y convencimiento. NA.

de las culturas en las soluciones epistémicas que se elaboran históricamente en las sociedades.

El fundamento último para el empirismo, como corriente de la Epistemología, se encuentra en la experiencia y la sensorialidad; para el racionalismo fenomenológico, el fundamento se encuentra en el ejercicio de la razón por el cual es posible encontrar intuitivamente verdades.⁴⁴ La objetividad de un hecho significa que el hecho mismo o su comportamiento son independientes de los deseos, aceptación y/o voluntad de los sujetos en posibilidad de conocimiento (*transubjetividad*).

Sin embargo la aceptación de la intervención de las *buenas razones* o razones aceptables significa la posibilidad de mediación del, o de los sujetos, lo que implica también una intervención subjetiva, esto es significa una objetividad comprensiva. “Objetividad no significa lo mismo que intersubjetividad pero la implica” (Villoro 1993)⁴⁵, esto es, el sujeto en su búsqueda de objetividad se encuentra inserto en un marco conceptual, que comparte con otros sujetos en posibilidad de conocimiento, donde debe ubicar sus creencias.

Esto nos obliga a redefinir la objetividad como un recurrente imaginario, como una “*aceptabilidad racional en condiciones realmente existentes para una comunidad epistémica*”, como reconocimiento público “*que tenga efectos en la comunidad con la cual haya evidencia satisfactoria, - de acuerdo con el marco conceptual-, para admitirla*”, lo que su vez nos lleva inevitablemente a un relativismo, ya que “*lo que es saber objetivo en una sociedad pudiera no serlo para otra, en otras condiciones*”⁴⁶ o para la misma en otros momentos.

La verdad, otro problema de la racionalidad, como categoría epistemológica responde a un nivel consecuente del análisis. Inicialmente hallamos como solución el compromiso empírico de asociar los hechos con los enunciados científicos, lo empírico confrontado con el lenguaje.

La existencia objetivada del mundo, como aceptación o reconocimiento del sujeto, requiere una correspondencia con la comunicación lingüística, esto es una justificación del tipo:

44 Sosa E., “Filosofía en serio y libertad de espíritu”, en Olivé L., Racionalidad, 98.

45 Villoro L., en Olivé L. Racionalidad..., 101.

46 Ibid, 102.

1. (S) *sabe* (P)
2. Si, (P) es verdadera, entonces
3. (S) tiene razones suficientes (objetivas, necesariamente válidas) para *creer* (P).

Gettier,⁴⁷ plantea una objeción pertinente:

- i “¿Toda creencia verdadera justificada es conocimiento?”,
- ii Quien justifica la verdad. Si fuera independiente del sujeto (objetiva convencional) nadie podría responsabilizarse de su validez⁴⁸

Por lo que asalta la incertidumbre ¿Qué es lo que existe realmente?, ¿Qué es lo que podemos conocer realmente? o ¿Cómo lo conocemos? Cuestiones de discusión imprescindible en los procesos educativos particularmente en los posgrados

Como se discutió anteriormente, todo conocimiento está mediado subjetivamente, si halláramos un criterio o un proceso confiable para hallar enunciados verdaderos, estos enunciados estarían dependientes de la intersubjetividad y posteriormente de la transubjetividad.

Concluimos con L. Villoro: “Cualquier creencia basada en razones incontrovertibles, aunque sea falible, no depende para su verdad de las variables actitudes psicológicas de una comunidad sino de las garantías que ofrezcan las (mismas) razones para alcanzar la realidad”. La conclusión es contundente, “El saber nos ata a la realidad por dependiente que sea de las comunidades intersubjetivas”.⁴⁹ Lo que representa otros cuestionamientos de discusión necesaria en los procesos de formación científica en general.

3.5 CONCEPTOS Y CATEGORÍAS EN LA ACTUAL INVESTIGACIÓN SOCIAL

La investigación social ha sido uno de los campos del conocimiento en que con mayor insistencia se ha debatido en cuanto a la rigurosidad del método y la confiabilidad de sus conocimientos resultado de la comparación inevitable con la investigación científica convencional. En esta área del conocimiento se ha hecho evidente la oposi-

47 Gettier E., (1963), en Olivè L., Racionalidad, 104.

48 Villoro L., “Creer, saber y conocer”, en L. Olivè, Racionalidad..., 106.

49 Ibíd., 108.

ción metodológica entre objetividad y subjetividad, tratadas anteriormente, como categorías fundamentales de los procesos del conocimiento de lo real.

Probablemente se haga necesaria una revisión conceptual histórica, al menos en dos momentos, de sus significados y de su presencia metodológica para fundamentar y delimitar las investigaciones de diversos matices y en diversas instituciones formadoras de docentes o investigadores.

Para N. Ursúa (2001), las tradiciones de la cientificidad, en las cuales podemos, desde la filosofía, insertar los enfrentamientos teóricos entre las investigaciones científicas tradicionales y sociales, tuvieron una confrontación relevante a finales del s. XIX. El desarrollo del positivismo francés con tendencias funcionalistas, de Comte a Durkheim, generó su contraparte en Alemania con la hermenéutica y la comprensividad, Dilthey y Weber. La diferencia parecía tan profunda que no había lugar a acercamientos. El positivismo, una argumentación de la objetividad a ultranza se hacía irreconciliable con las diversas manifestaciones subjetivas. Posteriormente Adorno y Horkheimer debatieron alrededor de posiciones críticas, la excesiva confianza en la ciencia y sus aporías. Finalmente Wittgenstein (juegos del lenguaje) y Habermas (Razón comunicativa) reconstruyen racionalidades interpretativas de las relaciones humanas.

En la actualidad, las incorporaciones de análisis y aplicaciones ontológicas y epistemológicas a las prácticas de investigación social parecen tender puentes metodológicos en beneficio del conocimiento. Aunque en principio las racionalidades parecen no conciliables.

En este proceso, la explicación científica y la comprensión de la realidad se apoyan en la elaboración de conceptos y categorías, proceso inevitablemente subjetivo, para la construcción de saberes y conocimientos por los cuales intentamos formar, desde la posición teórica, a docentes e investigadores.

Desde una propuesta de Renate Mayntz, (1985), el concepto es una abstracción de la realidad expresada mediante un enunciado lingüístico. Esto implica, de inicio una actitud subjetiva y, posteriormente, un proceso comunicativo intersubjetivo.

3.6 CORRIENTES Y ENFOQUES EPISTÉMICOS.

Manteniendo la congruencia entre racionalidad y conocimiento, el criterio central sobre la preeminencia de la veracidad y la confiabilidad de alguno de los modelos epistémicos, radica en la confianza que cada cultura establece en su construcción del mundo (*Weltanschauung*).

Las tradiciones de la científicidad que desembocan en la controversia metodológica, después entendida como cuanti-cualitativa permiten matizar su presencia en el estado del arte de nuestro hacer cotidiano en investigación.

En la discusión teórica de la investigación existe una evidente tendencia a plantear la diferencia metodológica entre los métodos cualitativos y cuantitativos, como una simple forma aplicable en la obtención y tratamiento de datos.⁵⁰

Propositivamente, desde la presente investigación se establecerá que las tradiciones cualitativas y cuantitativas son respuestas metodológicas racionales fundamentadas en la epistemología, más allá del manejo de datos numéricos.

Más que el significado de emplear técnicas matemático-estadísticas como soporte de la metodología de investigación, la investigación cuantitativa debería entenderse desde la visión basada en la mensurabilidad de los objetos de investigación y en la descripción cuantitativa del comportamiento del objeto y su ordenamiento e,d, matematicidad.

El sentido cuantitativo desde su base epistémica recupera ontológicamente al objeto de investigación y las categorías de causalidad, predicción y ley como demostración del alcance de su racionalidad. Estos aspectos deberían reflejarse en la caracterización metodológica de lo cuantitativo y someterse a un análisis crítico de los especialistas.

La formulación de la tercera prerrogativa de la ciencia por Grosseteste y Roger Bacon en el s. XII y la demarcación de los objetos científicos de acuerdo a *cualidades* primarias y secundarias establecida por Galileo en el s. XVII (Losee, 1985), delimitaron el desarrollo experimental de la ciencia europea de las tradiciones humanistas. Una crítica a estos planteamientos desde el período avanzado de la modernidad permitiría reconstruir paradigmas alternativos sobre la base de la tradición cualitativa.⁵¹

50 Orti Alfonso, "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social" en *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Delgado J. M., 88.

51 Mardones J. M. *Filosofía de las ciencias Humanas...*, 16.

Las disciplinas sociales relacionadas con los métodos cualitativos parecen estar cercanas a la historia, la sociología y la antropología. Es necesario destacar que los discursos y objetos en los que se apoyan estas disciplinas se encuentran fuera de la demarcación galileana (Ursúa) por lo tanto carecerían de justificación “científica”. Esto implica el riesgo de suponer que es posible separar la participación activa del sujeto sobre el objeto en el proceso de conocimiento.

Una aportación más acerca de estos análisis ha sido propuesta por Jürgen Habermas relacionando conocimiento con diversos tipos de interés. Se entiende por interés, en sentido general, la direccionalidad de las acciones del sujeto en ese complejo entramado teleológico que es la sociedad y sus relaciones electivas. El interés técnico tanto como el comunicativo y el emancipativo representan por sí mismos una demarcación de la realidad cuando se relacionan con las prácticas científicas generalmente aceptadas. Las ciencias naturales, las ciencias histórico-comprensivas y las ciencias de lo social con el dominio, la comunicación y la emancipación, al decir de Habermas.⁵²

Necesidad de una episteme crítica.

Como posibilidad de entender el mundo, desde construcciones racionalistas, los paradigmas cuantitativo y cualitativo podrían representar dos visiones filosóficas divergentes, antagónicas, no necesariamente conciliables. Su integración estaría sujeta a un consenso de sus posibilidades epistemológicas y no como simple complementariedad.

Hasta ahora, el consenso parece estar centrado en la aceptación de la definición metodológica de que lo complejo del objeto determina para su tratamiento, además de la discusión de los fines de la misma investigación.

Este proceso constituiría una alternativa a la visión estratégica y táctica de la investigación como visión lúdica. Sigue siendo atractiva la perspectiva de la investigación cualitativa como arte.

Los paradigmas clásicos de la Epistemología están centrados en la racionalidad técnica. Esta perspectiva parece estar agotándose en el desarrollo de nuevas formas de conocimiento centradas en la subjetividad, la comunicación y el Lenguaje que han

⁵² Citando a Horkheimer, Emancipación implica la crítica y superación de la racionalidad técnica, en sus manifestaciones de ciencia y tecnología como factores ideológicos sociales. Mardones J.M., Filosofía de las ciencias..., 27.

originado perspectivas para la hermenéutica y el constructivismo. Sin embargo, el sustento sigue centrado en la epistemología.

De las diferentes respuestas a los antagonismos y sus posiciones metodológicas, se puede determinar que las dos tradiciones filosóficas fundamentales para abordar el problema de la cientificidad y de la investigación son, por un lado, el racionalismo (transformado posteriormente en positivismo) y por otro las diversas tendencias humanistas.⁵³

La primera fase del problema radica en la situación del investigador. Si el investigador pertenece al ámbito de estudio o la información requerida la obtiene por fuentes directas o primarias, su construcción, tendría una posibilidad de veracidad dependiente de su experiencia, consistencia metodológica y consensuación con la comunidad correspondiente. Si el investigador depende de fuentes intermedias o procesos indirectos por estar impedido su acceso al ambiente de investigación, la dificultad se acentúa, construcción sobre otra construcción antecedente, el proceso requiere de una fase interpretativa adicional, manteniendo su confiabilidad a la metodología y su validez al consenso (Mardones y Ursúa).

La práctica de la investigación genera, asimismo, sus propios paradigmas. De los propuestos por M. Valles⁵⁴, el asociado con los intereses del conocimiento propuestos por J., Habermas, mencionados antes, abre una perspectiva innovadora debido a la posibilidad de incluir elementos críticos no derivados del convencionalismo.

Reiterando con un propósito formativo, los intereses del conocimiento están entendidos como la tendencia implícita que el investigador mantiene en su actividad científica. Si los objetivos de la investigación incluyen atención por el comportamiento del objeto hacia su operacionalización y estudio bajo condiciones variables y cierto control, la investigación atendería a una metodología cuantitativa, causalista (interés por técnico), p.e., aprendizaje convencional y aprendizaje mecanicista.

Si la investigación esta determinada por la interpretación de los procesos en busca de una comprensión del comportamiento, el interés radica en el entendimiento (Erkennis) y la comunicación (interés hermenéutico). Este recurso metodológico se aplica en las ciencias relacionadas con la actividad cultural humana, p.e., los acontecimientos históricos, los relacionados con los estudios antropológicos o etnográficos.

53 El problema sigue siendo el mismo desde el enfrentamiento avanzada la Edad media. La elección de uno de los dos polos epistemológicos como definitivo. N.A.

54 Valles M., "Técnicas cualitativas de investigación social", 52.

El mayor problema en el planteamiento de Habermas lo constituye la investigación en su tercer apartado: el interés emancipatorio. La emancipación habermasiana no es una invitación a la disolución social. Se trata de una iniciativa por reconstruir la cultura desde los orígenes del conocimiento para entender porque las conformaciones sociales, político-jurídicas y los grandes discursos se han establecido de una manera determinada. La crítica se entendería como la responsabilidad social de corregir los fracasos de la cultura de la Modernidad, entendidos como desigualdades, paradójicamente irracionales, desde su base sustantiva: *el conocimiento*.

Los paradigmas se han diversificado hasta presentarnos modalidades de investigación multi-referenciadas. Las categorías de interpretación para la investigación social son tan abundantes como los discursos disciplinarios y los enfoques metodológicos, lo que requiere una atención suficiente por la formación de investigadores desde las respuestas que la Ontología y la Epistemología han aportado recientemente en la formación docente y la investigación.⁵⁵

Rupturas epistémicas.

El culto al concepto de razón de la modernidad trasciende los orígenes históricos de la Ilustración. Aunque no aparece, en los períodos posteriores, como ritual o como iconografía ilustrada, la influencia de la razón, se mantiene en las tendencias teóricas del desarrollo científico, presentes en los planteamientos metodológicos que desde fines del s. XVIII, se convirtieron en paradigmas para el desarrollo de la ciencia natural.

A partir de entonces, las categorías filosóficas derivadas de la ontología y la epistemología han introducido una extensa posibilidad de modelos de investigación señalados por Miguel Valles como paradigmas, perspectivas y estilos.⁵⁶

Se ha mencionado frecuentemente la renovación que significaron para la investigación científico-social, las aportaciones de la sociología (Weber) y la hermenéutica (Dilthey)⁵⁷ en la construcción de nuevas epistemologías de lo social (Bachelard, Foucault, Lecourt,...), basadas en la interpretación como respuesta a la dominante

55 Ver memorias de los congresos nacionales del CNIE en lo correspondiente a Filosofía, Teoría y Campo de la Educación.

56 Valles M. "Técnicas cualitativas...", 48.

57 Mardones J.M. Filosofía de las ciencias..., 21.

concepción científica basada en la explicación sobre este planteamiento se abren insospechadas posibilidades de investigación en el campo educativo.⁵⁸

Si las consideraciones epistémicas habían representado ya una dificultad sustancial para la aceptación del paradigma cualitativo, ahora a partir de la ontología representa un problema de mayor intensidad, debido a que inevitablemente abordan cuestiones, no sólo de racionalidad cultural sino que se introducen en el espacio filosófico de la metafísica lo cual no siempre es un espacio en que se pueda transitar con facilidad.

El “descubrimiento” parece consistir en que el proceso humano de conocimiento de su entorno natural y social fundamentado en la cognición interpretativa rebasa históricamente la aparición de la tradición científica experimental. La importancia de la tradición cualitativa pareció desaparecer ante los logros espectaculares de una metodología científica basada en la predicción causal, argumento ineludible en la construcción de su concepto de *objetividad*. Pero esta lógica no cubre todas las posibilidades para el conocimiento del entorno en que el sujeto cognoscente permanece como actividad humana.

La construcción del concepto en la construcción de la realidad.

En la formación del investigador, se pretende abordar dos cuestiones sustanciales, los problemas de la ciencia y de su conceptualización. Ambos están relacionados con racionalidad y episteme. Es de esperarse que sin una discusión crítica suficiente de los mismos es improbable el alcance de una rigurosidad metodológica para la investigación social.

Desde la propuesta inductiva-deductiva para la investigación científica que planteó Aristóteles, existía la necesidad de aceptar la intuición humana del conocimiento. Esta propuesta también implicaba la aceptación de la intuición humana como base de la confianza en el conocimiento (Losee J.).

Desde entonces hasta nuestros días, los discursos sobre las ciencias particulares se han construido sobre una base similar, el establecimiento de los conceptos fundamentales que cada disciplina requiere para su sistematización deductiva. “El científico

58 Hoyos M. C.A., “Marco Teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación”, Memorias del Foro de análisis curricular de la Licenciatura en Pedagogía. ENEP- Aragón, 1986, 356.

no se enfrenta con una realidad en sí cualquiera, sino con un mundo empírico mas o menos intencionadamente preformado mediante conceptos” (Mayntz). Aceptar esta proposición implica la aceptación implícita de la intervención subjetivante del entorno cultural.

Los fundamentos filosófico-epistémicos acerca del problema del conocimiento permiten un análisis crítico acerca del proceso de como el investigador se aproxima a la realidad. Discusión obligada en la vida académica, investigación y docencia de los posgrados en educación

No es propósito del presente trabajo plantear minuciosamente cada una de estas posiciones teóricas sino analizar algunas de sus consecuencias.

El positivismo racionalista, con base en el empirismo, implica una visión de mundo independiente de la actitud activa, interpretativa, del sujeto limitándolo a una posición explicativa, en última instancia. Posición desde la cual le es posible encontrar entre los fenómenos, relaciones causales necesarias, desde las cuales establece una condición nomotética para las ciencias. Las consecuencias implican el establecimiento de la causalidad y la predicción como categorías determinantes para su cientificidad.

La consideración ontológica del objeto de investigación implica la posibilidad de su construcción (Tradición cualitativa), o la apropiación pasiva por parte del investigador (Tradición cuantitativa). Desde estas perspectivas los fines de la investigación pueden estar relacionados con la descripción de procesos, posibilidad de predicciones o comparación de comportamientos de los objetos investigados, lo cual constituiría una explicación científica.

La posición humanista interpretativa diverge, construye sus planteamientos desde la interpretación y la comunicación lingüística. Han surgido antecedentes como cuestionamientos al concepto de racionalidad mencionada, de ellas el Racionalismo crítico (K. Popper) enjuicia las bases filosóficas de la cientificidad positiva aportando elementos para un relativismo científico. Sus acotaciones a la lógica deductiva del modelo cientificista son determinantes para delimitar la cientificidad y promover la búsqueda de alternativas racionales. Las alternativas epistémicas al empirismo están dirigidas a la interpretación-comprensión subjetivada.

3.7 EL PARADIGMA COMPRENSIVO.⁵⁹

Las aportaciones de Weber en la sociología y de Dilthey en la psicología, inician una construcción epistémica alterna al empirismo. La interpretación (Verstehen) y la comprensión se integran como base de la comunicación, fundamentan otra vía para la obtención de conocimientos de la realidad. Sólo que esta realidad no es idéntica a la constituida como campo de investigación de lo natural sino que está constituida por actitudes humanas, conceptos y configuraciones derivadas del mundo del sujeto y su espíritu entendido como cultura (Geist). El conocimiento se sujetó a criterios de acuerdo y aceptación de validez histórica lo que ponía en duda la objetividad científica.

La posición epistémica comprensiva también incluye los procesos de las ciencias físicas. El científico no se desliga de su cultura cualquiera que sea la esfera de conocimiento, y el proceso de interpretación es el mismo cualquiera que sea el objeto y el dominio disciplinario (monismo metodológico).⁶⁰

El paradigma hermenéutico-constructivista, si lo consideramos como expresión de la tradición cualitativa, tiene posibilidades de mayor alcance “frente a las implicaciones y consecuencias de la absolutización metodológica cuantitativista”.⁶¹ Lo que sería suficiente para justificar a la Epistemología en la búsqueda de soluciones y construcciones metodológicas.

Plantearemos las posibilidades del paradigma hermenéutico desde las siguientes perspectivas:

- Teórica. “Reacción crítica frente a la denegación cuantitativa del universo social en cuanto universo simbólico...”
- Ideológica. “Reacción crítica frente al... proceso de comunicación de la encuesta precodificada... [como] canal selectivo por el cual solo circulaban los estereotipos convencionales y los valores ideológicos dominantes.

59 Se han modificado los subtítulos originales con el propósito de relacionarlos más cercanamente al discurso en la actual presentación

60 Son importantes, en este sentido, otros planteamientos de A. Dávila. De ellos, nuevamente citamos: 4. Los datos no se consignan en números o palabras sino que lo producido (dato) esta en función del proceso de producción (los juegos del lenguaje) y 6. los números nada son sin palabras. Lo cual reforzaría la inevitable presencia de cultura y lenguaje en la construcción del discurso cuantitativo. A. Dávila, “Perspectivas metodológicas...”, en Delgado J. M. Métodos y técnicas..., 70.

61 Orti A. “La confrontación de modelos... en “Métodos y Técnicas cualitativas...” de Delgado J. M., 88.

- Sustantiva. “Reacción crítica frente al desconocimiento de la especificidad, riqueza y profundidad del orden simbólico y de sus formaciones,... empezando por las formaciones lingüísticas y los discursos sociales.”

La ubicación de las especificidades de las metodologías cuantitativas y cualitativas no se encuentra sólo en el hecho de utilizar o no números o expresiones matemáticas. Esto obedece a la necesidad de explicitar al objeto de investigación a un comportamiento particular del mismo, en función de categorías como causalidad y predicción o determinado por los objetivos de la investigación.

La participación comprehensiva del sujeto.

Inscrito en el debate metodológico de la investigación educativa en México, la cual se había configurado sólo alrededor de la tradición cuantitativa, se encuentra una discusión de mayor profundidad acerca de la fundamentación filosófica que las sustenta y su significado teórico. Los problemas implícitos se relacionan, a mayor profundidad, con los conceptos acerca de realidad y conocimiento sobre los que se construye la metodología de una investigación determinada y las conclusiones correspondientes. Discusiones que parecen permanecer al margen del interés de docentes e investigadores y que deberían incorporarse en los procesos formativos de científicos en general.

A partir de mediados del s. XX la investigación social en los países europeos y anglosajones adquiere rasgos propios aunque en nuestro país tendrá que esperar hasta avanzado el s. XX. Una de las disciplinas, la psicología, reportó aportaciones valiosas para la construcción de objetos y métodos particulares de interpretación, aunque ella misma encontró problemas de delimitación (experimental y estadística) en sus planteamientos iniciales metodológicos. La Antropología representó, en otra disciplina, el área de investigación en la cual se consolidaron diversos enfoques de interpretación que pusieron en tensión los conceptos de intervención y alteración que representaba la aparición del sujeto investigador en su campo.

Sin embargo, el reconocimiento del papel activo del sujeto en las diversas fases de la investigación, implica asimismo la intervención de la epistemología como fundamentación del conocimiento y los métodos de la investigación. La aportación de Valles consiste en recuperar la subjetividad.

Centrar la preocupación no en *qué* conocer o *como* conocer sino en *quién* conoce. De las discusiones sobre metodología, podemos destacar dos proposiciones:

- El investigador dispone de una capacidad de razonamiento que le permite acceder a una realidad “en sí” objetiva y comprensible.
- El sujeto investigador se aproxima a la realidad provisto de elementos culturales mediante los cuales abstrae conceptos que le permitirán descubrir o construir conocimiento. El concepto del cual, el investigador, dispone acerca de que es la realidad, también es una herencia cultural fundamentada en la tradición cultural de su entorno.

El siguiente problema para la investigación cualitativa radicó en su legitimación. El aparato crítico de la investigación convencional había resuelto el problema heurístico bajo el principio de verificabilidad (empirismo positivista) ahora debía legitimarse la investigación cualitativa desde un aparato crítico diferente, desde un consenso de especialistas (comunidad epistémica) en la disciplina que se trate. La interpretación y la comprensión debían fundamentarse en categorías derivadas del subjetivismo de lo ontológico, lo que despierta sospechas, pero acerca el conocimiento al sujeto.

La sustentación científica de la investigación cualitativa, consecuentemente, se representó por tres niveles: ontológico (formas de existencia de la realidad social y natural), epistémico (establecimiento de criterios que determinan el status del conocimiento) y metodológico (lógicas de la investigación en su acercamiento a la realidad)⁶² consolidando un aparato crítico propio, sin la pretensión de llegar a constituirse en un modelo de paradigma.

Otro aspecto importante a integrar en la metodología cualitativa está constituido por el marco contextual de la investigación, que no aparece en la investigación científica convencional: el entorno, el ambiente cultural. El entorno constituye en sí mismo un marco cultural de interpretación. El análisis que establece Valles alrededor de los paradigmas es una forma particular de introducir el entorno social. Las posibilidades de interpretación y construcción del conocimiento, de alguna u otra forma, se aproximan al relativismo cultural. El proceso de racionalidad pareciera trascender los límites histórico culturales pero no se desliga de los valores interpretativos propios del período cultural en que se manifiesta.

62 Rodríguez G., “Metodología de la investigación cualitativa”, 35.

La representación reduccionista del conocimiento en la investigación en torno a la relación sujeto-objeto se había transformado definitivamente.

El *Médium*. Lenguaje, Imaginarios y Conocimiento.

La mediación de la razón como posibilidad de acceso al conocimiento se encuentra paralelamente condicionada por el lenguaje como vía única para su transmisión y construcción. La segunda parte constitutiva de un concepto (Mayntz), se encuentra ubicada en la argumentación de enunciados epistémico ontológicos, pero la posibilidad de aceptar o rechazar creencias al interior de una comunidad epistémica y científica se basará inevitablemente en elementos dialógicos, lingüísticos.

El lenguaje constituye la condición intersubjetiva del acuerdo consensuado, acerca de la validez y legitimación del conocimiento. No es que el lenguaje determine en sí realidades sino que constituye la única posibilidad de compartirlas significativamente. *Al todo somos lenguaje* gadameriano lo complementa los racionalidad de la comunicación habermasiana *los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje*.

La interpretación comprensiva se ubicaría en aspectos de valores comúnmente entendidos, en actitudes humanas individuales o colectivas, interpretaciones de sentido de acciones sociales en las cuales existe una finalidad específica. La investigación es un problema típico de construcción sobre construcción, según la ubicación del investigador. En estos contextos el uso de números como referentes descriptivos es un recurso circunstancial independiente del carácter dialógico comunicativo.

La dicotomía entre realidad e interpretación sería antagónica si se quedara en lo ontológico pero resulta analítico comparativo desde la lingüística. El lenguaje construye mundos (Gadamer) y estos mundos son resultado de interpretaciones.

Las dimensiones sociales de la cultura establecen, según Habermas, no solo creencias sino tradiciones y lenguajes. En todos los casos los alcances de sus significados son problemas de comprensión sobre discursos o textos, son recursos lingüísticos que requieren la participación activa del investigador para reconstruir su sentido.

CAPÍTULO 4

LA PERSISTENCIA DE LA RAZÓN.

“Si los seres vivientes construyen un mundo real, los seres hablantes construimos además mundos imaginarios y simbólicos (...) Ese mundo en que no sólo está lo actual y positivo sino lo virtual y posible, es el mundo que habitamos, y por mucho que los investigadores clásicos se empeñen en hablar del mundo real, es el único en que puede fijarse un sociólogo si quiere investigar la sociedad”

(Ibañez, 1994. Citado en “Técnicas cualitativas de investigación social, M. Valles, 349).

Metodología de la Investigación.

El presente apartado de la tesis se ha dividido en tres partes para su mejor abordamiento. Por una parte es necesario recuperar las aportaciones de las nuevas epistemologías para la mejor comprensión de las complicaciones al interior de las investigaciones socio-educativas de los posgrados. Lo que hace necesaria una revisión a las formas como hasta ahora ha desarrollado la investigación convencional incapacitada para detectar las confusiones metodológicas provocadas por la ausencia de una posición filosófica que permita desentrañar sus lógicas. En tercer término se expone el desarrollo de la presente tesis intentando integrar las categorías de la Ontología y la Epistemología, por medio de categorías de interpretación, para hacer legible las prácticas de la docencia y la investigación en la vida académica de las instituciones, incluidas las tutorías y asesorías de tesis.

4.1 LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TESIS

En el enfrentamiento Hombre - Mundo (H-M), la única mediación posible para el conocimiento está representada por la razón. Aunque la proposición se acerque demasiado al reduccionismo cultural debemos reconocer que la ilustración en la cual se origina la Modernidad fue establecida desde este principio.

Abordar la investigación social y el presente intento desde esta perspectiva implicó conservar las pautas metodológicas consecuentes desde su propia historicidad. El desenvolvimiento de la ciencia convencional y el surgimiento de las ciencias socioculturales propiciaron un debate que sugiere una solución envolvente para ambas posiciones. Sin embargo aún debemos mantenernos consecuentes con los logros hasta hora establecidos desde las sociedades del conocimiento correspondientes.

La racionalidad moderna nos ha permitido contar con dos herramientas filosóficas para la construcción del conocimiento. La Epistemología que recuperamos desde tres corrientes, inicialmente la Epistemología crítica (Olivé), en seguida la Anarquía epistemológica (Feyerabend) y finalmente la Epistemología de la complejidad (E. Morin). Las corrientes de alguna manera afectan los procesos de descubrimiento y profundización de las tradiciones. Debemos incorporar la Ontología y el lenguaje desde la perspectiva de un análisis que partiendo de la semiótica (U. Eco) profundiza el encuentro entre el Hombre y su realidad mediados por el lenguaje y la sensorialidad en procesos de racionalidad.

Consideraremos como categorías básicas derivadas de la racionalidad moderna que nos permitirán inicialmente abordar el problema del enfrentamiento H –M. a Realidad y Conocimiento.

Las controvertidas aproximaciones a que es la Realidad o el significado que representa para los procesos de investigación abarcan un amplio espectro. Desde las posiciones pasivas de aceptarla como “lo dado” hasta la humanizada versión de su necesaria construcción. Por nuestra formación individual de origen, nuestra noción de realidad es pasiva, sensorial, empírica. Debe someterse a crítica para transformarla en categoría, además de interpretación en la investigación, desde posiciones teóricas. Para H. Brown, el acceso a la realidad debe implicarse desde la lógica y las normas universales y la aplicación de un método para obtener resultados igualmente universales. En contraste Feyerabend denuncia el carácter *no realistas* de proposiciones como las de H. Brown, rechaza el carácter monopólico del método científico y la obediencia acrítica a sus reglas como condiciones para desenvolverse en la realidad. Pensar que la ciencia es una creación de seres humanos concretos que viven en una época determinada sería una denuncia abierta contra todo intento de hacer una ciencia tras-

cidental. “Paul Feyerabend se opone a la idea de que existan estándares invariables de racionalidad en cualquier campo, incluido el de la ciencia”.⁶³

Edgar Morin, establece, por otra parte, un concepto de realidad “...que se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento mediante el *Entendimiento Transdisciplinar*, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa”.⁶⁴ Morin rebasa la idea del conocimiento aislado basado en una visión fragmentada de la realidad, herencia de la Ilustración. Adelanta de alguna manera la posibilidad de que entender la realidad solo es multidisciplinar lo que implicaría no que se profundice en cada una de las disciplinas sino que considerando a las demás disciplinas en el proceso. Hasta ahora el proceso parece excluyente. No solo se ignora a las demás disciplinas sino parece no haber lugar para ellas fuera de la tradición propia.

La semiótica esta justificada en la fundamentación de la presente tesis por el lugar que ocupa en el enfrentamiento H–M. Este enfrentamiento se logra a través del lenguaje e incluso antes del lenguaje. Si existe una vía para lograr acuerdos o socializar los descubrimientos es a través del lenguaje, en un proceso de complementación a las vías iniciales de la razón ante una primera presencia del ente, parafraseando a U. Eco⁶⁵ :

Por qué reconocemos a un objeto como tal por que lo denominamos de esa manera... por el sentido. El objeto puede no tener un sentido pero tiene sentidos...

Los juegos imaginarios que realiza sobre los procesos racionales a través del enfrentamiento con inesperados acontecimientos sirve para acercarse a procesos de comprensión que podrían ser motivo, incluso justificantes para revisar las teorías del aprendizaje. ¿Como reaccionó cognitivamente Marco Polo ante la primera presencia de un rinoceronte en sus viajes a través de Asia? y como hubiera se hubiera comportado cognitivamente Kant si hubiera conocido un ejemplar de Ornitorrinco (reto a toda teoría del conocimiento). Lo que nos lleva a cuestiones de mayor preocupación

63 Adolfo Vazquez Rocca, La epistemología de Feyerabend. Observaciones filosóficas (Revista electrónica). www.observacionesfilosoficas.net/adolfovazquezrocca.html

64 Aportación de Morin en su teoría de la Complejidad. <http://davidhuerta.typepad.com/blog/2011/el-pensamiento-complejo-de-edgar-morin.html#tp>

65 Umberto Eco, Kant y el Ornitorrinco, 63.

acerca de cómo entender los procesos que nos llevan a *conocer-reconocer* un objeto y porqué nos permitimos denominarlo de esa manera.

El atinadamente denominado problema del conocimiento tiene otras implicaciones que sanamente ignoramos prefiriendo el bienestar de la distracción ante las angustias de la crítica como reflexión, análisis, toma de decisiones y de compromisos.

A mediados del siglo pasado Karl Popper dejó establecido que la esencia del conocimiento científico y el papel del investigador radican en su permanente falsación, además de descubrirlo o profundizarlo. Desde entonces el carácter antes sacralizado del conocimiento científico ha sido sujeto a crítica frecuentemente hasta develar sus aporías. Al Racionalismo crítico de Popper continuaron los frankfurtianos que lo definieron como tentativo, provisional e hipotético, develando su historicidad y en ello las consecuencias de su mismo desarrollo. La intervención del sujeto, un poco antes, ya había sido re-analizada por Max Weber a partir del reconocimiento de papel activo sólo que ahora debía ser reubicado en un contexto socio-cultural. Importa tanto *cómo* se conoce pero también *quién* conoce.

La crítica se extiende a Feyerabend quien deberá proponer una revisión del conocimiento desde su anarquismo. "...lo primero es que no existen reglas definitivas ni conocimientos universales que orienten la práctica científica (aludiendo a la ciencia convencional), y junto a ello la aceptación de la concurrencia de elementos no racionales y extra-científicos en la construcción del conocimiento...". Lo segundo tiene implicaciones en contra de su universalización que "...devienen totalitarios y excluyentes, lo que traerá como consecuencia la apertura a nuevas perspectivas y explicaciones de mundos posibles".⁶⁶

Morin, desde la complejidad complejiza:

*Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado, nunca pude aislar a un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir, He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional, nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades, profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mi complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.*⁶⁷

66 Como parte de su pensamiento cuestionante contra la racionalidad moderna, Feyerabend elabora una epistemología propiamente anarquista. N.A. Citado en www.facebook.com/pages/anarquismoepistemologico

67 Edgar Morin, L'intelligence de la complexité, 43-47. www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

El problema del conocimiento se transforma en problema del conocimiento del conocimiento. Entre la lógica de las tradiciones existe una incertidumbre que no radica en sus formas “sino en sus ensamblajes”.⁶⁸

El llamado de Morin a concretar a complejidad implica el trabajo colegiado de las disciplinas (también implica a las tradiciones) quienes deben cerrar como un bucle incertidumbre y lógica, cerrar el circuito.

La tesis se ha desarrollado bajo estas consideraciones sobre categorías como realidad y conocimiento que se asocian de manera natural a ciencia y metodología. La investigación parte de la discusión particular y sólo partir de su análisis crítico aborda una selección de las tradiciones. No se debe excluir lo cuantitativo de lo cualitativo ni considerar su integración desde una noción simple. Para la tesis se abordan desde sus relaciones en el interior como parte de una misma realidad de múltiples manifestaciones. Probablemente el problema de la conciliación de las tradiciones no sea un problema epistémico sino ontológico.

La función de la teoría adquiere otra especificidad. No se trata de conjuntar disciplinas buscando congruencias se trata de manifestaciones de una misma racionalidad que debe extenderse hasta la comprensión de las metodologías. Lo que implica la revisión de la noción de orden no como secuela positivista sino como manifestación lógica de la integración forzada a una realidad que se manifiesta en caos y entropía por sí misma.

La metodología de investigación se ha implicado desde criterios flexibles, parece tener mayor congruencia desde categorías como analítica, cualitativa y comprensiva que abordada desde un modelo probado y aprobado desde instancias autoritarias, de función legislativa al decir de Morin. Sin embargo el método de Inducción analítica (IA) parece recuperar las intenciones centrales y fue adoptado con la complementación de un proceso llamado Método de comparación constante (MCC) para el procesamiento de la información. Se recupera la interacción mutua entre teoría-datos o teoría-práctica.

Las conclusiones no tienen, desde luego por sus propias circunstancias el carácter de generalización, en congruencia con Feyerabend. Fueron construidas a partir de experiencias particulares sin posibilidad de extenderlas de alguna forma a géneros.

68 Ibidem

Sin embargo a pesar de esas limitaciones ratifican de alguna manera lo observado en eventos y experiencias y potencialmente representan posibilidades de generar acciones autocríticas y renovaciones que incorporen epistemologías como la complejidad.

4.2 COMPORTAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL.

La concepción de realidad y cómo el sujeto social se aproxima a ella para representarla en conocimientos tiene una base constructorista⁶⁹ se desprende desde la primera tesis sobre Feuerbach. El papel activo del sujeto se manifiesta desde la misma intención de abstraer los elementos de la realidad para transformarla en datos. Esta abstracción no es espontánea, sino como toda interpretación científica, se encuentra enmarcada en una teoría y en una lógica.

El dato es una representación formal del objeto, un producto de la actividad intelectual del sujeto sobre el objeto. Por lo mismo, las diferentes formas de organización y explicación lógica del objeto obedecen a distintas concepciones de la realidad. En el texto de investigación de A. Tecla,⁷⁰ define al dato como un enlace entre objeto y sujeto mediados por una teoría y un método (praxis). La acumulación de datos representa una posibilidad del sujeto investigador para construir conocimientos.

Una posibilidad de organizar la información presentada en datos, es identificar corrientes y asociarlas a procesos de conocimiento desde las teorías sociológicas. Para A. Tecla, es posible entender tres corrientes: a. Descriptivas, b. De rango medio y c. Teorías generales (unilaterales y deductivistas). Esta posibilidad introduce una forma primaria de aproximarse al objeto desde la perspectiva teórica. El acercamiento del sujeto al objeto en un proceso de investigación implica la abstracción de la realidad en conceptos y categorías desde lo teórico.⁷¹

69 "El defecto de todo el materialismo anterior –incluyendo el de Feuerbach– es que sólo concibe al objeto, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto (Objekt) o de contemplación pero no como actividad sensorial humana, como práctica, no de un modo subjetivo". (Tesis I). Marx C. y F. Engels, "Tesis sobre Feuerbach...", 9.

70 Tecla A. "Teoría, métodos y técnicas en investigación social", 49.

71 Esto significa, además, desde las prácticas de investigación actuales, la posibilidad de construir al objeto de estudio. N.A.

A. ESENCIA Y FENÓMENO

En el documento de Rosenthal⁷² relativo a las categorías de investigación social del Materialismo clásico, la relación esencia y fenómeno implica dos racionalidades y dos perspectivas para la comprensión del mundo. Estas categorías, que parecen estar derivadas del aristotelismo, atienden dos momentos de manifestación del problema de investigación. Por una parte lo observable, lo visible, y por otra parte las causas o características ocultas que lo justifican y lo explican.

La relación entre estos dos niveles del conocimiento de un objeto se encuentra estructurada en categorías de diferente alcance explicativo. El concepto de categoría, de la misma manera que lo definen los clásicos del materialismo, está sujeta a perfectibilidad en tanto avance histórico, por la praxis, del conocimiento de la realidad.

La explicación de los fenómenos se convierte en un proceso permanente de aproximación, en tanto el alcance de las categorías cada vez se amplíe como resultado de la profundidad de los conocimientos. De manera que las categorías, como eslabones, permiten el acceso a la esencia de los fenómenos en diferentes niveles, tanto considerados sujetos del momento histórico como por su extensión, convirtiendo al proceso de conocimiento, y de investigación, en un proceso ilimitado.

Podemos considerar como importantes en esta lógica, la serie de categorías intermedias que significan la continuidad del proceso de conocimiento del fenómeno a investigar. Por las categorías, derivadas de la teoría, la investigación alcanza su profundidad y rigurosidad metodológica.

Las explicaciones científicas, serán explicaciones parciales y tentativas, una forma interesante de entender los paradigmas de Kuhn y la crítica popperiana desde una perspectiva interior del materialismo.

Derivada de la misma filosofía, la Dialéctica negativa de Adorno y Horkheimer, constituyen una forma del materialismo revisado que construye categorías asociadas con esa parte de la realidad que implica alejarse de un compromiso positivo del conocimiento.⁷³ Si entendemos el conocimiento como parte activa de la praxis, es decir de la emancipación.

72 Rosenthal M., (1978) "Categorías del Materialismo dialéctico", citado por Ramiro Rolque L., (Tesis) en www.cienciasyletras.edu.bo, Resumen no. 5, 9.

73 "El juicio sumario de que (la filosofía) no ha hecho más que interpretar el mundo y mutilarse a sí misma de pura resignación ante la realidad se convierte en derrotismo de la razón, después que ha fracasado la transformación del mundo". Adorno Th. "Dialéctica negativa", Taurus, 1985, 11.

Desde esta perspectiva, nos permitimos asomarnos al horizonte de la construcción de categorías asociadas con los angustiantes problemas sociales, desde métodos cualitativos como la investigación participativa y la investigación - acción, como en líneas y temas que partiendo desde la Sociología atraviesan la Historia y son responsabilidad de los enfoques sociales.

B. LA INVESTIGACIÓN CONVENCIONAL: UNA REVISIÓN NECESARIA.

En el capítulo anterior planteamos que en la discusión teórica de la investigación existe una evidente tendencia a entender la diferencia metodológica entre los métodos cualitativos y cuantitativos, como una simple forma aplicable para la obtención o tratamiento de datos.⁷⁴ Ahora debemos entender la intervención del investigador como mediación.

Una investigación particular desarrollada en el ámbito de lo social, se encuentra inserta en una concepción de realidad y una visión de mundo desde la perspectiva del investigador, que se explicitan conceptual y metodológicamente, en la elaboración de las categorías de análisis e interpretación pertinentes

Los fundamentos filosófico-epistémicos acerca del problema del conocimiento proporcionan un análisis crítico acerca de como el investigador se aproxima a la realidad.

De las diversas discusiones podemos destacar dos proposiciones:

- El sujeto investigador se aproxima a la realidad provisto de elementos culturales mediante los cuales descubre o construye el conocimiento.
- El aparato conceptual del cual, el investigador, dispone acerca de que es la realidad, también es una herencia cultural fundamentada en la tradición histórica propia como sujeto social.

De las diferentes respuestas a las posiciones metodológicas que se pueden derivar de las proposiciones anteriores encontramos dos tradiciones filosóficas fundamentales para abordar el problema de la cientificidad y de la investigación: el positivismo y las diversas tendencias críticas.

No es el propósito del presente trabajo plantear cada una de estas posiciones teóricas únicamente plantearemos algunas de sus consecuencias básicas.

74 Orti A. La confrontación de modelos... en Delgado J.M., Métodos y técnicas, 88.

Tentativamente, desde el presente ensayo se argumentará que las tradiciones cualitativas y cuantitativas son respuestas metodológicas racionales fundamentadas en la Epistemología, como se muestra en el diagrama de la Figura 4.1.

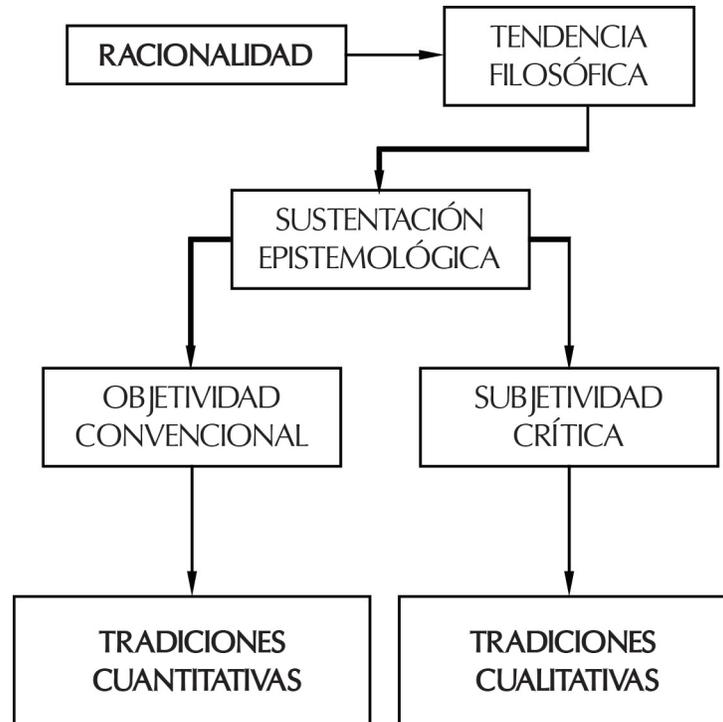


Figura 4.1 Tradiciones de investigación

Manteniendo la congruencia entre racionalidad y conocimiento, el criterio central sobre la preeminencia de la veracidad y la confiabilidad de algún modelo epistémico, radica en la confianza que cada cultura establece como visión del mundo.

C. EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN LO SOCIAL

Tal vez la aportación más valiosa para la investigación social se establezca desde la dialéctica hegeliana. Concebir una realidad humana en permanente cambio y en una dinámica de transformación basada en oposiciones permite historizar los procesos de re-conocimiento cultural, tanto como los conceptos y categorías de investigación, bajo una lógica secuencial interpretativa. Desde esta misma perspectiva es posible considerar que el significado y la presencia de los métodos y las perspectivas metodológicas tienen vigencia heurística sujeta a correcciones y precisiones como lo

requiere la actualización del conocimiento en cambios permanentes y en situaciones diferentes.

El horizonte de investigación social, puede considerarse desde esta perspectiva como un límite cultural-histórico donde significados, símbolos y lenguajes se encuentran sujetos a cambios cada vez más acentuados.⁷⁵

El campo cultural social, como espacio de investigación, está constituido por elementos móviles en permanente cambio, lo cual representa problemas epistemológicos e interpretativos al investigador que debe mantenerse en procesos de actualización cultural y metodológica permanentes.

Es muy significativo, localizar aspectos relativos a fotografía y museos como testimonios de interpretación del comportamiento de diversos sectores sociales dentro del campo cultural dinámicos en diversos momentos de observación.⁷⁶

Desde la perspectiva analítica de Bourdieu, realizada en el período 1970-1990, los procesos sociales observados alrededor del museo y la fotografía, le llevaron a conclusiones que, en los mismos ámbitos, actualmente manifestarían diferentes comportamientos. La diferencia sería aún más notoria en los ámbitos de los ámbitos socio-históricos como los latinoamericanos de la década de los noventa.

El sustento riguroso de toda investigación es su fundamentación teórica de donde parten los elementos constitutivos de la metodología⁷⁷. Para González C., el aparato conceptual comprende: categorías, hipótesis, dimensiones, variables e indicadores. Implicados en cuatro planteamientos de acuerdo a la inclusión de estos aspectos metodológicos. Se establece en el documento que la investigación más completa es aquella que incluye todos los conceptos.

Aunque el autor mencionado, ubica el contexto del documento en el área económica, el análisis de sus relaciones puede extenderse en otros ámbitos. Las opciones más importantes de hacer investigación se proponen con relación a: Inclusión y exclusión (entre análisis estático y dinamizado de las estructuras), relación o aislamiento (entre

75 Para Bourdieu. "Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos puestos en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)". Entre los ocupantes podemos incluir a las instituciones y los protagonistas del campo. Bourdieu "Sociología y Cultura" (Algunas propiedades de los campos), 135.

76 García Canclini N., Sociología de la Cultura, 9.

77 Notas basadas en el documento de Pablo González Casanova, "Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales" (UNAM), N.A.

análisis histórico y sociológico; relaciones entre categorías y relaciones entre variables), y orden (análisis y presentación del material).

El anexo relacionado con las categorías de análisis del desarrollo económico es un amplio modelo del desarrollo del árbol de categorías posible. Partiendo de la categoría *Riqueza*, aborda *Valores* y *Conciencia* desglosándolos en tres niveles de categorías derivadas.

La categoría *Formación* considerada como base, implicaría otras categorías como, *Educación* de la cual derivaríamos, a su vez, *procesos*, *tendencias*, inclusive *instituciones* y *protagonistas* de los procesos. Otra categoría relacionada, también con “Valores” implicaría las relacionadas con tradiciones, costumbres hasta emergentes producto de los cambios histórico-sociales recientes, Además si los procesos formativos desembocan en los sujetos, esto abre otro espectro amplio de análisis.

D. DATOS Y MEDICIONES ¿EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL?

La aportación más significativa esta centrada en la anulación del concepto de dato⁷⁸ como compromiso inconsciente con la objetividad empirista. El dato debe ser contemplado, de acuerdo con el autor, como una extensión interpretativa del sujeto investigador el cual se convierte, de hecho, en parte instrumental sin eliminarse como sujeto activo.

La información así obtenida, en datos, tendrá un significado diferente a la confianza del investigador en haber hallado testimonios de la realidad objetiva reflejada en el objeto de investigación. Entendida la realidad objetiva como independiente de la actividad consciente del investigador, en la más pura tradición materialista el dato será, ahora, resultado de un proceso subjetivo consciente del investigador que a su vez se ha convertido en parte instrumental.

El documento de P. González Rey aborda desde la Psicología como campo de conocimiento y ejemplifica la complejidad del entorno del objeto de investigación de manera amplia hasta demostrar que únicamente la experiencia del investigador permitirá abordar la riqueza y potencialidad de la investigación satisfactoriamente, e.d., los límites están establecidos subjetivamente.

78 Ibid. Análisis basado en el texto de Pablo González C.

En *Hermenéutica - Dialéctica*, E. Weiss, retoma el modelo de Kaplan, desarrollando un análisis metodológico similar al documento de González Rey pero en un discurso más comprometido con el Instituto de Frankfurt en sus dos generaciones. En su propuesta, Weiss, retoma la figura gadameriana de la espiral hermenéutica, aplicándola a la relación dialéctica entre fundamentación teórica y objeto de investigación, como una relación que los modifica y enriquece, fortaleciendo su confiabilidad.

Otro aspecto común está representado por no comprometer el proceso de investigación con un método inflexible. Con reminiscencias de Feyerabend el rechazo a un método pre-establecido significa la posibilidad de construir el proceso de conocimiento adecuándolo a las condiciones que se vayan incorporando. De esta manera el diseño de investigación deja de convertirse en una camisa de fuerza permitiendo una posibilidad a dialéctica.

Las categorías heurísticas que se establecen, en el documento de Weiss, como legitimidad del conocimiento, son las categorías de validez y confiabilidad. El común existente entre ellos es no aceptar al hecho como juez que determina la veracidad de las conclusiones de la investigación o del conocimiento en general. T. W. Adorno recomendaría recuperar al sujeto como responsable del proceso y del hallazgo epistémico.

La extensión es el sujeto colectivo, la intersubjetividad, como determinante de la validez y la confiabilidad de los resultados de la investigación, Kaplan lo precisaría como comunidad científica. Es la opinión autorizada de los especialistas en un campo del conocimiento quienes poseen mayor autoridad sobre la aceptación o rechazo de los métodos y productos de las investigaciones que aportan elementos en ese campo.

En palabras similares González Rey determina el carácter subjetivo del conocimiento y su legitimación por el conjunto de especialistas.

E. LA SÍNTESIS CUANTI-CUALITATIVA, ¿TERCERA OPCIÓN?

Los orígenes del paradigma cultural occidental se encuentran incesantemente asociados con la cultura helénica. Repetidas veces acudimos a sus concepciones filosóficas, especialmente, con el propósito de establecer elementos de interpretación a las formas culturales que emergen con el avance cultural.

La asociación de las corrientes cuantitativas y cualitativas de la investigación científica se encuentra asociada a dos sistemas filosóficos derivados de la tradición clásica griega. En lo relativo a Platón y su construcción metafísica basada en el mundo de las ideas conlleva necesariamente a una interpretación cualitativa en tanto privilegio de la forma, lo cual, de alguna manera establece la necesidad de interpretar lo medible.

En relación con Aristóteles, es necesario señalar algunas precisiones derivadas de la propuesta de K. O. Apel, en su discusión sobre la cientificidad (Mardones – Ursua).

Entre los criterios que Aristóteles considera deben considerarse en la explicación científica se encuentran cuatro causas. De ellas la eficiente y la teleológica han terminado por constituir dos tradiciones para la cientificidad. La tradición fundamentada en la causa eficiente (el cómo se efectúa el proceso), considerada como cuantitativa, se asocia al *Erklären*, en tanto que la causa teleológica (la finalidad del proceso), se asocia con la tradición cualitativa, el *Verstehen* weberiano.

Sin embargo, Aristóteles también desarrolla elementos de fundamentación para la construcción científica de la modernidad por su compromiso racionalista, aún con las limitaciones de su tiempo. La visión filosófica de Aristóteles estaba basada en la posibilidad comprensiva del mundo por el hombre debido a su capacidad racional.

El compromiso de la filosofía aristotélica debe ubicarse en la vertiente empírica deductivista de la ciencia, pero su aportación a entender los procesos por sus causas finales permite ubicar la posibilidad alternativa, una cientificidad justificada en el telos de los procesos. Sin embargo sigue estando presente en la construcción de los grandes relatos racionales la preocupación aristotélica de que es la intuición humana la que define y soluciona la comprensión del mundo que una sociedad acepta y comparte.⁷⁹

Nos encontramos ahora en la posibilidad de construir una relación entre las vertientes cuantitativa y cualitativa de la investigación que permita una posibilidad integrada, de mayor profundidad comprensiva, del mundo.

79 Es posible para el científico intuir correctamente este isomorfismo entre lenguaje y realidad. Losee J., Introducción histórica a la Filosofía de la ciencia, 25.

Existe una interpretación diferente a la propuesta del vacío de F. Conde⁸⁰, elaborada por J. Losee, y que denomina la tradición de salvar las apariencias. No se intenta deshilar la construcción conceptual que Conde desarrolla para justificar el proceso de matematización de la realidad sino de matizar la relación entre la realidad del mundo y la racionalidad.

En la tradición cuantitativa, la historia de la ciencia como paradigma, la elaboración de modelos ha sido una preocupación permanente. Es necesario hacer notar, desde la perspectiva de Losee, como Platón aporta una asociación geométrica en la búsqueda de relaciones explicativas de la realidad basado en la existencia de poliedros regulares y los planetas conocidos en su tiempo.⁸¹ La preocupación es retomada por Kepler quien encuentra una relación aceptable en términos generales. La construcción de modelos inicia una febril actividad, a partir del Renacimiento, por encontrar relaciones entre los diversos fenómenos que constituyen la realidad y los modelos explicativos elaborados, relaciones que no pueden ser accidentales sino causales necesariamente.

Los modelos geométricos o derivados de la empiria fueron sustituidos posteriormente por modelos, con mayor abstracción, matemáticos.

Las interpretaciones culturales de los avances del conocimiento científico en el s. XVI, mediados por la censura eclesiástica, dieron lugar a la tradición de *salvar las apariencias*, e.d., que es más importante, ¿que un modelo refleje la realidad como una correspondencia necesaria o que el modelo represente una respuesta explicativa satisfactoria al margen de su isomorfismo con la realidad?

La investigación científica cuantitativa actual, pareciera haberse comprometido excesivamente con el supuesto de que es posible representar los comportamientos de la realidad a partir de su representación con funciones matemáticas.

Un ejemplo inmediato está representado por la representación del cero como vacío. Dificulta aceptar que mantenga una relación con la descripción simbólica de las decenas.

80 Delgado J. M., Métodos y técnicas..., 56.

81 Según la versión citada, la existencia de cinco poliedros regulares, que desde Euclides se había demostrado, como únicos en posibilidad de existir, no podían estar disociados de la existencia de seis planetas (errantes), cuerpos que parecían escapar al comportamiento regular de la bóveda celeste. Losee J., Introducción histórica..., 28.

En el campo del análisis teórico sobre metodologías de investigación, se perfila una tendencia integradora de las dos tradiciones. El supuesto central radica en la concepción de un objeto de investigación para el cual es necesario aplicar categorías de las dos tradiciones, complementándose. Si algún objeto solamente se manifestara en uno de los dos sentidos, cuantitativo o cualitativo una sola concepción metodológica sería insuficiente para abordarlo.

Sin embargo parece no aconsejable abordar el problema metodológico desde esta aparente solución. Para realizar una crítica a fondo de las limitaciones y alcances de las dos tradiciones es necesario profundizar críticamente en sus planteamientos epistemológicos, ontológicos y teóricos.

Hasta ahora parece suficiente entender la investigación de las ciencias empiristas desde la perspectiva objetiva de sus objetos de investigación, los cuales durante cinco siglos de desarrollo metodológico han construido un método particularmente confiable y de logros destacados. En tanto que en la investigación del mundo cultural, - que abarca desde la antropología hasta la educación y el arte-, es más congruente establecer los criterios de construcción de los objetos de investigación a partir de marcos culturales que requieren el uso de lenguaje, e.d. de la interpretación con logros suficientes para ser aceptadas.

Las categorías derivadas de la racionalidad y la cultura, de acuerdo con T. W. Adorno, permiten la cobertura de las ciencias convencionales considerando que la lógica deductivista corresponde a un racionalismo interpretativo y que las matemáticas, soporte de su expresividad, no han perdido su carácter como lenguaje.

Bajo las categorías citadas en el presente documento, de la Filosofía y la Metodología, es posible re-construir las posibilidades de investigación cualitativa que hasta ahora se han desarrollado.

En el campo de la investigación educativa de nuestro país, la investigación cualitativa finalmente ha adquirido carta de naturalización. Los espacios de resistencia al cambio están representados por la racionalidad burocrática comprometida con concepciones de mundo condicionadas desde la esfera política.

4.3 METODOLOGÍA DE LA TESIS: CONSIDERACIONES Y RASGOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. ACERCA DEL PROBLEMA

El problema de investigación tiene múltiples connotaciones. Se ubica como un vacío secuencial, como la aparición de un elemento perturbador o como la ruptura general de un equilibrio además de las diferentes acepciones de los especialistas en la investigación hipotético - deductiva.

Basado en una de las tesis de K. Popper, el conocimiento surge de la tensión entre el saber y el no-saber relativo a un objeto, tensión que se presenta problemáticamente. La respuesta de Adorno a la tesis popperiana acepta el planteamiento pero lo implica en la sociedad. Todo problema tiene su origen en las tensiones surgidas en el ámbito de lo social, e.d. los problemas para la investigación científica son problemas sociales.

De un planteamiento de A. Tecla, es rescatable otra forma de asociación metodológica. El problema es la relación entre el marco teórico y el objeto de la investigación, aunque se incluiría que en esa ubicación lógica.

Los distintos tipos de problemas de la investigación, pueden clasificarse desde diferentes perspectivas. Desde problemas de tipo teórico o pragmático hasta los relacionados con los fines de la investigación. Además de los propuestos en el texto mencionado, los problemas también pueden calificarse por su función en el proceso de investigación o por la determinación de sus fines.

En el planteamiento del problema también se encuentra implícito el planteamiento teórico pertinente y la estrategia probable para la realización de la investigación.

El problema central de la presente investigación presenta dos fases. Por una parte se ocupa de la ausencia de elementos formativos que permitan a docentes e investigadores de maestría fundamentar el conocimiento de su campo de manera que sea posible acceder a conceptualizaciones amplias relacionadas con métodos y aspectos metodológicos de la investigación. Esto crea confusiones, divergencias y diversidad de interpretaciones en la práctica de tutorías y asesorías de tesis. Por extensión problemas en las titulaciones de grado.

Por otra parte también representa una oportunidad para analizar las tradiciones cualitativa y cuantitativa con mayor profundidad rebasando el recurso de la estadística, por ejemplo, como distintivo de la cuantificación y alejándolo de la racionalidad propia de las ciencias naturales que partiendo de la categoría de mensurabilidad (medición) y no de número desarrollan una lógica terminal nomotética. Con mayor alcance explicativo para entender la lógica de investigación científica convencional como cuantitativa.

La epistemología al profundizar el problema del conocimiento manifiesta posibilidades analíticas para la comprensión de los métodos más frecuentemente empleados en la investigación fenomenológica y su elección en los casos particulares. Además de abordar las categorías desde otras perspectivas filosóficas.

B. EL MÉTODO. INDUCCIÓN ANALÍTICA (IA)

En general la metodología de la presente investigación parece relacionarse con dos modelos de investigación cualitativa: (Ball y Smith 1992) que plantean claramente que el *caballo teórico* debe ir delante del *carro analítico* y (Miles y Huberman, 1994), quienes “afirman que en el terreno práctico de la investigación empírica las *polaridades epistemológicas* se difuminan y hay una utilización de diversas *perspectivas*, entre los investigadores a pesar de su afiliación principal. Lo que mantiene un considerable respeto a las posiciones del sujeto respecto a su realidad y posibilidades de racionalización como las expone Feyerabend.

Por otra parte si existe un método para la presente investigación debería entenderse desde las categorías y corrientes propias de la investigación social, las cuales de acuerdo al párrafo anterior sólo mantienen un dependencia relativa, En este sentido se entendería el método como intervenciones entre la tendencia cualitativa de la cientificidad moderna e interpretativo comprensiva de acuerdo con sus fundamentación teórica cercana la teoría crítica alemana.

En tanto que el procesamiento de la información intentó mantenerse en el contexto de la codificación abierta de Strauss y Corbin (1990), experimentando cambios recientes en su extensión y profundidad en los siguientes aspectos:

- De los Datos broncos a la categorización inicial.

- El desarrollo de las categorías iniciales: búsqueda sistemática de propiedades y registro de notas teóricas.
- La integración de la teoría y sus propiedades
- La delimitación de la teoría. El criterio de alcance por ampliar el campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la base empírica de partida (Valles, 1999).

C. TEORÍA Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.

El sustento teórico tiene como propósito fortalecer la construcción subjetiva del objeto de la investigación, precisando el alcance de los objetivos y del supuesto hipotético. En este aspecto de la investigación la importancia de los conceptos y las categorías se derivan del diseño del sustento teórico (Aparato Crítico).

Por otra parte, la teoría construida de esta manera debe estar complementada por una búsqueda de información en fuentes veraces con instrumentos confiables para ser sujetas a métodos de interpretación que permitan obtener conclusiones válidas.

La distinción sustantiva de una investigación radica en su fundamentación teórica en principio y del rigor metodológico en consecuencia. A partir de estos elementos se diferencia de un ensayo, monografía o análisis monotemático cuyo alcance metodológico es muy limitado.

Una fundamentación teórica cuantitativa se apoya en un concepto de objetividad convencional y establece lógicas relacionales metodológicas desde esa base. La base epistémica implica la confianza en la relación directa sujeto-objeto tanto como la posibilidad de abstracción de la relación.

La composición de un problema se derivaría de la posibilidad de expresar lógicamente la discontinuidad o la expectativa del investigador sobre un comportamiento inesperado del entorno real.

La problematización, una de las fases iniciales de la investigación, puede ser ubicada en relación con la justificación, como la expresión de las múltiples relaciones del posible objeto de investigación con su entorno. El resultado particular de esta relación se expresa en conceptos cuyo significado no solamente alude a niveles de aproximación de la realidad sino que implica la concepción del sujeto sobre la misma realidad.

La correcta exposición del problema permitirá la localización del objeto de investigación y los elementos sustantivos de la fundamentación teórica. Además permitirá pre-ver la metodología y posibles soluciones.

Relacionado con la fundamentación teórica se pueden establecer diferencias entre hipótesis, tesis y supuesto teórico.

- La hipótesis es citada con mayor frecuencia en la investigación relacionada con las ciencias duras. Implica un enunciado central, invariable, como eje articulador de la metodología correspondiente.
- El supuesto, se puede ubicar en las investigaciones con flexibilidad metodológica. La relación entre fundamentación teórica y objeto de investigación es permanente e implica modificaciones mutuas a través de las cuales se enriquece el proceso de conocimiento.

De acuerdo con la fundamentación teórica, caracterización del objeto y fines de la investigación se establece la metodología cualitativa o cuantitativa de la investigación.

Resulta necesario, si se entiende la investigación como un proceso histórico y socializado, plantear las conclusiones como base inicial de una investigación consecuente.

D. CONCEPTOS Y CATEGORÍAS. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

Al iniciar el proceso de formación en la investigación educativa, - desde una perspectiva metodológica correspondiente al posgrado-, el primer momento de angustia, tanto en la experiencia personal como en las preguntas que los asesorados con mayor frecuencia formulan, se encuentra en cual es la diferencia entre un concepto y una categoría.

Concepto y categoría son abstracciones de la realidad circundante, e.d., obedecen a un proceso de racionalización en relación con la formación profesional del investigador,⁸² e.d., responden una visión del mundo compartida por una comunidad científica, establecida por un personaje reconocido o construida personalmente para un proyecto determinado. Un segundo nivel de caracterización es que, concepto y

82 Es un hecho generalmente reconocido que la realidad no es independiente de nuestra forma de describirla. Un acercamiento a la hipótesis de Sapir – Whorf: Lenguas diferentes organizan la experiencia de forma diferente, permiten entender la incapacidad del sujeto del lenguaje para construir la cosa en sí (Kant). Eco, H., Kant y el Ornitorrinco, 54.

categoría deben expresarse lingüísticamente, en un enunciado verbal o escrito y por lo mismo sujetarse a una segunda interpretación de un lector externo.

Un tercer aspecto, acerca del concepto, es que ambos responden a una solución ontológica y epistemológica del investigador en el tratamiento del objeto y del problema investigado.

En un proceso de investigación el concepto adquiere un carácter más estable (limitado en extensión) que la categoría como abstracción de conceptos. El concepto se establece a partir de la caracterización formal del objeto en tanto que la categoría se flexibiliza en su alcance y aplicación. Las categorías son los predicados más generales atribuidos a fenómenos (pertenecientes a un área de la realidad) que nos sirven para entender los procesos de sus manifestaciones con distintos criterios.

La figura retomada de la espiral dialéctica marxista, tiene un eco en Gadamer, el aparente retorno implica un momento de superación a las condiciones anteriores. Pero la idea de Círculo en Gadamer es su contextualización, La delimitación de la realidad en áreas cercanas al objeto son a su vez delimitaciones conceptuales, establece un modo de localizar las categorías representativas desde la fundamentación teórica en relación con el objeto de investigación.

Las categorías se manifiestan, en un momento inicial metodológico, como un apoyo sustentante desde la teoría, para la construcción del objeto. En un momento posterior podrán transformarse en apoyos interpretativos para el manejo de la información en la elaboración de conclusiones y presentación del informe.

La figura metodológica de entender la categoría como una mediación entre la fundamentación teórica y el objeto de investigación es muy significativa para una concepción de la investigación.

El punto de partida deberá ubicarse en el sustento teórico. Sin embargo existen antecedentes en la formación del investigador que son inevitables. El establecimiento de dos tradiciones de la científicidad y su metodología como cuantitativismo y cualitativismo, son formas de expresar racionalidades divergentes. El compromiso racionalista de la modernidad (Bachelard), se encuentra implícito en la formación del investigador, - en nuestro medio-, de tal manera, que es posible diseñar investigaciones cualitativas con un sustento teórico comprometido con el positivismo.

La primera solución de problemas, en el diseño de una investigación, se encuentra inscrita en la epistemología.⁸³ De la ubicación del plano de conocimiento se encuentra la justificación para la localización, delimitación y significado del aparato crítico (sistema de conceptos y categorías) de la investigación.

La presentación del sistema de categorías que apoyan una investigación podría señalar además de la rigurosidad metodológica, la actualización y nivel teórico de la investigación.

El sistema de categorías también establecería una forma representativa para el análisis y elección de una determinada correlación que determinaría el seguimiento y la lógica de la investigación.

El aparato crítico de la presente tesis, se fundamenta necesariamente en la categoría Cultura desde la cual se aborda a la Modernidad como una fase histórico-filosófica en la cual se recurre nuevamente a la Razón como posibilidad de explicarse el entorno real si bien en sus inicios la figura se idealizó excesivamente en forma sacralizada de facto.

La modernidad recuperó y proyectó a la razón con el alcance entonces insospechado que significó la tercera prerrogativa que R. Bacon desarrolló para la ciencia. Aunque la propuesta se expuso en plena Edad media, Galileo la sistematizó experimentalmente, esto es, controladamente hasta convertir a la racionalidad científica convencional en una tendencia filosófica que se reconocería como positivismo y que dominó ampliamente, desde esta lógica, la teoría de la ciencia hasta mediado el siglo XIX.

El desarrollo paralelo del pensamiento filosófico se incorporó a la discusión de sí lo científico debía restringirse a la visión galileana y permitió la emergencia de otras racionalidades que bajo la perspectiva de explicarse la realidad dieron lugar a la crítica del conocimiento y de la misma ciencia.

La Epistemología se diversificó con mayores alcances y asociada a la Ontología fundamentó a las racionalidades emergentes advirtiendo las peligrosas consecuencias de confiar excesivamente en la ciencia convencional y en sus aplicaciones tecnológicas con las consecuencias que ahora padecemos.

83 La inclusión de la Ontología es otra aportación de las discusiones actuales. N.A.

La revisión historizada de las controversias permite abordar con mayor suficiencia las lógicas subyacentes de los métodos y no aceptarlas únicamente desde su conceptualización con las confusiones consecuentes.

E. LAS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN Y LOS INFORMANTES AUTORIZADOS.

Tomando como eje la Maestría en Pedagogía de FES Aragón, se abordaron instituciones con el mismo nivel de posgrado, por cercanía geográfica o por adscripción de los docentes y tutores de Aragón, obteniéndose el siguiente espectro institucional de instituciones con las maestrías correspondientes:

Inicialmente doce fue el número de maestrías consideradas. El total de las maestrías referidas mantienen el nivel de doctorado y la mayoría se encuentran en la zona central del país, con la excepción de una maestría del extranjero. Como instituciones la mayoría han desarrollado una tradición, tienen una antigüedad representativa y algunas de ellas han protagonizado avances en la investigación educativa del país como se puede consultar en los directorios del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en sus Congresos nacionales bianuales.

	UAQ	BUAP	FESAr	UV	CESE	UPN	SPBr	UPAEP	BNM	ISCE	IAC	IISUE
RRG					■							
RSP	■		■									
JMM		■										
AQP		■										
SDA			■									
ALS			■									
IGG		■									■	
ACA			■			■	■					
NCS		■						■				
DGR					■				■			
FBC					■							
DPA										■		
BOF												■

Figura. 4.2 Instituciones e informantes

Las maestrías corresponden a cinco entidades federativas colindantes, Querétaro, Puebla, Estado de México, Distrito Federal y Veracruz. Además de Sao Paulo, Brasil.

De los informantes considerados para la presente investigación, como fuentes de información de mayor confiabilidad podemos establecer algunos perfiles ubicados en campo educativo:

- Último grado obtenido: Maestría
- Antigüedad en la institución: 3 años
- Experiencia docente: 5 años
- Experiencia en investigación: 3 años
- Experiencia en asesorías y/o tutorías: 3 años

F. INVESTIGADORES, TUTORES Y ALUMNOS DE LAS MAESTRÍAS.

Los antecedentes a la investigación, desde el estado del conocimiento, podrían ser atendidos por entrevistas con especialistas de experiencia reconocida nacionalmente. Particularmente de los responsables desde los primeros congresos nacionales del CO-MIE, de la mesa sobre Historia, teoría y filosofía de la educación.

Lo sustantivo de la instrumentación es conocer, además de la corriente epistémica adoptada y su reflejo en la metodología, las líneas de investigación institucionales y su ubicación en las corrientes de la epistemología o en la intersubjetividad de la comunidad de investigadores

Experiencia profesional como docente; formación en filosofía y epistemología; contenidos filosóficos de los programas que imparte, (especialmente los relacionados con metodología de investigación); contenidos filosóficos de investigaciones realizadas o dirigidas personalmente.

Formación filosófica, previa y actual, implícitas en los programas de posgrado relacionados con la investigación; alumnos de los últimos niveles del posgrado; alumnos en posibilidades de diseño o realización de tesis o investigaciones; alumnos egresados en realización de la investigación de tesis; alumnos con tesis terminadas en posibilidades de su defensa.

Un criterio a destacar en el perfil de los docentes, requeridos en la tesis que aquí se presenta, consiste en su nivel académico. Fueron consultados 7 docentes-asesores con grado de maestría y siete tutores con grados de doctor.

De los alumnos avanzados o recién egresados, la intención original consistía en entrevistar a maestrantes de FES Aragón, sin embargo por cuestiones de tiempo no fue posible realizar una entrevista colectiva limitándose a conversaciones informales.

De los alumnos inicialmente considerados todos han obtenido la pasantía y son docentes en ejercicio en niveles básico y de licenciaturas.

G. ¿POR QUÉ ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS?

Entre los aspectos que exigen mayor cuidado metodológico en la investigación social se encuentran tanto las fuentes de información, como los instrumentos y los métodos de procesamiento de esa misma información. Aspecto que no siempre tiene la atención requerida; especialmente cuando el investigador inicia sus experiencias.

Como se plantea en el texto de Taylor y Bogdan⁸⁴ especializado en investigación cualitativa, es muy frecuente pensar en el cuestionario y la entrevista, cuando se piensa en instrumentos para recabar información en las investigaciones sociales y por lo tanto, también, en educación. Como se establece en otro documento sobre el mismo tema, se descuidan alrededor de otras 25 formas de obtener información.

Lo anterior resulta tan sorprendente como el hecho de que la investigación social no haya desarrollado creatividad en las otras formas de obtener su información. O bien, que la encuesta y el cuestionario representen las formas más adaptables a las condiciones de la investigación social de las disponibles. O bien, que su alcance heurístico represente ventajas sobre el resto de posibilidades.

La investigación, que se pondría ahora en relación con la entrevista semiabierta, trataría sobre la formación epistemológico-filosófica de los alumnos de posgrados en educación. Suponiendo que esta formación sea débil o ausente, significaría que el especialista en los niveles superiores del campo de la educación realiza su formación y se convierten en formadores, bajo una concepción intuitiva, pasiva y elemental del problema del conocimiento.

La posibilidad de localizar información que permita conocer el estado de la formación filosófica en los posgrados requiere de localizar información tanto escrita como oral. La localización de documentos (principios institucionales, planes y programas,

84 Taylor S. J. y R. Bogdan, "Introducción a los métodos cualitativos de investigación", 100.

tesis, investigaciones...) permite encontrar algunos elementos importantes. Pero la entrevista a docentes y alumnos de los posgrados resulta de mayor importancia, en cuanto se pueden abordar directamente respuestas relacionadas con juicios sobre las discusiones acerca del conocimiento y el método en la formación de posgrado.

La entrevista semiabierta permitirá conocer opiniones y juicios valorativos personales de los protagonistas en relación a la importancia o no, que instituciones y tradiciones otorgan a la epistemología como plano sustantivo de la investigación.

Aunque existen otras posibilidades de proveerse de información la entrevista permitiría conocer de fuentes primarias, información personal con significado directo.⁸⁵ Las opiniones sobre la importancia y probable ausencia de la formación epistémica resulta mas significativa con la entrevista de por medio que por la respuesta a cuestionarios.

El campo de la investigación estaría constituido por documentos e informantes (docentes y alumnos) de maestrías de diversas instituciones de educación superior, representativas con formaciones propias.

El instrumento diseñado para la presente tesis se basó en la entrevista semiestructurada, destacando que durante el proceso algunos de los informantes parecían rebasar el instrumento e imponer sus propios intereses académicos.

El instrumento requirió dos etapas, inicialmente las guías generales de la entrevista, complementadas con cuestionarios de preguntas delimitadas. Sólo uno de los entrevistados prefirió responder un cuestionario que fue elaborado con ese propósito.

Los escenarios fueron variados de acuerdo a las situaciones físicas de los entrevistados. Sitios públicos como restaurantes con las esperadas incomodidades para la concentración y las grabaciones, aulas u oficinas en las instituciones de adscripción o hasta en el vestíbulo de algún club deportivo.

En la mayoría de las entrevistas se inició con preguntas abiertas, cuidando no alejarse de los propósitos del instrumento. Al final de cada una de ellas se solicitó incorporar algún aspecto que en lo personal quisieran agregar a la información solicitada.

85 "... encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras", *Ibid.*, 105

H. INFORMACIÓN RECABADA Y METODOLOGÍA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Se describe a continuación el proceso mediante el cual se procesó la información recabada, según las propuestas de Ball y Miles. La importancia de esta fase radica en la posibilidad de generar o ratificar conocimientos, esto es, de hacer ciencia.

Como fases generales se integran, la **(F1)** *sistematización de la información*, su **(F2)** *enlace con los supuestos y bases teóricas*, y el **(F3)** *tratamiento de los materiales recabados* incluidos hallazgos y conclusiones.

(F1) Sistematización de la Información

Los elementos base para el procesamiento de la información se encuentran relacionados con los referentes empíricos, Informantes y vida académica; la fundamentación teórica con Categorías centrales subordinadas y la metodología adoptada es la entrevista semiestructurada.

1. Informantes.

Los informantes fueron seleccionados de las maestrías en educación de instituciones relacionadas con la maestría en Pedagogía de FES – Aragón y con un perfil basado en experiencias en docencia e investigación en nivel de posgrado, antigüedad y grado obtenido.⁸⁶

2. Vida académica

3. Categorías.

Las categorías de interpretación derivadas de Filosofía, Epistemología, Ontología y Pedagogía se han diferenciado en dos tipos, centrales y subordinadas relacionadas con actividades académicas en investigación y docencia en educación.

Categorías centrales:

Conocimiento, Realidad, Racionalidad y Cultura.

Categorías subordinadas:

Ciencia, Investigación, Metodología y Formación.

86 Ver Cuadro 2. Pág. 105

Las categorías adoptadas para el procesamiento de la información se justifican en el fundamento teórico de la investigación⁸⁷, desarrollado en los capítulos II y III de la presente tesis. Otras categorías incorporadas que se podrían considerar también subordinadas fueron localizadas, en las asesorías, tutorías de tesis, y en las prácticas docentes cotidianas de los posgrados.

(F2) Enlace con los supuestos y bases teóricas.

1. Transcripción de entrevistas.

Las entrevistas correspondientes a 13 informantes calificados, una vez transcritas, se codificaron con dígitos y siglas correspondientes a su identificación personal.

Cada respuesta (Ítem) de las entrevistas transcritas, generalmente por párrafo o pregunta directa, se numeró progresivamente para cada informante, con dos dígitos. El informante fue codificado con tres siglas. De manera que (JMM05), implica el informante JMM con su quinto ítem.

2. Estructuración de Campos de concentración de información. (CCI)

Una vez establecidas las categorías de análisis, se relacionaron con acciones, consideradas como sustantivas de la vida académica en investigación y docencia como: elaboración, asesorías y tutorías de tesis; lectura de tesis y exámenes de grado; programas de estudio y aspectos curriculares de las maestrías; además de actividades en el aula, prácticas educativas, formación de docentes, formación y posiciones personales, vida académica y eventos relacionados con epistemología y conocimiento. La codificación se complementó con dos dígitos correspondientes a los campos de concentración de información. Complementado con los informantes calificados de las maestrías analiza-

87 En la investigación cualitativa, la composición de una red de categorías se enfrenta siempre al problema de la congruencia entre los teóricos participantes, aun con el riesgo que este significa, se considera el plano sustentante a la Teoría crítica de la sociedad, cronológica y conceptualmente, como el plano sustentante de la tesis. Se refiere a la primera Escuela que formaron Adorno y Horkheimer y su crítica al racionalismo moderno (Ciencia), paralelo al racionalismo poperiano (Conocimiento). J. Habermas, destacado en la segunda generación, contribuye valiosamente desde el discurso de la Racionalidad comunicativa (Cultura) con símbolos y creencias. Las grandes categorías de la Filosofía, recientemente han sido cuestionadas desde la complejidad (Realidad) de E. Morin, que re-conceptualiza sin proponérselo, los problemas abstractos de la Ontología como el Dasein de Heidegger. El siguiente plano sustentante de la tesis está apoyado ampliamente en la Racionalidad epistémica de Olivé, quien retoma, desde su perspectiva crítica, los actuales problemas del conocimiento (Racionalidad). La cultura continuada en haceres como la educación deviene construcciones (Formación) entendidas como Bildung de Gadamer, permanente. Finalmente se retoman de Miguel S. Valles (Técnicas cualitativa de investigación social) dos actualizaciones a las perspectivas cualitativas de las ciencias humanas, Denzin, Lincoln (Investigación Cualitativa) y de Glaser, Strauss y Colbert (Metodología) la Inducción analítica (IA) y el Método de comparación constante (MCC). N.A.

das derivó en los 12 Campos de concentración de información (CCI) que se mencionan a continuación:

Definición de 12 campos de concentración de información en los cuales se integraron las principales actividades de investigación, docencia y categorías de la investigación:

Investigación

01. Fundamentación epistemológica y metodología de investigación en tesis
02. Concepto de conocimiento o epistemología en tutorías
03. Epistemología en lectura de tesis y exámenes de grado

Docencia

04. Epistemología y aspectos curriculares
05. Fundamentación epistémica de programas de estudio
06. Epistemología en formación y prácticas de la docencia
07. Conocimiento y Epistemología actividades en el aula
08. Posición y tendencias epistemicas en formación de docentes

Vida académica

09. Conocimiento y tendencias epistemicas en la vida académica de las maestrías.
10. Vida académica y eventos relacionados epistemología

Posiciones personales de investigadores y docentes en relación con Epistemología

11. Formación personal en filosofía y epistemología
12. Conceptualización particular acerca de la Epistemología y el conocimiento.

En resumen, cada una de las respuestas resultado de las entrevistas transcritas ha sido procesada de acuerdo con los siguientes criterios:

- Campo de concentración de información relacionado.
- Cada uno de los CCI, por ejemplo, Fundamentación epistemológica y metodológica de tesis, se ha identificado con un código inicial numérico (01)
- Las siglas correspondientes al informante se representan con tres letras mayúsculas (IGG).
- El código de ítem ha sido asignado por el lugar que ocupa en las transcripciones, por ejemplo (02). el cual ha sido mantenido en el orden presentado en la transcripción.

- El código de identificación completo resultante, para cada ítem, contiene seis dígitos como sería, en el caso citado, (01IGG02) que denominaremos como *Unidades de información (UI)*. En el cual se agregó (01) correspondiente al CCI01, Fundamentación epistemológica y metodología de investigación de tesis.

3. Primera interpretación los contenidos de UI.

A partir de cada una de las categorías determinadas y de acuerdo con el sentido de las respuestas (ítems), se concentró otra base de información para su interpretación de la siguiente manera.

En cada una de las respuestas codificadas (UI) por informante, se agregó un breve comentario significativo del contenido, relacionado con una de las categorías determinadas (enunciado).

Por ejemplo:

01IGG02 (FORMACION) La formación del investigador y la tutoría, como bases de las experiencias de investigación particular (Historia, BUAP).

Habitus del investigador.

Donde se considera, que en el ítem (02) del informante (IGG) ubicado en la BUAP (Licenciatura en Historia), se resalta la relación entre la formación del investigador y los perfiles de los tutores como bases de la formación del maestrante (CCI01). En el procesamiento se señala la disciplina en actividades de investigación, en que se desempeña el asesor de tesis, debe entenderse como un habitus (Bourdieu). Ver anexo 3.

4. Concentración en unidades de información (UI). Segunda interpretación

Los CCI se codificaron con dos dígitos que antecedieron los códigos de los informantes e ítems y configuraron las unidades de información (UI) estas últimas UI, fueron agrupadas por categorías, por ejemplo CONOCIMIENTO, para efectuar un análisis de mayor alcance que el de la primera aproximación. Por ejemplo conocimiento.

Las categorías así consideradas forman la red de análisis de las respuestas e interpretaciones que los informantes calificados (13) proporcionaron en la aplicación de las entrevistas estructuradas.

(F3) Tratamiento de los materiales recabados

1. Tercer análisis de UI por categorías: Resultados y Conclusiones.

El análisis implica una lectura vertical (la totalidad de los ítems por cada categoría) y una lectura transversal (Los ítems correspondientes por cada informante). De los análisis se desprende el carácter de generalización de los aspectos más relevantes de la información tamizada desde las categorías. Las conclusiones propuestas implican no sólo explicaciones a los aspectos problemáticos de la investigación y docencia de las maestrías, sino además probables causas o soluciones derivadas desde los planos del aparato teórico de la investigación.

La información procesada (análisis de las UI interpretadas por categoría) permitió sin intenciones de generalizarlas, ubicar causas y problemas en los procesos de docencia e investigación en las instituciones antes citadas en relación con la epistemología además de considerarlas como posibles líneas de trabajo.

Del sustento teórico (categorías principales y subordinadas) y las actividades institucionales correspondientes, se interpretaron los sentidos de la información relativa a la presencia de la Epistemología en diferentes procesos, escenarios y protagonistas de investigación y docencia en la vida académica de las maestrías de investigación referidas.

La relación entre CCI e ítems fue procesada de acuerdo a las categorías que se han determinado para elaborar los resultados de la investigación. Esta fase implica un acercamiento más profundo hacia el sentido que encierran las respuestas de los informantes. Los primeros análisis se presentan en el apartado (4.7) del presente capítulo.

Finalmente, se contrastó la información recabada con los supuestos señalados anticipadamente y con los objetivos de investigación, matizando y comparando los comportamientos de diversas instituciones con diferentes enfoques educativos.

CAPÍTULO 5

“...EL TEMA NO ME INTERESA”⁸⁸:

RESULTADOS, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.

“... argumentamos que el análisis de datos es integral a la forma en que las preguntas son formuladas, se seleccionan los lugares y se recogen los datos (...). En el corazón de tal proceso hay un conjunto de cuestiones y procedimientos de investigación que combinados con creatividad imaginación resultan en el análisis de los datos: un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y a fases.”

(Burgess, Pole en Valles M. “Técnicas cualitativas de Investigación social”, 340)

Más que descubrimientos, la tesis ha sido dirigida al enfoque de los problemas de investigación y elaboración de tesis desde la voz de los mismos actores de los posgrados. Los perfiles de los docentes parecen autorizarlos a exponer sus análisis en procesos que han vivido el tiempo suficiente para conocer y participar en experiencias en el interior de los procesos y proponer juicios críticos y propuestas de solución. La vertiente filosófica parece adolecer de la reserva de los docentes e investigadores de ambas tradiciones científicas, sin ignorar desde luego que la crítica a la científicidad esta siendo apoyada decisivamente por los científicos avanzados de las mismas ciencias convencionales. En tanto que para las ciencias socio-culturales se presenta un panorama de expectativas insospechadas ante el asomo de nuevas racionalidades y epistemologías.

88 Expresión hallada en el ámbito de la elaboración de la tesis

5.1 COMENTARIOS DE LAS UNIDADES DE INFORMACIÓN (UI) POR CATEGORÍAS DE INTERPRETACIÓN.

El primer acercamiento a la información consistió en agrupar las transcripciones desglosadas (items) por categorías de interpretación. La intención de acuerdo con las sugerencias metodológicas es localizar de qué manera la teoría se puede dirigir a interpretar los comportamientos de los actores del contexto.

1 Cultura.

En el proceso coyuntural de la cultura contemporánea la modernidad y la posmodernidad se encuentran en el mejor de los casos en una coyuntura en la cual el hacer docente del entrevistado, considera, se encuentra más cercano al pensamiento posmoderno. (12JMM06)

2 Racionalidad.

Debe destacarse considerar al sujeto desde una posición compleja de la objetividad y la subjetividad. El ser humano es racional e irracional simultáneamente, "...un grupo de personas ante las mismas condiciones de investigación, ante las mismas variables...", no necesariamente deben llegar a las mismas conclusiones, no cabe esa posibilidad. En tanto consensuación para llegar a acuerdos sobre validez y confiabilidad de los conocimientos, se introduce la política de lo científico, de acuerdo con Derrida, siempre son conocimientos, verdades consensuadas por una comunidad... "hay gremios, comunidades fuertes que a veces luchan entre ellas para favorecer verdades y conocimientos" (01RSP25)⁸⁹.

3 Realidad.

La existencia de fenómenos temporales, de tiempos cortos, conforma una realidad cambiante, el fenómeno no es el mismo en situaciones y períodos cortos, depende de los límites temporales de la investigación, "...tratar de conocer la realidad parte de la realidad", queda bajo la responsabilidad del científico sistematizar las observaciones,...

⁸⁹ Con el propósito de no hacer repeticiones la codificación entre paréntesis afecta a los entrecomillados que pertenecen al mismo párrafo.

“Que nadie le pudo contar porque él la vivió”, la realidad nos ubica en términos de que es lo que se quiere hacer, “... el investigador forma parte de la realidad y es parte de la realidad”. Es necesario hacer notar que no existe una intención por definir o conceptualizar que es la realidad sino que se acepta implícitamente como tal. (02AQP10)

Se tiene un sentido de la realidad como algo dado, es una actitud hegemónica, (no se tiene una perspectiva diferente de la realidad más que como se percibe), la posibilidad de asumir un significado de la realidad desde la crítica implica un esfuerzo analítico y reflexivo al cual no se ha introducido al profesional (de una maestría, en este caso, pero presumiblemente se podría generalizar). La segunda posición “implica un reto para cada uno de nosotros, pero que no necesariamente lo abordamos” (06RRG24), “...no estamos educados para cuestionar, para preguntarnos, sino más bien para aceptar, y de ahí que, digamos, esta herencia la llevamos siempre y cuestionar a la realidad y a nuestro conocimiento desde otra perspectiva ya implica un desafío para nosotros...”. Lo que permitiría concluir que los procesos formativos mantienen la herencia epistemológica que permea desde la educación básica hasta la licenciatura como una aceptación tácita del pensamiento positivista, herencia histórica de nuestro país.

4 Conocimiento.

La respuesta de los directivos en el caso citado antes sobre el manejo de los conocimientos en su práctica educativa o la forma de abordar los contenidos de los programas, a pesar de revelar la preocupación de los docentes por conocer su trabajo para mejorarlo, no convenció a los directivos probablemente por su recién inicio de funciones. Lo probable es que no les interese apoyar iniciativas como la mencionada. (09RRG35-09RRG36).

Se han planteado hasta ahora dos posibilidades en el manejo de las investigaciones de maestrías relacionado con el conocimiento, la confianza en las actitudes de confianza a lo que se ha conocido y la posibilidad de romper esas limitaciones para buscar nuevas posibilidades de significado de los conocimientos. En el caso de una maestría limitada y privada la confianza en lo probado configura marcos teóricos pero en las instituciones públicas parece haber tendencias a liberarse de esas prácticas de investigación y probar otras posibilidades metodológicas. (09RSP30-09RSP31)

En CESU hoy IISUE, como experiencias de investigación si se trataron temas sobre conocimiento. En estudios del doctorado, específicamente con Rosa Nidia Buenfil, como uno de los seminarios del doctorado se trato epistemología y educación desde su deconstrucción hasta la genealogía y diversidad de corrientes permitiendo abrir un panorama sobre estas cuestiones. En FES-Aragón sólo alguna conferencia ocasional. (10RSP03)

Hasta la maestría en ENEP-Aragón se tuvieron seminarios relacionados con investigación, pedagogía, filosofía y sociología de la educación donde se pudieron abordar cuestiones epistemológicas y filosóficas. (11RRG02)

Los estudios de la licenciatura en Pedagogía de ENEP-Aragón le permitieron a RSP su primer acercamiento a la epistemología vista desde lo educativo y después en lo pedagógico, el plan de estudios estaba enfocado a la investigación. El acercamiento fue conflictuante, la pregunta recurrente era ¿que es la epistemología? Se veían mas autores y definiciones para aprobar la asignatura que sus aplicaciones. Se tuvo acceso a una publicación de FES Acatlán que tenía ese titulo Epistemología. La situación se prolongó hasta la elaboración de tesis y después en su experiencia profesional la inquietud era como relacionar sus asignaturas con epistemología aunque seguía sin aparecer una aplicación. (11RSP01)

A partir del acercamiento en licenciatura JMM considera que la epistemología es básica para considerar al sujeto en psicología social. Otro concepto básico es el de realidad que motivo a acercarse a esquemas explicativos y a la relación sujeto y realidad lo que finalmente motivo a acercarse a la Epistemología. (11JMM01)

El informante aclara que sus aproximaciones al tema sobre epistemología lo llevaron a la Modernidad y posteriormente a la posmodernidad, proceso que se encuentra aún en realización. (11JMM07)

En relación con los programas se citan dos autores, Habermas y Bourdieu. La intención de la pregunta es conocer los autores que aportan mas elementos de discusión sobre conocimiento la respuesta parece aludir a los autores que ejercen mayor influencia en los contenidos de los programas que imparte el informante. Aunque no sean propiamente en epistemología. (11JMM08)

Entre los autores cercanos a la epistemología se cita a los pertenecientes a la escuela marxista y al Instituto de Frankfurt. Además a Bourdieu y en psicología social a Pablo Fernández con su análisis del sujeto desde lo colectivo. (11JMM09)

Además de Pablo Fernández se citan a los maestros de la BUAP, Vicente Carrera, y Nicolás Martínez por la motivación que generaron e hizo necesaria la búsqueda de bibliografía sobre los temas. Se cita entre ellos el de Filosofía de las ciencias sociales de Mardones. (11JMM13)

En el doctorado, referencia de la pregunta, el entrevistado analiza el papel de los organismos internacionales que influencia a los estados en sus programas de apoyo económico. Las firmas de tratados conllevan evaluaciones que ratifican los créditos o los modifican. En función de estas evaluaciones como la prueba enlace se determinan montos y tiempos de préstamos o ayudas. Pero estos mismos apoyos condicionan las políticas internas de los países. Se resalta que en tanto nuestro país adelanta pagos los países asiáticos como Corea y Tailandia los retrasan, aprovechando su inversión interna como capital. Se sobrentiende que los resultados de las evaluaciones llevan a las tomas de decisiones de los estados sugeridas por los organismos internacionales. (11SDA07)

De esta etapa se tiene un apego a los planteamientos de Sánchez Puentes, con quien se trabajo la maestría formativamente, de conocerlo y conocer su discurso que continua utilizando porque maneja la trama, la urdimbre y el posicionamiento epistemológico. (11DGR12)

Los conocimientos se obtienen de fuentes de primera mano, a partir de lecturas, conferencias, cursos. Uso de las nociones de los términos posteriormente y en tercer lugar en procesos formativos, en cómo se resuelven los problemas de investigación, algún problema teórico que requiere mayor atención y comienza un proceso de construcción con nuevos significados. (12RRG16)

No comprometerse a campos estáticos como posibilidad de acceder al conocimiento pertinente según el contexto sin buscar en vías primarias en autores y teorías, corrientes. No tomarlos cómo si estuvieran reflejados en los autores y obtenerlos de ahí mecánicamente. (12RSP15)

El replanteamiento del marxismo es abordado desde el Instituto de Frankfurt, también es abordado por la Crítica epistemológica francesa y por los planteamientos y polémicas generadas por J. Habermas. (12JMM05)

No se ha conceptualizado al conocimiento en lo personal. Se deconstruye ciencia y el conocimiento para posibilitar su acceso y con ello saber si esta innovando o aportando conceptos o discursos para cambiar prácticas de investigación y enseñanza. Se han experimentado cambios para producir conocimientos pero no se ha conceptualizado o dado nombre. Se tiene cercanía, con el concepto de conocimiento de Iván Illich y Freyre se percibe más libre y social.. Además por Andrés Aubry, francés radicado en México, quien enseña historia el informante comenta la influencia de W. Benjamin para la enseñanza de la historia que en México sigue siendo muy nacionalista y poco crítica. (12IGG18)

La construcción del conocimiento tiene una implicación metodológica desde la elección del campo o método de investigación. Sin una observación epistémica cuidadosa se puede declarar comprometido con una corriente de investigación y en la práctica aplicar otra diferenciada. "El secreto está en donde tú te metas a la realidad, a la realidad de qué es lo que quieres trabajar" (01ACA02)

Contradictoriamente a las instituciones sólo les interesa el producto (tesis terminadas) pero no su fundamentación, los aspectos básicos o formales de la investigación (01RRG28).

Los temas sobre epistemología que se tratan en las tutorías (UPAEP), se encuentran relacionados con Filosofía de la ciencia, contenido curricular no incluido en lo general en todas las maestrías. En este caso, es notorio que la respuesta se complementa con un acercamiento a la ética de la investigación científica donde se ayuda a los estudiantes a "reparar o darse cuenta de las consecuencias de lo que implica hacer ciencia". De los valores implicados los éticos, (entendidos en las relaciones humanas), tienen mayor presencia que los epistemológicos. (02IGG23)

De la misma fuente se considera que la inclusión de la epistemología permite una tutoría más ágil, delimita la tesis y superar los problemas "que pueda tener la investigación y elaboración de la tesis". Aunque no se especifica, la confianza de las aportaciones que recibe la tesis parece evidente. (02IGG22)

“Un indicio de posicionamiento, ...la posición del silencio implica una elección cómoda. Quien habla se posiciona..., [se trata] de encontrar algo, de que busquen, de que utilicen sus propios medios para resolver sus propias ignorancias, sus propias dudas”. El comentario parece recuperar la ausencia de un análisis y un compromiso o saber acerca de la necesidad de relacionar investigación desde la epistemología y la formación del asesor o tutor. Se presencia una remota posibilidad de que no hablar no compromete, no evidencia esas lagunas al elaborar y desarrollar las tesis desde las tutorías. (02NCS08)

En la respuesta se señala la afirmación que no hay tesis que no tenga ese punto referencial y que se observa en el marco teórico metodológico. Además se señala la relación con lo que se investiga, como se investiga y en como se analiza, lo que, aunque parece ser acertado no incluye mas argumentación explícita.

Las categorías ontológicas y epistemológicas que aparecen frecuentemente en los programas son: conocimiento, verdad, objetividad, razón y subjetividad. Aunque no están conceptualizadas su presencia permite considerar que el discurso curricular de los programas, cuenta con un apoyo epistémico. Se prioriza racionalidad como un significado e mayor cobertura fundamentado en las capacidades cognitivas de los sujetos “...qué a partir de ahí tienen un ejercicio de su pensamiento, a partir de la noción de realidad,...” (05RSP06)

La epistemología se encuentra enmarcada en este caso, entre las etapas de modernidad y posmodernidad que confieren un significado particular a conocimiento, realidad, sujeto... a los cuales se agrega totalidad, que define el entrevistado como interacción (de inspiración claramente marxista), conexión entre las partes, “...les planteo que no es una época de cambio, si no un cambio de época, un cambio de perspectiva, de pensamientos, de visiones del mundo...” (05JMM02). La epistemología implica un eje central para entender el conocimiento en esta propuesta de las culturas mencionadas.

La intención de la pregunta implica ratificar que la preocupación por respaldar los contenidos programáticos desde la Epistemología significa la existencia de una bibliografía que lo justifica y que no implica necesariamente su entrega por escrito. Se entiende que en la impartición del seminario se recomiendan los textos que apoyan los

conocimientos expuestos. "De ahí que si no hay una bibliografía presente, por el tipo de tema de curso, está presente a través de la docencia". (05IGG25)

La epistemología que sustenta una disciplina específica, en este caso la psicología, se encuentra fundamentada en teorías, el conocimiento debe analizarse desde estas perspectivas teóricas y el papel del sujeto en esas teorías, Posteriormente revisarse como fundamenta la misma disciplina o actividades relacionadas. "...no sólo la descripción de lo que es la teoría, sino también el análisis de los fundamentos de esa teoría y me llevan forzosamente hablar del análisis epistemológico". (07JMM09)

La respuesta a continuación se encuentra relacionada con las categorías que desde la ontología apoyan la revisión y actualización curricular de la facultad de Psicología de la BUAP. Las categorías inicialmente mencionadas son totalidad, realidad, sujeto,...

El alumno no trabaja inercialmente como receptor pasivo de los programas. Se busca una relación entre los conocimientos que se imparten (Psicología) y situaciones cotidianas donde se analiza con el alumno el papel del sujeto, la realidad, y la praxis en lo que la Epistemología es la parte central, como postura social, política y epistemológica Además de tomar en cuenta qué elementos de la realidad participan en el análisis y como se percibió a los sujetos. (07JMM10)

La propuesta del análisis político del discurso (planteado por Rosa Nidia Buenfil en este caso), como lógica alternativa para la obtención de conocimientos es tratada como un caja de herramientas en que se elige en cada caso la mejor opción y no se hace dependiente de una sola de ellas. Esto permite miradas diferentes y comprensiones diferentes alejándose de "una forma especial, única de mirar" La propuesta responde a una lógica antiesencialista, no necesariamente entendida como eclecticismo, sino como la posibilidad de recurrir a diferentes teorías de acuerdo a las necesidades que requiera la lógica de investigación (o la construcción del objeto de estudio) Se puede "tener otra mirada y utilizar otras herramientas y esto no quiere decir que mi verdad, mis conocimientos a los que yo llegué sean los únicos válidos" (06RSP18).

El tipo de estudiante, sus intereses y su procedencia inciden en la forma como son abordados los estudios de la maestría. Se expone la situación de alumnos de edad avanzada que acuden al estudio del posgrado con el interés de mejorar el salario base

de su jubilación. Esto ubica la estimación (uno de los casos) en como el estudiante ubica sus estudios de maestría y provoca rezago en la titulación. No necesariamente se preocupará por aprender a ser investigador (con excepcionales casos) o por la fundamentación de los conocimientos que recibirá. Aunque parece manifestar mayor responsabilidad que los alumnos jóvenes, sus intereses ya no permiten una perspectiva más amplia. Otro caso es la diferencia entre los estudiantes de tiempo completo y los que no tienen esa facilidad (a lo que habríamos que agregar su cultura académica y recientemente los casos de estudiantes de posgrado que reciben una beca económica que no siempre tiene el propósito de facilitar más tiempo a dedicar a sus estudios de posgrado). El informante recomienda conocer estas condiciones para ubicar los niveles de manejo del conocimiento que impartirá en sus seminarios (y sesiones de asesoría o tutoría de tesis (06I GG08)). Considera también que la concreción de la libertad de cátedra también significa una posibilidad de recreo o limitación de los conocimientos. En lo particular, en su caso, le parece altamente estimulante que no se le limite en sus enfoques y alcances de sus discusiones.

La información se plantea en los seminarios, “el nivel de conocimiento es básico”, en las asesorías el conocimiento adquiere más relevancia el docente está más comprometido, se cuestionan conceptos, se elaboran conocimientos. En las lecturas de tesis “se ve desde fuera... en cambio durante los procesos de asesoría de tesis, si el docente está más comprometido, ... se comparte el proceso de investigación y el proceso de obtención o el proceso de ir manejando la información y a partir de ahí tener elementos para procesos cognitivos”. (07RRG22)

El entrevistado manifiesta que en su hacer docente no se basa en definiciones sino en conceptualizaciones, las diferentes formas las van construyendo ellos mismos “a partir de diferentes corrientes teóricas”. (07RSP08)

Como complementación a la intervención anterior, el entrevistado introduce a la conceptualización como una herramienta conceptual “...no nos manejamos por cuestiones de definición, así como de absolutas, cerradas a partir de forzar, sino a partir de lo que serían las herramientas conceptuales”. (07RSP09)

Previas lecturas para que los alumnos construyan conocimientos y advirtiendo sus limitaciones “...son transitorios”, la postura del docente entrevistado consiste en

permitir que el alumno elija cual de las dos propuestas, “...se trata de dos visiones de dos posturas”, es la más adecuada en el uso del conocimiento para los diferentes momentos. “...le diría conócelas, pero siempre ponte alerta, no te va a resolver todos los aspectos que tú buscas”. (07RSP29),

El conocimiento no surge de la nada, el alumno es consciente de que “...el conocimiento no está ajeno” a un contexto, no lo es por descubrimiento casual, sino que tiene un origen, condiciones que “...le permiten y que favorecen una u otra condición social ... originado por condiciones sociales y culturales, (en) cada una de las épocas de las escuelas, la escuela latinoamericana en psicología en los años 70 fue impresionante (en) su desarrollo pero no estaba ajeno al proceso social que estaba viviendo...” (07JMM11).

5 Formación.

No existe la intención por parte de los docentes de incluir o plantear la participación de la epistemología, existe más preocupación por instrumentar, por obtener resultados. Existen limitaciones en la fundamentación de las investigaciones de tesis no hay interés en su manejo como conocimientos. (09RRG09)

Se ha caído en una especialización cerrada en que quien habla de valores siempre estará en valores. Se ha perdido la opción de la formación amplia enciclopédica y los docentes se adentran en una especialidad y no pierden esos límites lo que impide el desarrollo de procesos como crítica y actualización. La filosofía solo se contempla solamente en etapas formales como bachillerato o licenciatura no como formación permanente o por iniciativa individual por lo el conocimiento se vuelve pragmático según su aplicación. No se puede hablar de construcción del conocimiento, por ejemplo se trabaja por citas y no por significados de las corrientes de los especialistas citados. Se trata de transmitir no solo conocimientos sino ideas, dudas, cuestionamientos. (09SDA02)

Las experiencias, formaciones y y profesiones del personal directivo-docente determina por lo general los contenidos, contrataciones y preferencias de los contenidos de las maestrías .Se podrían localizar etapas en que predominan determinadas corrientes aún interinstitucionales. Un aspecto relacionado implica la presencia al interior de la maestría que los alumnos pueden desarrollar de acuerdo a los matices adminis-

trativos en turno y al personal docente contratado. Se indica al alumno sus seminarios y docentes quedando supeditados a enfoques y tendencias, lo que podría marginar, según el caso, algunas disciplinas como la epistemología. (09ALS01)

La ausencia de formación epistemológica en las instituciones de tipo normalista ha motivado al entrevistado a incorporar temas y programas en los cuales se aborde un acercamiento al tema. Las reacciones de los alumnos se encuentran relacionadas con la institución. En CESE los alumnos comprometidos con el normalismo no les es fácil y lo cuestionan en tanto que en instituciones relacionadas con UNAM las prácticas docentes y de investigación se encuentran apoyadas o abordan temas epistemológicos. Lo que se puede asociar con el tipo de formación que se recibe en estas instituciones. La postura pragmática del normalismo deja de lado la importancia de abordar el conocimiento como elemento sustantivo para la práctica docente o de investigación en caso de posgrados. (09DGR02-09DGR03-09DGR04)

La actitud de las academias es congruente con sus formaciones, del total de docentes de Normal (130) solo una mínima parte de maestros (10) incluían o le preocupaban por atender e incluir los problemas de la epistemología en el CESE se genera otro ámbito los alumnos aceptan los temas y se incluyen en la elaboración de tesis Esta incorporación es lograda por la similitud de formaciones con el entrevistado que al conocer los procesos invita de manera atractiva a acercarse a los temas hasta lograr la obtención del grado. (09DGR07)

En nivel de licenciatura (FES-Aragón) los temas sobre epistemología interesan solo aun número reducido de docentes. Pero en el doctorado (plantel FFyL) aparece un seminario de importancia dedicado al tema lo que significa otro nivel de consideración a estos temas, “pensar en investigación sin pensar en cuestiones epistemológicas sería contradictorio”. (09RSP11)

Los avances reciente de investigación en nuestro país están manifestando mayor exigencia de rigurosidad en lo teórico metodológico pero en tanto conocimiento sólo parece refuncionalizarse (entendido como repetirse cada vez). Es necesario hacerlo figurar más ampliamente en cursos y contenidos curriculares, particularmente en (FES-Aragón) donde el objeto del posgrado es la pedagogía y no los procesos educativos como ciencias. Habría que incluir la pedagogía, por ejemplo bajo la perspectiva de la

complejidad que Morin plantea como bajo la idea de totalidades. Es necesario complejizar más los saberes. (09ACA03)

Competencias es un término heterolingüístico mantiene muchos significados y es aplicado por conveniencia su capacitación esta resultando lucrativa para quienes imparten el llamado modelo, que no resulta serlo, la formación para las competencias se ha prostituido. Intencionadamente las relacionan con el constructivismo y el fondo alude a que observando el seguimiento de los egresados a todos les interesa incorporarse al trabajo. No importa las instituciones de origen. La formación por competencias es formación de mano de obra. (09DGR10)

En licenciatura no se tuvo ningún acercamiento a filosofía o teoría del conocimiento. El primer posgrado estudiado le permitió conocer a especialistas en investigación de su área de conocimientos y los temas sobre filosofía se dieron extracurricularmente en las prácticas. No había relación con los contenidos curriculares. (11RRG01)

Es notoria la respuesta de citar a un autor prácticamente local como clásico del marxismo. Sánchez Vázquez realizó un estudio amplio sobre la praxis que se puede asociar con los procesos del conocimiento. (11JMM14)

Las etapas se inician con una formación previa a la licenciatura (Normal) donde preguntas sobre el carácter científico de la educación, ciencia o arte, producen un fuerte impacto por la herencia de lo científico convencional, del concepto tradicional de ciencia y la posibilidad de hacer conocimiento como arte pero sin decir de que manera, mas bien como artesanos. (11ALS06) En la misma formación normalista aparece Durkheim y la pretensión de hacer de la educación una ciencia pero de corte positivo sin embargo se encuentra la posibilidad de construir una ciencia.

Esa ciencia no tenía sentido aplicativo porque se aprendía a teorizar pero la experiencia concreta de la informante se realizaba en zonas marginadas donde las estrategias educativas no correspondían a lo aprendido. La solución tendía hacia la psicología desde la pedagogía, la Psicopedagogía, que se acercaría a Carl Rogers. Desde esta perspectiva se clarificaron los problemas y la experiencia personal, el enfoque crítico apoyó la formación personal y atender problemas socio-familiares de su entorno desde otra perspectiva, sin saberlo, de la epistemología, del conocimiento concreto. Se salía del psicoanálisis como técnica del inconsciente, del un positivismo y se adentraba en

Rogers como situación humana en atención a problemas desde la participación de diversas personas incluido el afectado.

Posteriormente en la carrera de psicología (BUAP), no existía la carrera de Pedagogía en Puebla se conoce la experiencia de la investigación rigurosa (De Govia), se analiza la psicología genética de Merani, a Piaget, el instituto de Frankfurt, Jung, Reich,, Fromm, todas corrientes neomarxistas.

La practica política se convierte en una posibilidad de aplicar teoría y metodologías dentro de la investigación social, que se convierten en ejes de trabajo y formación “de izquierda” en una zona poblada por trabajadores, desde una posición partidista. El conocimiento estaba como sustrato desde la perspectiva del marxismo que contrastaba con la formación tradicional y conservadora de la familia. *Una cosa es la ciencia y otra la práctica religiosa.*

Estudia a Darwin pero no lo creas es la recomendación paterna. Las crisis sobre cientificidad asociada con proyectos de vida, provocaron el alejamiento de las prácticas religiosas. La motivación de Carl Rogers y la experiencia partidista en conjunto acercaron a la escuela de psicología latinoamericana, asociada a la crítica desde el Instituto de Frankfurt

En la experiencia universitaria, posteriormente, se realizaron prácticas de investigación educativa sin diferenciar aún los enfoques cuantitativos de las concepciones cualitativas.

La formación del entrevistado parte del normalismo, atraviesa la teoría crítica y culmina con experiencias antropológicas de campo que implican visiones diferentes de a realidad y las posiciones teóricas que incluyen concepciones del conocimiento y los métodos. (11ACA01) Para el informante el proceso se inicia en los niveles de normal con una práctica muy empírica y la visión de cientificidad tradicional desde el positivismo con todo y fases que trascendía a lo didáctico y en la docencia. La etapa siguiente de su formación coincidió con la llegada de profesores sudamericanos, que en los años 70 emigraban de sus países por motivos políticos, con estos profesores se conocieron nuevas perspectivas del conocimiento educativo que cuestionaban las prácticas docentes anteriores. Por ello se tienen dos perspectivas de percibir el saber, desde la teoría y desde lo real, con enfoques como la teoría crítica y los grupos operativos. La pers-

pectiva de dinámicas grupales permitió ver la docencia como procesos de construcción y desde una lógica con soportes teóricos. Por lo que la formación para la investigación implica abordar las dos perspectivas que aún en proceso de diálogo implican dos posturas diferentes y prácticas diferentes. El ingreso a la maestría es complementado con estancia en Bolivia en un programa de reforma educativa que llevaron al informante a introducirse en la antropología y la lingüística como elementos formativos.

De regreso a México se ingresa al doctorado en Antropología, donde los enfoques interpretativos de la lingüística trascienden el enfoque etnográfico, se relaciona con el análisis del discurso, el análisis hermenéutico y el fenomenológico. El acercamiento al conocimiento se profundiza en una investigación sobre culturas con purépechas y ñañús, donde se entiende otra forma de acercarse al conocimiento y de construir o entender la realidad. Los enfoques etnográficos se convirtieron en niveles micro y general de la etnografía. Los enfoques de la docencia se convirtieron también en espejos donde los investigadores devolvían los conocimientos que se construían a los actores lo que permitía que los cambios locales tuvieran mayor repercusión.

La técnica del espejo también se desarrollaba entre docentes y alumnos por medio de las grabaciones y sus análisis por las dos partes. Se notaban por parte de los alumnos más claramente los cambios. El conocimiento tenía diferentes formas para su acercamiento y para los docentes significaba ver otras formas de realidad y contrastación con lo que se hacía desde su perspectiva. Para el alumno era conocer más el corte interpretativo, como el saber teórico y el empírico se complementan, que no es fácil separarlos ni es recomendable. Se puede acceder al saber teórico por el empírico y a la inversa, posteriormente detectar la realidad, teorizarla y explicarla.

Desde esta práctica se cuestiona la forma en que el alumno realiza su investigación de tesis. Se recomienda, por lo general, realizarla por capítulos consecutivamente pero se debe abordar a la inversa, se debe iniciar por la indagación la investigación, la implicación con un proceso de acercamiento a la realidad. Cuando se llega normalmente al análisis de los datos no se encuentra relación con los planteamientos teóricos y se deben revisar todos los avances desde categorías que generadas por la teoría lo que implicaría probablemente replantear los capítulos. Entonces los alumnos descubren formas diferentes de construir el conocimiento desde la práctica.

Un planteamiento sistematizado parecería un planteamiento positivista. La vigilancia de la construcción de categorías para la revisión del discurso. Una vez establecidos donde se encuentran como investigadores, que persiguen y si se van a decidir por la crítica o la interpretación para ver una realidad y analizar los datos, lo esperable sería que sentido debe tener esa información, que se quiere con esos datos, con ese planteamiento.

La teoría filosófica desde la cual desempeña su trabajo educativo la entrevistada está asociada con la Escuela de Frankfurt, con epistemólogos rompeaguas desde los cuales las ciencias exactas no lo son tanto. Su línea, de la entrevistada, esta asociada con la crítica desde la cual nada es homogéneo no se pueden ocultar los contrastes de pobreza, dolor, explotación, hacia donde van dirigidos (conocimientos) como Administración de empresas. (11NCS07)

Se considera a Jimeno Sacristán inicialmente como crítico de las competencias, posteriormente se convierte en promotor de las mismas, como Díaz Barriga, pero sigue siendo crítico y por lo mismo preferido en la pedagogía española. (11DGR13)

Han existido momentos en el desarrollo laboral del informante en que no ha tenido consistencia para defender el posicionamiento epistemológico y eso provoco el alejamiento de la Normal. En una entrevista publicada maneja el desacuerdo de fondo con el sindicato. (11DGR14)

El informante considera la posibilidad de abordar la base epistemológica del currículum, voluntariamente y en actitud humilde, del que aprende, que reconoce las limitaciones en su formación. Posteriormente asistir a cursos diplomados, etc., donde pueda dialogar con especialistas. Considera el caso de los seminarios de posgrado en los que se tienen dos tipos de textos, los del autor y el del especialista y sus propios apuntes. El resultado es un acercamiento superficial porque carecen de sustentación más profunda (epistemológica ¿?) y se tiene como resultado un vacío. Sin embargo al obtener el grado de doctor se pierde esa humildad de acercarse al conocimiento y se hacen mas profundas las propias convicciones sin considerar las limitaciones formativas. (04SDA03)

Desde la perspectiva que proporcionaron dos cursos sobre investigación en maestría del informante, que rebaso lo recibido en licenciatura, se amplió la concepción de investigación incorporando elementos que hasta antes no habían sido entendidos

como parte del entorno: docentes especializados en la práctica de la investigación, que publicaban libros, incorporar al ámbito de investigación, aspectos políticos, económicos, culturales (integral) prepararme “...para la investigación con un comportamiento político,.. qué posición yo tengo como investigador” “mi trabajo de investigación requería un aspecto ético y también una reformulación cultural con la que yo me había educado”. (04IGG07)

El curso generó expectativas, fueron temas no vistos, atractivos “pero sin mucho involucramiento” (07RSP04). No se vieron como resultado publicaciones, debates o investigaciones.

Por tratarse de una maestría en educación en la UPAEP, las cuestiones filosóficas “que se enseña, como se enseña y para que se enseña” (07IGG29), se encuentran implícitas en los diversos seminarios, “...replanteándose frecuentemente” (aunque) pocas veces la hacemos, generalmente nos quedamos en el plano de la epistemología, de qué se conoce, cómo se conoce y para qué”.

Los aspectos epistemológicos ya se encuentran incluidos en sesiones de aula como se desprende de (07IGG28) y (07IGG32)

La Maestría en Educación de UPAEP se encuentra ubicada en un ámbito ideológicamente conservadorista por lo que es difícil introducir a los alumnos del posgrado en discusiones críticas o alternativas a la formación convencional. Sin embargo en forma implícita se han tratado aspectos relacionados con la investigación cualitativa desde categorías como subjetividad y crítica sensibilizando a los estudiantes en perspectivas alternativas a las tradicionales. Se hace notar que aún los enfoques de las ciencias naturales no prescinden del sujeto en el descubrimiento y planteamiento de sus conocimientos. De manera implícita es notoria la preocupación del entrevistado, por impulsar la investigación-acción como una necesidad de atender problemas sociales prioritarios sustituyendo las temáticas alejadas de los problemas humanos. (07NCS04)

Como formación de formadores la posición personal del entrevistado y sugerencia, es atender los contenidos en términos de mayor análisis y formación y no únicamente en sentido burocrático como es de esperarse por parte de las instituciones “... no dejarnos llevar por las cuestiones formales que las instituciones nos solicitan, como una calificación, como un promedio, como una estadística...” (08RRG33)

Independiente de otro caso de un entrevistado que se encuentra proyectando un nivel para niños de filosofía, en este caso, la preocupación que se manifiesta es eliminar los problemas que del estudiante de posgrado encuentra en cuanto a la discusión sobre el conocimiento, abordando líneas formativas en epistemología desde los niveles básicos de educación en nuestro país. “...que los maestros de educación básica la tengan muy en cuenta para enseñar y enseñar epistemológicamente” (08IGG17). Tal vez sería conveniente, en tanto no se desarrolle ampliamente una propuesta en educación básica, iniciar la experiencia en el bachillerato. Es aceptado por su evidencia que en el nivel de licenciatura solamente en Filosofía y probablemente en Sociología o Antropología aparezca la Episteme, en el resto de este nivel educativo, el sentido de la profesionalización elimina en gran parte los aspectos formativos filosóficos y especialmente los epistemológicos.

En el proceso de revisión del plan de estudios de la carrera de Psicología (BUAP, la planta docente se encuentra interesada en incorporar la epistemología y la discusión del conocimiento “...tenemos claro que la epistemología es central en la psicología social” (08JMM17) y se retoman las categorías totalidad, realidad, sujeto. (08JMM18)

En la vida académica del informante, por el tipo de institución sede del posgrado, no se ha efectuado ningún evento formal relacionado con epistemología pero en las pláticas de pasillo, informales, especialmente con el coordinador del posgrado, si han sido motivo de comentarios. (06IGG37)

6 Ciencia.

Los conceptos objetividad, ley y verdad se trabajan (en Psicología-BUAP), diferenciándolos de las ciencias naturales. “...en ciencias sociales se trabajan más interpretativos más comprensivos, hermenéuticos...” (07AQP11). consensuados, en tanto que en ciencias naturales obedecen a relaciones causa-efecto. En lo social las verdades son relativas y no existen leyes en sí sino convencionalismos Además de un taller en el que se analizan y profundizan forman parte de contenidos en seminarios de epistemología y metodología.

7 Investigación.

Los temas sobre Epistemología aparecen poco en las tesis de posgrados cercanos a el entrevistado, solamente en los relacionados con representaciones sociales en los trabajos revisados no aparecen. (09RRG11)

El compromiso de los académicos implica creatividad, el presentar a los alumnos nuevas posibilidades para entender y manejar la teoría que sustituya las prácticas de confianza cerrada a lo que se considera que es una teoría y la aplicación rigurosa de esa forma de aceptación. Ese tomar distancia epistemológica al decir de Bachelard y no tomarla tal cual. (09RSP36)

Los seminarios de pre-requisitos, especialmente en investigación educativa, probablemente abordaron los temas sobre epistemología como Teoría del conocimiento y en la maestría en Filosofía (Teorías pedagógicas) y en el seminario de tesis. (11RRG03)

Para los temas de investigación que se imparten en la maestría el entrevistado cita a Umberto, Eco, Sampieri, Moscovici que se han convertido en un texto imprescindible, además a autores latinoamericanos como Mariza Montero, Luz María Javieres, Pablo Fernández y síntesis de textos de metodología como aportaciones personales. (11AQP12)

Las primeras experiencias sobre investigación están asociadas con una tarea sobre el método documental en un seminario sobre metodología de investigación que llevo al entrevistado a permanecer en la biblioteca periodos prolongados hasta encontrar una lógica para abordar elementos del entorno como política, concepciones y características del Renacimiento, principales ideas, etc. De esa manera se conocieron procesos y comportamientos significativos en investigación. (11SDA05)

Aunque la responsabilidad de la tesis recae en los tutores o asesores, se efectúan en la BUAP (Fac. de Psic.) eventos para la presentación de los avances de tesis donde se opina por todos los participantes sobre aspectos metodológicos y aparecen también los aspectos epistemológicos. De estos eventos se logran avances consolidados y se comparten opiniones entre docentes y alumnos, generando confianza y apoyo. (10AQP14)

8 Metodología.

Ampliando sus fuentes de información hacia la Filosofía, directamente a Marx, el informante cita como textos principales, Ideología alemana, 18 brumario y crítica a la Economía política probablemente por las aportaciones que representan en metodología (11JMM15)

No es fácil desprenderse de la formación cuantitativa que se ha tenido desde la profesionalidad, pero aun desde los estudios de licenciatura la información recibida se entendía desde lo cualitativo aunque se tienen prácticas y razonamientos dirigidas en sentido cuantitativo. Si embargo en este caso atraían más los aspectos literarios, sociológicos que no le dan tanta importancia a lo cuantitativo. (12RRG29)

Se tiene preferencia por la observación participante debido las ventajas que tiene al generar confianza en el entorno de investigación. (12AQP08) Por los objetos de investigación situados en lo social, el método más adecuado para la investigación es la observación participante. Observando y participando en el caso del informante en una investigación publicada en un libro.

El informante incorpora la presencia personal con mayor profundidad, "...(es) en el posgrado donde el conocimiento adquirido me ha permitido ahorita hacer un doctorado, con mucho mayor sensatez, sensibilidad,... y esa es una palabra que hay que tomar muy en cuenta porque es algo que se debe educar a lo que queremos, como maestros, transmitirle a estudiantes de iniciación" (04IGG07). La opinión del entrevistado introduce ahora el carácter ideológico en los discursos científico-sociales "...que tiene que ver con epistemología, bastante, es el estudio de las ideas como ciencia y las formas de dominio,..., te acuerdas de los aparatos (ideo)lógicos y de estado,... entonces aquí hay un problema".

La respuesta manifiesta una cercanía a la epistemología como parte de su hacer docente, imparte "una materia llamada así (Epistemología)" (04IGG24), además Técnicas de investigación y señala nuevamente la presencia de la ideología en el campo epistémico cuando comenta que también es responsable de la asignatura denominada Ideología en la educación; aún cuando la pregunta iba dirigida mas bien a cuestiones mas amplias del curriculum entendido como plan de estudios.

Para incluir la epistemología en un curriculum formal de maestría el informante introduce una idea curriculum paralelo, por una parte la impartición del conocimiento por las vías convencionales y por otra la incorporación de las tecnologías, ya no tan recientes,

pero con un enfoque de aplicación cercano y complementario a las actividades tradicionales. Se cita una experiencia sobre Comenio que será desarrollada vía nuevas tecnologías como un producto de participación colectiva que pueda ser re-analizado y consultado permanentemente. Que sea construido a partir de saberes propios de las maestrías, lo que podría implicar la construcción de una identidad fundamentada en las tendencias asociadas con ese tipo de saberes. ¿Cuáles son los enfoques de las maestrías por su tipo de saberes? (04ACA08). Se propone introducir estos elementos en la vida cotidiana de la institución, lo que permitiría localizar a los docentes desde que líneas están construyendo sus perspectivas, a la aceptación de la existencia de diversos saberes y coincidencias a privilegiar de acuerdo a las tendencias internas de los conocimientos.

Como se ha hecho notorio en medio educativo el significado de competencias se ha convertido en una confusión permanente. La respuesta manifiesta un punto de partida del significado de competencia, desde la lingüística (Chomsky y especialistas), como saberes comunicativos que se convirtió, sin que se advierta claramente cómo, en competencias laborales. Se comenta que Latinoamérica en general adoptó las competencias (presuntamente) como parte de sus políticas educativas nacionales desde los noventa, México desde 1993 (como parte de los convenios internacionales desde la UNESCO, lo que permite considerar su procedencia neoliberal) y Brasil en 1996. Se propone que las competencias sean entendidas desde la práctica cultural y esto implica cambios sustanciales en la cultura académica. ¿Para qué las competencias? no tiene una respuesta clara (aunque desde lo laboral parece implicar su interés por mejorar la producción desde lo económico).

Competencias ¿para qué?. Tendría una respuesta entre alumnos si pensamos en una manera colegiada de producir conocimiento lo que se insertaría en un cambio de cultura académica como se ha mencionado. También podría pensarse en competencias como un esfuerzo de dirigir el hacer educativo para solucionar problemas sociales desde el compromiso de la responsabilidad social y el desarrollo del conocimiento,.. “romper con una lógica de la desvinculación, donde cada quien trabaja por donde quiere y para donde quiere” (04ACA09). La relación con Epistemología parece localizarse en la comunicación (saberes) y en los campos de conocimiento en que se puede aplicar (problemas sociales).

Manteniendo una cercanía al ambiente de posgrado, especialmente en maestrías, las respuestas en ocasiones se descontextualizan y alcanzan una cobertura distanciada de los posgrados. La preocupación por introducir valores en la formación es citada en el caso de un grupo de profesionales que colaboran en una experiencia denominada Filosofía para niños con un contenido curricular que no se encuentra presente en las propuestas curriculares oficiales (como Formación cívica y Ética) aunque permitiría una formación alejada del pensamiento técnico. Parece tener un significado epistémico el hecho de que la formación docente y el fracaso educativo estén ideológicamente diferenciados desde lo político. La derecha interpreta la solución al problema como atención al docente en su función y le proporciona talleres y cursos; en tanto que la izquierda parece interpretar la necesidad de revisar los fines educativos desde la filosofía, con inquietudes como “¿que tipo de sociedad queremos?”, que se hace extensivo en “¿Qué tipo de hombre para qué tipo de sociedad?”. (04NCS11)

La presencia de aspectos epistémicos en la práctica docente se encuentra como accidente no existe una preocupación por su intervención en los procesos formativos. Se cita, en FES – Aragón, como ejemplo que en Brasil existe mayor preocupación por la construcción de saberes en tanto que en nuestro país se ve “la necesidad... de terminar rápido, de entregar... (el) trabajo, ...que tengo que utilizar una teoría pues la utilizo, pero no hay esa idea de por qué tengo que hacerlo de esa manera” Además. se ha refuncionalizado al método de investigación mecánicamente tal como se entendía anteriormente. Es necesario volver a encontrar sentido a los aspectos epistémicos en la formación de los estudiantes de maestría. “... eso es lo que seguiría y...estaríamos obligados nosotros porque estamos en el postgrado de pedagogía”. (07ACA07)

5.2 RESULTADOS. LA SEGUNDA APROXIMACIÓN A LA INTERPRETACIÓN.

Destacamos como resultados los aspectos relevantes de la información recabada, contrastados con las categorías centrales y subordinadas que desde la teoría y su práctica, inicialmente, proporcionan los siguientes resultados⁹⁰.

⁹⁰ Con subrayado se citan comentarios de los entrevistados que ya han sido ubicados en los diversos ítems de la investigación y en capítulos anteriores

Racionalidad.

Se tuvo acceso (RSP) a la FFyL, al DIE, donde se conocen otras lógicas que generan temor por inseguridad, acercarse a análisis que no tienen certezas como las hasta entonces conocidas, no finalidades últimas, no esencias. Recientemente se ha tenido relación con el análisis político del discurso que no genera seguridad sino posibilidad. (11RSP28)

El proceso de repensar la función docente se encuentra relacionada con el replanteamiento, el análisis crítico esto es una posición racionalista más que nihilista. (12JMM04)

Realidad.

Si se investiga bajo un concepto de realidad dada, partir de los mismos elementos llevaría a diferentes investigadores a los mismos conceptos solo tienen que aprehender una realidad, se manejaría la información, como causa-efecto. Se han hallado estudios con ese criterio. Pero en lo cualitativo se tiene otro criterio, sobre todo del manejo de cuestiones filosóficas, están conscientes de los procesos del conocimiento. (12RRG18)

Sin tenerlo claro, desde la licenciatura se tiene cercanía con epistemología, la tesis implica los conocimientos que tienen los demás compañeros de generación y los docentes correspondientes. Pero es hasta la maestría (en Enseñanza superior) que se tiene relación con la filosofía a pesar de haber cursado una especialidad en Formación de profesores en Madrid. En la maestría se conocen tradiciones, paradigmas, cómo se han haciendo las construcciones y estructuras cognitivas y a definir posiciones propias personales. Desde el propedéutico de la maestría (seis seminarios semanales, con dos sesiones por día y las lecturas correspondientes, quien las resistía ya tenía asegurado el acceso de la maestría). (11DGR01)

Es en esa intensidad de estudio donde se va adquiriendo con claridad como se había relacionado con la filosofía y la filosofía en los periodos formativos anteriores. Se tiene un acercamiento a Kant le permite al informante establecer relaciones con la racionalidad. También significa acercarse a la filosofía alemana y se adquiere conciencia del significado de la militancia política inicialmente con el PSUM hasta el PRD donde se

desvincula coincidentemente con el ingreso a la maestría y empieza a encontrar líneas comunes epistemológicas entre su militancia política y los estudios de maestría.

Conocimiento

En la experiencia de la entrevistada si se han dado debates fuertes sobre la construcción del conocimiento pero eso significa que no se debe comprometer con teorías absolutas sino con corrientes en forma panorámica a veces insuficientemente, ver autores y corrientes aún en sus limitaciones en la construcción de conocimientos. (09RSP13)

Aunque se reconoce estar en los inicios sobre este tema, se ha trabajado mucho alrededor y se ha recurrido a autores diversos desde los clásicos para llegar a una construcción del conocimiento pero la intención es mantener la perspectiva abierta y al conocimiento siempre en proceso de construcción. (09RSP14)

La academia adopta posiciones rígidas aceptando o atacando teorías como el marxismo o el positivismo pero ese no sería el caso, el conocimiento debe considerarse siempre como no acabado y en posibilidad de recibir aportes desde diversas perspectivas teóricas. (09RSP16)

El hecho de que un conocimiento sea validado mediante acuerdos de especialistas en la disciplina confiere al conocimiento un carácter político donde las decisiones no siempre son producto del conocimiento sí sino también de relaciones e intereses de los especialistas. Una vez aceptado el conocimiento adquiere un carácter apriorístico se pierde la posibilidad de su cuestionamiento permanente. Es lo que sucede en general en las academias de cualquier disciplina, predominan estas situaciones como lógicas de los procesos. (09RSP26-09RSP27)

La apertura en cuestiones de aplicación de conocimientos e investigaciones es más flexible no se reducen a la aceptación pasiva, en términos generales, de costumbres de investigación y buscan nuevas posibilidades para las metodologías. Especialmente en las normales los encuadres rígidos de la investigación han provocado muchas deficiencias. (09RSP34)

En relación a categorías como Epistemología, realidad, verdad, la mayoría de la planta docente podría expresar comentarios con mayor fundamentación y con probabilidades de divergencias debido a las diferentes formaciones de los maestros. (09RRG13-09RRG14)

Las categorías epistemológicas aparecen en el juego del discurso a manera de debates sin llegar a conceptualizaciones tal vez por que no sea esa la intención de los docentes. Aparecen según necesidades del desarrollo de los temas que requieran de su uso. (09RSP07)

No se encuentran publicaciones sobre epistemología en maestrías como CESE o FES-Aragón (Probablemente en 2004, se publicó una revista especializada en el tema de Epistemología. N.A.). Pero en instancias donde se investiga como IISUE o DIE es seguro encontrar bibliografía y preocupación sobre estos temas. (10RSP12)

La maestría en enseñanza superior (MES) no presento una relación directa como en licenciatura. No existía una asignatura o un área especializada en ese sentido incluso la investigación de grado pareció muy forzada hacia la elaboración de la tesis, formas de investigación, pero no como en licenciatura. (11RSP02)

Los primeros autores asociados con el conocimiento son Piaget, Fromm y el Instituto de Frankfurt; continuados por Habermas según los seminarios de maestría con el Mtro. Carlos Ángel Hoyos. Pero en el doctorado se experimenta un retroceso cuando se recomienda a Rojas Soriano. En el mismo doctorado se analizan a fondo temas como Ontología complementados con los textos de Mardones, que apoyan la naturaleza del objeto de investigación. Además en el doctorado se tienen experiencias en Representaciones sociales e interpretación densa con el Dr. Juan Piña. Teniendo como antecedentes a analistas rusos se conoce a Clifford Geertz que los complementa ampliamente. Finalmente el texto de Gregorio Rodríguez y la exposición del Dr. Emilio Aguilar enriquecen e integran la formación en investigación. (11ALS07)

Cuando se comienzan a contrastar, a hacer análisis profundos en el proceso de búsqueda. Fuentes bibliográficas, desarrollo de categorías y elaboración de instrumentos aparecen los conceptos epistemológicos. A los alumnos les entusiasma plantear instrumentos pero después se trata de darle un sentido a la cantidad de información que tienen. Entonces aparece el aspecto de que si el conocimiento es nuevo, si el conocimiento ya estaba en la literatura. Es lo que lleva a un trabajo intelectual muy fuerte, el cuestionamiento, búsqueda de nuevas formas de ver el objeto de estudio. (11DGR01 12RRG04)

No se dominan completamente. Las categorías ontológicas aparecen en los procesos pero se deben consultar fuentes bibliográficas, contenidos de los seminarios se vuelven parte del proceso formativo, es parte de las necesidades del docente. (12RRG08).

Cuando se habla de conocimiento se habla de historia, objetividad, política, ideología y aún de arte. Se necesita acercarse al arte para el enriquecimiento del mismo conocimiento. Implica, también, compromiso, formación, formas de mirar la vida, construcción. Participan los ámbitos, universitarios y privado, generan emociones diferentes, dependen de tradiciones. (12RSP35)

La propuesta sería de cambio, no mantener un compromiso sino mantener una reflexión sobre el cambio social. Lo más cercano a una propuesta, desde la psicología, estaría cercano al marxismo, en su versión epistemológica al marxismo ortodoxo que no parece haber finalizado sino estar en un replanteamiento. (12JMM03)

Se tienen varios tipos de conocimiento según su función. Lo importante es que los estudiantes rompan sus prejuicios sobre el conocimiento y entender que somos capaces de asimilar y generar conocimiento pero no casarse con algún concepto, que sea un proceso como *habitus*. La construcción del conocimiento se hace de manera personal dialogando con los alumnos, haciendo notar sus fortalezas y debilidades para la investigación, los aspectos en que tendrían problemas. Como reflexionan, teorizan, escriben y generan conocimiento. Por lo general los docentes transmitimos conocimientos no hacemos que los alumnos los generen, el conocimiento es algo que se tiene que producir con repercusiones sociales y políticas, económicas debe dirigirse más allá de lo intelectual. (12IGG03)

Las universidades dejan de hacer tesis cuando el sistema educativo nacional no invierte y se producen pocos científicos y tecnólogos. Otro problema es que no se enseña a ser investigación como actuar humano, solo 3 maestros de 32 en licenciatura tenían esa intención de fomentarla, menciona el informante, en el mejor de los casos se educa no se forman sujetos.

En Sociología se está utilizando el discurso de Bourdieu y la crítica del Instituto de Frankfurt. En historia se estaba más apegado a la microhistoria italiana. Pero el informante más que nuevas tendencias epistemológicas se encuentra en apertura a epistemologías que muestren nuevas formas de pensar las ciencias sociales. (12IGG16)

La existencia de un concepto de conocimiento entre los alumnos y de una posición acerca de la realidad es replanteada desde un análisis (semántico) que parte de partículas lingüísticas, a conceptos generales, aborda ideas y construcción de enunciados que dicen algo. Lo que permitirá el acercamiento a un basamento cognitivo a un andamiaje epistémico que permite hacer construcciones epistemológicas. Según el entrevistado intervienen conceptualizaciones y paradigmas que están inmersos. Finalmente se toman posicionamientos y se accede a debates. Debería hacerse a la inversa partir de posicionamientos o enfoques epistemológicos. (12DRG05-12DRG06)

Por otra parte, como un caso de iniciativa de la academia de maestros por saber si de los resultados de un programa de análisis sobre práctica educativa pudiera generar conocimientos, causó preocupación entre los directivos quienes en una reunión aclararon que los datos obtenidos no se procesaban sino que eran archivados. (09RRG34)

Ver los objetos desde diferentes metodologías o formas de acercarse, puede llevar a diferentes formas de verlo se sigue un principio no necesario de causalidad (no de desconfianza). (12RRG19)

Los conocimientos en educación son proceso de reflexión aun ahí se encuentran aspectos considerados como datos y estas reflexiones nos permiten revisar y abordar cuestiones que de alguna manera se tienen como resueltas. Intervendrían ahora con mayor especificidad cuestionamientos que antes se abordaban informalmente. (12RRG25-12RRG26)

Las primeras concepciones de conocimiento en ciencias sociales por lo general están asociadas inicialmente con las ciencias convencionales. Pero posteriormente se encuentran las diferencias cuando se nota que la realidad no es estática sino que los fenómenos sociales no son controlables y se encuentran en permanente movimiento. Tampoco se puede considerar que existe un método único depende la teoría en que se aborda. Desde estas perspectivas también se buscan esencias, fines y verdades que son resultado de concensuaciones de una comunidad académica científica. Los conocimientos son históricos reconstruidos. (12RSP17)

Al repensar la epistemología se revisa la propia práctica. Se hace notar que la verdad no es única sino que puede haber otras verdades, es necesario abrirse a esa

pluralidad de saberes y verdades, esencia de la historia de la humanidad, porque eso es realmente lo que nosotros necesitaríamos (FES-Aragón) como una tarea pues emergente y necesaria y urgente más bien. (12ACA10)

Formación

El conocimiento como concepto podría aparecer si se les preguntara pero las respuestas serían impredecibles en relación con su sustento o consistencia filosófica. (09RRG12)

La formación de posgrado, el tipo de investigación o las funciones que desempeña el docente en la institución definen el nivel teórico o epistemológico de su desempeño docente, son los factores que condicionan las necesidades teóricas o la rigurosidad epistemológica de su trabajo como investigador. (09RRG17)

Existen docentes que solamente utilizan la información, aunque se considera posible recuperar estos esfuerzos en un proceso de mayor rigurosidad pero en otros casos la información es la plataforma o la herramienta para elaborar procesos más complejos, por medio de la interpretación y la reflexión, incluso manejar el conocimiento. (09RRG21 - 09RRG32)

Las diversas formaciones de los directivos según su permanencia se reflejan en los enfoques de las maestrías. Podría pensarse en alguna maestría que se asociara con una metodología de investigación o corriente de pensamiento particular pero especialmente en las universidades públicas esta posibilidad que genera una identidad institucional sufre variaciones que le impiden consolidarse en una línea particular. (09ALS03)

Los cambios de la administraciones en el caso que nos ocupa (FES-Aragón) y posiblemente de otras instituciones públicas están sujetas a criterios políticos, en ocasiones no tan cercanos a lo académico pero que en todo caso no existe aún una intención por conocer la formación epistemológica o las bases en que se sustenta el concepto de conocimiento o científicidad de los docentes recién contratados. Se da por supuesto como parte de la formación profesional. (09ALS04)

Sólo en reuniones de academia se habla de fundamentación de tesis, objetivos, fundamentación, ya que el CESE tiene como misión la formación de investigadores y maestros con inquietudes hacia el conocimiento. Pero básicamente las discusiones se presentan en reuniones de academia. (10RRG10)

El inicio de actividades de un nuevo jefe de posgrado en FES-Aragón incluyó la apertura de áreas del conocimiento, como líneas de trabajo, en torno a las cuales se formaron grupos de docentes especializados en el tema. Se retomó un acuerdo que implicaba el apoyo de los seminarios a los avances de tesis, momento en el cual apareció de alguna manera la epistemología en algunos de los campos de conocimiento. Sin embargo al interior no se dieron condiciones para que las líneas conocieran los procesos de las demás líneas, generando espacios cerrados que no permitieron compartir o conocer las aportaciones de todas las áreas de conocimiento. Se dan casos de competencia y descalificación entre las áreas y formaciones diametralmente en oposición entre los docentes. (10ALS05)

Parece una cuestión justificada que en los posgrados limitados no haya condiciones para publicaciones. Pero recientemente, en el caso citado por el entrevistado se presentaron cuatro números de “Cuadernos 7047” en los cuales aparece por lo menos un tema (No. 02) sobre epistemología (Teorías del aprendizaje constructivistas y socio-históricas: Ontología más que epistemología, Martín J. Packer & Jessie Goycochea). (10IGG40)

Ante la imposibilidad que el cuerpo de docentes de IC pueda participar o bien organizar colectivamente eventos sobre epistemología (o cualquier otra temática), los docentes en lo personal o en relación con otras maestrías si asisten a eventos especializados. (10IGG41)

Si no se tiene la capacidad de cuestionar, se buscan soluciones que podrían acumular ignorancias si no se encuentran las respuestas convenientes. Se crea una zona de confort al delegar en otros procesos las soluciones a los cuestionamientos. Los modelos sustituyen el trabajo analítico que debería realizar el asesor, en lugar de que el asesor mantenga iniciativas de búsqueda de visiones amplias y mayor profundidad al significado de los procesos formativos y metodologías. (11SDA04)

Las explicaciones teorizadas expuestas en clase presentan un alejamiento de las situaciones concretas cuando se viven las experiencias directamente. La formación filosófica permite entender pero la práctica cuestiona supuestos como los relacionados con cultura y método. La convivencia durante un amplio periodo en la comunidad proporciona elementos interpretativos alejados de las experiencias que cuentan los do-

centes en las aulas. En la convivencia se adquiere la posibilidad de comprender culturas y cosmovisiones más allá de la formación. Las evidencias empíricas proporcionan más elementos comprensivos que los conocimientos escolarizados. (11SDA06)

De inicio el informante comenta el interés personal que ha tenido por la filosofía. En licenciatura curso una materia sobre historia de la filosofía, no sobre filosofía, la teoría del conocimiento era una materia poco desarrollada en la institución. Sin embargo todas las materias mantienen una relación con la epistemología por el manejo de conocimientos, métodos, etc. La tesis de licenciatura abordó la Archivonomía pero en la maestría realizó una investigación de campo, de historia presente en comunidades indígenas zapatistas con un estudio innovador de análisis intrafílmico donde abordó una teoría del conocimiento con la guía del tutor. Actualmente por problemas ha tenido que abordar tesis que le han obligado a hacer tres giros epistemológicos. Imparte docencia desde hace diez años en Preparatoria, cuatro en licenciatura y dos en maestría cuestiones que le permiten abordar el conocimiento desde diferentes perspectivas. En esos diez años de hecho también ha desempeñado docencia en kínder y educación básica, es decir, ha cubierto los niveles de educación formal desde kínder hasta maestría con los niveles de epistemología que implican. (11IGG01)

En la práctica los docentes se encuentran permanentemente aplicando sus conceptos acerca de realidad y conocimiento, que pueden ser vistos como parte de la Epistemología y la Ontología. Para mantener el compromiso formativo como docente, se debe mantener la formación permanente del docente, estos aspectos deberían ser un reto para el ejercicio de la docencia. (12RSP41) La formación de los docentes implica una tendencia implícita en relación con la epistemología. Ha perdido su papel de transmisión de conocimientos por el de crítica epistemológica que debe iniciarse desde conceptualizaciones.

El informante curso una maestría de 15 materias y 12 en el doctorado pero en todos los niveles desde preparatoria ha tenido cambios curriculares en cuanto a extensión, (y suponemos, también de contenidos) ha sido una formación escolar de rupturas. (11IGG04-11IGG05)

Las maestrías de universidades públicas abordan cuestiones epistemológicas. Los maestros egresados de universidades públicas prestigiadas tienen más preocupación

por los aspectos epistemológicos y de investigación. Otros maestros tienen mayor preocupación por la sobrevivencia que por su actualización, los maestros de las privadas parecen más preocupados por mantener el empleo. (09RRG15)

En el caso de una maestría privada se entiende que las tesis se basan y producen verdades sin dar lugar a dudas. No dan lugar a alternativas. Al menos es el comportamiento de la mayoría de docentes. Se niegan a pensar que los resultados son propuestas sujetas a verificación. (09RSP32-09RSP33)

En el caso de un posgrado en etapa inicial (IC), la vida académica es d hecho inexistente por varios factores. El enfoque administrativo en este caso obedece a un proyecto amplio de la educación formal y parece desarrollarse sin encontrarse con los problemas de otras instituciones de mayor cobertura y desarrollo. Las ausencias producen respeto y los contenidos se entrelazan en una lógica que depende de la dirección académica no hay comunicación directa entre docentes. Las imitaciones implican un hacer docente no presionado por la producción académica, organización de eventos y con ello el sentido de competencia implícito en la educación nacional matizada por el liberalismo aunque se carece de apoyos oficiales como CONACYT. (09IGG11-09IGG13)

El caso que nos ocupa (IC) al no contar con una planta docente amplia y por el modelo curricular que implementa (Cursos continuos) no tiene vida académica aunque hay un cuerpo de académicos y desde la dirección actual existe disponibilidad para incluir los aspectos epistemológicos en la formación de los alumnos. Forma parte de los contenidos. Proceso ajeno al comportamiento de las academias desarrolladas en universidades amplias. (09IGG34-09IGG35)

El entrevistado informa que en sus seminarios si incluye las bases del conocimiento pero por el desconocimiento y comunicación con otros docentes no podría comentar si existe o no en el cuerpo académico un interés por la epistemología en sus programas. (09IGG36)

La inclusión de la epistemología se puede realizar desde las discusiones teóricas que se encuentran implementado diversas instituciones y desde las perspectivas de ANUIES o PROMEC. Las academias deben a organizarse como equipos y no defendiendo individualidades. Plantear conjuntamente que se hace y como se hace que se-

ría apoyado desde la epistemología y que posibilitaría continuar construyendo cultura académica desde esta base como búsqueda de cambios. (09ACA05)

Anteriormente se hacía investigación cuantitativa únicamente pero no se daba voz al sujeto la experiencia en Psicología clínica permitió abordar temas tabú y metodologías diferentes. Las instituciones particulares (Puebla) mantienen condiciones limitantes para la investigación bajo aspectos doctrinales o ideológicos lo que sepulta a la filosofía y la epistemología. No abordan discusiones como las tradiciones cualitativas. El enfoque metodológico sigue obedeciendo los esquemas conocidos, la entrevistado considera como básico el anteproyecto. Si el anteproyecto se encuentra bien planteado no habrá dificultades con la investigación. (09NCS01)

Las condiciones académicas en IC no permiten actividades académicas donde podrían, generarse condiciones para incluir problemas de epistemología pero los docentes si los incluyen en los contenidos de sus seminarios. (10IGG39)

En el doctorado y la maestría la mayor parte de los profesores promueven la investigación en tanto que en licenciatura es a la inversa. La preparatoria debería ser el parteaguas el nivel en que se debe fomentar el posgrado. Las grandes reformas deberían hacerse en las licenciaturas y en las preparatorias porque ahí se adquiere conciencia de lo que es el conocimiento, de cómo se crea y obtiene el conocimiento y no hasta cursar la maestría o el doctorado. (11IGG06)

Si los sujetos desde estas teorías construyen su realidad y sus conocimientos entonces se tienen múltiples formas de entender la realidad y todas se encuentran en construcción-reconstrucción. En movimiento, no tiene sentido seguir considerando la realidad como objetiva. El significado de la realidad depende de la postura teórica desde la que uno la observa. (12RSP37)

Investigación

La aproximación a los objetos se construye de la misma forma que en la licenciatura aplicando textos no se analiza que se entiende individualmente por conocimiento. Otro problema consiste en como se realiza la comunicación entre tutor y alumno lo que se entiende y lo que parece que se entiende. Cuando se presentan dificultades no se sabe que hacer se aplican soluciones cuantitativas en métodos cualitativos. (11SDA01)

Lo que se llamaría construcción del objeto depende de la concepción sobre conocimiento que se tenga. Si no se tiene previamente un concepto de conocimiento no se podrá determinar ni aplicar ninguna metodología de investigación. Los modelos sobre metodología de investigación no varían mucho de los de licenciatura. Solo se aplican, no se analizan o se buscan relaciones justificadas. Otro problema lo constituye la comunicación alumno tutor. Que se entiende, por parte del alumno, de lo planteado por el asesor y como entiende el asesor la respuesta del alumno. Podría darse una incomunicación debido a niveles y formaciones y con ello dar respuestas precipitadas a problemas de fondo.

La incomunicación y las formaciones podrían orillar a acuerdos en los cuales se mantengan criterios cuantitativos aplicados en métodos cualitativos. La construcción de marcos teóricos podría entenderse bajo tres posibilidades, construir un modelo, aplicarlo o adaptarlo, y de alguna manera perder las fronteras entre uno y otro resultando algo improvisado o inapropiado. Sigue apareciendo el temor de la aplicación de la teoría. Se considera un problema con dificultades que no se desean abordar.

Metodología

Habría que considerar a la metodología con mayor libertad. La metodología no tiene por que ser un cartabón o una serie de reglamentaciones, debe abrir panorámicas y dar otros elementos para conocer el objeto desde diferentes ángulos no como receta que limita. (12RRG20)

De las dos racionalidades con que se acerca el profesional al objeto de investigación, la entrevistada como docente en educación se inclinaría por lo cualitativo, aunque se tenga de origen una ciencia convencional. Lo cuantitativo se entendería como una segunda parte, lo importante es comprender. (12RRG30-12RRG31)

Se tienen varias ventajas, se acerca a los propios sujetos y se establece confianza con ellos; investigador y sujetos forman parte de la realidad y construyen su realidad. No se trata de llegar y aplicar un cuestionario sin profundizar en el problema sin lograr penetrar en el medio sino de formar parte del medio, analizar, discutir y tomar decisiones hasta lograr lo que se persigue. Con todos los objetos de investigación se debería tener una observación participante. (12AQP09)

Acercas de la complementariedad de los métodos cualitativos y cuantitativos la posibilidad de entenderlos de esa manera no es una cuestión definida, la elección de uno de ellos depende de la formación del profesional. (12RRG27)

5.3 LOS ASPECTOS FINALES: HALLAZGOS, LA TERCERA APROXIMACIÓN.

Como tercera aproximación del análisis de la información, se conserva el sentido de la información, destacando cuestiones que invitan a reflexionar sobre la práctica de la investigación y la docencia teniendo como fondo la responsabilidad trascendental que hasta ahora ha desempeñado la UNAM, con la intención de mantener la rigurosidad de la obtención y discusión del conocimiento de acuerdo con los avances que se realizan en el campo educativo contemporáneo.

HALLAZGOS

Por su alcance, los comentarios a continuación destacan los aspectos aportativos y significativos del procesamiento de la información. Algunos de ellos podrían incluirse en algunos de los programas de los posgrados.

Sobre el conocimiento:

Las opiniones sobre conocimiento en la investigación y docencia de las maestrías, abordan significados que sugieren la revisión del concepto o conceptos que se tienen así, como de sus aplicaciones.

- No es posible mantener cursos aislados que responden a una idea de marketing educativo, es necesario articular los conocimientos, contenidos, finalidades, no como algo suelto, aislado" sino con una finalidad.
- El conocimiento no puede ser tratado en los posgrados sólo como simple transmisión o manejo de información.

En el ejercicio de tutorías y asesorías existen posibilidades de entender al conocimiento desde perspectivas comprensivas que parecen haberse perdido en el ejercicio de la docencia.

- Se trata de conducir al asesorado a reflexiones y abstracciones desde donde construir el objeto de estudio con nuevas perspectivas y enfoques. Se tiene la posibilidad de generar conocimientos especialmente en las investigaciones de tesis, depende de los posgrados, condiciones, niveles, etc., pero más concretamente del asesor de tesis.
- Cuando estamos hablando procesar información, la Epistemología participa en la labor central, en cómo se hace uso de esos conocimientos, de esas teorías, cómo se recuperan, qué se utiliza y qué se deja fuera.
- Para la mayoría de los docentes, los conocimientos sólo son enunciados, no existe una actitud crítica de los conocimientos por parte de los maestros. Por parte de los alumnos “se mueven en términos de información”, atendiendo la posición que el maestro guarda, como aceptación o rechazo respecto a la información que presenta, en el uso que hace el maestro y asumiendo una actitud similar.

A la pregunta, si la academia había conceptualizado el conocimiento o si los docentes habían elaborado su propio concepto de conocimiento, la respuesta parece ser una advertencia a no hegemonizar un concepto definitorio de conocimiento o a tratarlo ideológicamente.

- El conocimiento se construye y se reconstruye en el aula, pero es mayor el reto de como se hace uso del conocimiento y de la información como herramientas en la investigación. Lo importante es el uso de esos conocimientos o de las teorías, independientemente de lo que se pueda conocer o tener como información.
- En los tiempos actuales aún desconociendo los matices que la epistemología haya desarrollado hasta ahora, se deben revisar desde nuevas perspectivas teóricas, como la posmodernidad, como se desenvuelve el contacto sujeto – realidad o las emergencias de la subjetividad

La epistemología como procesos de crítica a las diversas formas de apropiarse de la realidad se manifiesta claramente en el discurso de los entrevistados.

- Esto fue considerado como una segunda ruptura con la epistemología, la primera ruptura se presentó después de diferenciar los diferentes contenidos del

conocimiento de la licenciatura comparados con los conocimientos de maestría, hasta conseguirse una disciplina de aprendizaje que considera debe ser parte de la actitud de todo investigador como **habitus**.

- Desde la perspectiva de la epistemología se pueden observar los factores que intervienen en la investigación y el planteamiento de un problema en el contexto social, así se trate de una investigación en matemáticas, será para sujetos y entonces como se va a pensar en sujetos, se inscribe sobre una problemática social
- La entrevista introduce ahora el carácter ideológico en los discursos científico-sociales que tienen que ver con epistemología, bastante, es el estudio de las ideas como ciencia y las formas de dominio,..., los aparatos ideológicos de estado,... aquí hay un problema”

Sobre conocimiento la inquietud es semejante. Se construye alrededor del concepto sin haberlo sometido a crítica.

- La información revela la importancia que tiene, la epistemología, en la teorización, fundamentación y en el instrumental metodológico (aspectos que se analizan desde el anteproyecto en UPAEP), “desde cómo se generaron los conocimientos” hasta localizar la relación necesaria con la línea de investigación correspondiente.
- Complementado la preocupación por destacar la importancia de la Epistemología, desde la base marxista (corriente filosófica comprometida ampliamente con las discusiones sobre el conocimiento en las Tesis sobre Feuerbach, p.e.) se insiste en resaltar el carácter activo del sujeto en su aproximación a la realidad.
- La relatividad del conocimiento se hace más notoria si se duda de la confiabilidad del auto que se ubica necesariamente en un espacio y un tiempo determinados para los cuales existen limitaciones epistémicas que se deben cuestionar.
- La fundamentación epistemológica de un seminario de posgrado se inicia, por la revisión de estados del conocimiento alrededor de su objeto de estudio, presuntamente del COMIE, “más que definir [al objeto]” se trata de construir el concepto, aspecto donde se implica su discusión epistémica.

- Ante la necesidad de incluir la epistemología en los planes de estudio, la gestión del conocimiento es una de las vías que se pueden implementar buscando por una parte que los mismos docentes definan las áreas y las temáticas formativas (FES-Aragón). Porque los docentes pueden analizar sus experiencias y sus necesidades "...no es lo mismo... que alguien venga, (y) nos diga..."
- Sin embargo al obtener el grado de doctor se pierde esa humildad de acercarse al conocimiento y se hacen mas profundas las propias convicciones sin considerar las limitaciones formativas.

En relación con: Formación

En relación con la composición de docentes y alumnos en algunas maestrías (que sería el caso de de una universidades públicas consideradas en este estudio, la BUAP, la opinión del entrevistado destaca que:

- Las universidades privadas aprovechan la formación de los docentes en las universidades públicas para integrar sus propias plantas de maestros, en el caso de Puebla. Y paradójicamente, también figuran en buena proporción docentes de universidades públicas como alumnos de las maestrías. La explicación pudiera radicar en que inicialmente la BUAP no ofrecía una maestría en educación pero, posteriormente, al crearse un posgrado sería de esperarse que se modificara la matrícula. Sin embargo los criterios de selección mantuvieron, la demanda docente pública y la contradicción.
- Las autoridades, (en lo general) como ejercicio burocrático, necesitan resultados, tener más alumnos con grado y cumplir con ciertos requisitos formales. La autoridad no se preocupa por la formación.
- Esto ocurre en postgrados que buscan vender una imagen, [aunque se publiciten diciendo] que están por una u otra tendencia, o corriente de pensamiento.

Como marco de la docencia en cuanto a contenidos el currículum es objeto de atención al ampliar su cobertura. La noción de plan de estudios ha sido rebasada desde hace tiempo y se ha integrado desde tendencias como flexibilidad y nuevas alternativas que requiere la participación de la epistemología.

- La pertinencia de la formación filosófica puede ser atendida en los contenidos curriculares de la maestría en Educación, en el caso de otra maestría, se atendería...introduciendo la materia y lecturas sobre Filosofía de la educación lo cual sería parte del perfil del egresado. Saber historia de la Filosofía de la educación y hacer un poco de Filosofía en la educación
- Por otra parte las discusiones filosóficas ya están incluidas en los contenidos curriculares y ha sido de vital importancia para el análisis o reflexión de las lecturas.

Se deben considerar la especificidad y los niveles que exige la formación propia de cada alumno participante en las maestrías y las posibilidades que la formación personal de los docentes pueden aportar.

- Se manifiesta desde la práctica educativa de nivel superior el problema del esfuerzo mínimo intelectual en los procesos formativos y de aprendizaje, cuestiones que han sido observadas con desconfianza y que han obligado a incluir variantes de titulación alternativas a la investigación como tesis. Paradójicamente los mismos estudiantes de las universidades públicas se niegan a abandonar las tesis como investigación, en tanto que las universidades privadas benefician con esta tendencia a maestrantes que sólo les interesa la acreditación.
- La preocupación por introducir valores en la formación temprana es citada en el caso de un grupo de profesionales que colaboran en una experiencia denominada Filosofía para niños con un contenido curricular que no se encuentra presente en las propuestas educativas oficiales (como Formación cívica y Ética) aunque permitiría una formación cercana al carácter y origen del conocimiento y alejada del pensamiento técnico.
- De los dos planos dominantes relativos a los contenidos académicos (currículo y didáctica), se da preferencia a los aspectos prácticos de las didácticas aplicadas, ...se preocupa uno más por la docencia misma, por sus estilos y formas de enseñanza y el aprendizaje que por la profundidad de las temáticas.
- Los informantes consideran la posibilidad de abordar la base epistemológica del currículo, voluntariamente y en actitud humilde, del que aprende, que

reconoce las limitaciones en su formación. Posteriormente asistir a cursos diplomados, etc., donde pueda dialogar con especialistas.

- Se considera el caso de los seminarios de posgrado en los que se tienen dos tipos de textos, los del autor o especialista, y sus propios apuntes. El resultado es un acercamiento superficial al contenido porque carecen de una sustentación más profunda (epistemológica o crítica) y se tiene como resultado un vacío.
- La proposición se refiere a la importancia de relacionar los contenidos de un programa con un respaldo epistemológico implícito, cuestionando la validez y el origen del conocimiento. Resalta el hecho de que se considere al conocimiento como provisional, un eco popperiano. Que ni lo que yo les digo, ni que los autores que yo les estoy ofreciendo les van a dar la verdad última, que son conocimientos que se han ido construyendo y que al final de cuentas nosotros siempre estamos poniendo en cuestionamiento...
- Existen otras circunstancias igualmente preocupantes. Los docentes de quejan de los alumnos de algunos posgrados: ... no estudian, hay como anorexias mentales, no quieren pensar, no quieren leer, hay una deserción escolar brutal..., A lo cual se debe agregar la situación laboral de los docentes ...esta persecución de los profesores de quitarles sus garantías y que no tiene trabajos asegurados y de trabajar tiempo hora muy mal pagadas, lo que hace es que tampoco estimulen a los chavos y ellos también estén apáticos sin saber hacia a donde van, ni qué va a pasar.

La vida académica de la cual depende el compartir significados o tendencias del conocimiento y la epistemología, requiere en las instituciones, una planta docente estable, coincidente, propia, base en la cual se puedan diseñar estrategias de formación y actualización (incluidas las epistemológicas) a partir de debates y discusiones.

- En este contexto, también, se resalta la dificultad que se tiene en el ámbito académico por el significado y aplicación de categorías epistémicas como objetividad y verdad que requieren una posición y compromiso formativo, se ponen en tela de juicio y se decide por la adopción de conceptos relativos (para el diseño curricular de Psicología), BUAP, de manera que permita movilidad

- Escuchar las opiniones personales de los docentes como parte de la vida académica de la maestría podría ser una forma de identificar nuestros problemas obstáculos y soluciones.

Acerca de investigación.

De los aspectos filosóficos propuestos como fundamentales para el diseño de tesis e investigaciones y tratados en asesorías – tutorías, se tienen ideas muy vagas, imprecisas; el método científico es entendido como receta, es necesario hacer una revisión y promover discusiones sobre su conceptualización.

- Hacer que la investigación de tesis sea un producto científico y no un requisito para la obtención de un grado.

Los procesos de descubrimiento, ratificación o generación de conocimientos se encuentran intrínsecamente asociados a los procesos de la investigación sin embargo se han descuidados aspectos básicos.

- Preparar para la investigación (desde) un comportamiento político,... que posición (política) yo tengo como investigador, mi trabajo de investigación requería un aspecto ético y también una reformulación cultural con la que yo me había educado.
- Ver cómo se puede utilizar esto, para quién, con qué objetivos, para resolver qué problema o para reflexionar sobre qué conceptos.

La ambivalencia de Realidad, como dada o construida, aún en tiempos recientes crea confusión entre docentes y alumnos alrededor de métodos de investigación y construcción de objetos, problemas que se hacen evidentes, por ejemplo, en las lecturas de tesis.

Además del método de investigación (cómo) y el objeto (qué), es importante, incorporar la finalidad (para qué) al realizar una investigación de tesis, necesariamente, como aportación al campo educativo y por los conocimientos que pudieran generarse.

Se plantea la conveniencia de incluir, en los planes de estudio de las maestrías, un seminario en el cual se aborde, cómo se hace uso [del conocimiento] en una investigación en otras áreas como la docencia.

El método se aborda como contenido de otros seminarios, pero de una manera implícita, desde como se plantea el problema de la investigación. Actualmente, es tomar a los autores, ponerlos, colocarlos y nada más.

Desde la perspectiva que proporcionaron dos cursos sobre investigación en maestría, se incorporaron protagonistas que hasta antes no habían sido entendidos como parte del ámbito, los docentes especializados en la práctica de la investigación, que publicaban libros, incorporando aspectos políticos, económicos y culturales.

La elaboración de tesis, basadas en investigaciones, debería ser una preocupación de las universidades en general pero particularmente de las universidades públicas, quienes retoman las tradiciones de científicidad y descubrimiento.

En el diseño de la tesis (Psicología, BUAP), se recomienda abordar de inmediato la cuestión técnica, en lo posible, después de analizar con el alumno los aspectos teórico-conceptuales, lo relacionado con el tema de la literatura especializada, los procedimientos para indagar,... la importancia del tema para la academia, la maestría, la comunidad científica...

Los elementos clave para la elaboración de tesis, abordan según otro informante, la claridad sobre el tema, la metodología y la interpretación que van a efectuar con los datos.

Se acentúa la importancia del medio de obtención de información recomendando los instrumentos que permitan mayor comprensión del comportamiento (actitudes, prejuicios, estereotipos) humano de los métodos de investigación.

Existen casos en que solo se aborda, en lo relativo a conclusiones, el porcentaje o las proporciones y breves comentarios en escasas cuartillas y otros en los que ocupan muchas páginas o un capítulo completo porque saben que cosas analizar, que aspectos analizar del tema que han escogido como tesis.

La investigación como recurso identitario de las universidades públicas mantiene las expectativas de quienes asisten a los posgrados no por intereses burocráticos sino por mantener la función de la universidad como generadora de conocimientos

- ¿Para qué investigar? Es la pregunta que resume a teleología y metodología de la investigación, en campo de educativo. Al analizar el período de formación en licenciatura se aceptaba la imagen del investigador como autor de

libros, de artículos, fuera de la capacidad y perspectivas del recién egresado. Se debe aceptar la ignorancia con la cual se inicia toda experiencia.

- Las tradiciones en investigación son asociadas, en algunos análisis, en relación con la Economía. La tecnología industrial se asocia con tendencias de investigación pragmáticas dirigidas al enriquecimiento y al beneficio lo que acentúa la marginación, en tanto que la tendencia cualitativa parece recuperar valores de lo humano y lo social lo cualitativo es un rompe aguas porque viene y rompe con esta cuestión positivista de lo exacto, de lo que debe ser, lo objetivable. Podría hacerse extensiva esta relación si observamos en las redes de información que hasta la década 1990 – 2000, la tendencia cuantitativa, convencional, de la investigación, era propia de los posgrados privados.
- De las líneas de investigación (campos de conocimiento) que se encuentran en desarrollo (FES- Aragón), se deben señalar las tendencias epistemológicas. Los especialistas que han sido responsables de esas temáticas en eventos académicos de amplia cobertura deben, impulsar esa realidad que los profesores de forma incipiente... han venido comenzando a construir.

Uno de los aspectos polisémicos que se abordan en la formación de investigadores y que requiere de una discusión amplia de las comunidades académicas, emerge como uno de los temas inevitables en las maestrías.

- Lo que es necesario es la consistencia del anteproyecto. Es importante recuperar del informante que no existe una metodología, que el investigador se va apropiando de una para responder al planteamiento del problema, ir articulando el trabajo de campo con la parte teórica, para que la teoría tome sentido. Se utiliza la teoría necesaria para insertar, para desmembrar el problema: mientras este claro el planteamiento del problema, la justificación va a estar clara, la metodología va a estar clara y el desarrollo del capitulado y las conclusiones van ser claras.

El alumno, protagonista de los procesos de investigación, interviniente en el diseño de metodologías, sujeto de tutorías-asesorías, debe ser replanteado ante los enfrentamientos con las modalidades de investigación y corrientes emergentes de la epistemología.

- Se debe considerar al alumno como posibilidad de integrarse a los posgrados de tiempo completo, considerando las oportunidades de becas. Buscar, también, en estas limitaciones las explicaciones a los problemas de rezago en la titulación, de la formación deficiente o la inclusión de formas de titulación de poco esfuerzo y alcances formativos.
- Resulta muy interesante que docentes de maestría, desde la práctica educativa de su institución señalen: sólo después que los contenidos curriculares han sido analizados, aplicados y evaluados, es posible considerar al conocimiento mismo, sus fundamentos y en cómo ubicar al alumno... con respecto a la realidad.
- De las opiniones alrededor de metodología.

En relación con el método se localizan algunas advertencias y recomendaciones relacionadas con las corrientes tradicionales, en controversia.

- Por otra parte se encuentra el comentario de la complementación de las corrientes. una tesis o una investigación completa tiene que ver con lo cualitativo y lo cuantitativo” Debe basarse en datos, pero estos no se encuentran aislados de los sujetos ni de los comportamientos asociados con los sujetos.
- Los métodos cuantitativos simplemente desde alguna técnica, arrojan datos que se van a someter a interpretación. No definen, no llevan a una postura, a una situación de apreciación profunda. Meterse al mundo interno es muy diferente, [aproximarse] a cómo está pensando el individuo, cuales son los elementos que entran en sus procesos de decisión.
- Se puede necesitar de datos archivados que se acumulan y necesitan su sistematización, darle fuerza a ambos, lo cuantitativo y lo cualitativo, “me parece que no hay un método para amarrar.

De los instrumentos, la entrevista sigue manteniendo un papel protagónico a pesar de la presencia de una variada posibilidad de variantes.

- Cualitativamente se podrían requerir entrevistas semi-estructuradas o abiertas según los informantes y el papel que desempeñan en el proceso de investigación.

Los problemas de obtención de grado parecen asociarse con los problemas que implica el diseño metodológico de las tesis. Su atención requiere formación de especialmente en las tutorías.

- Sólo se puede atender la metodología cuando se tenga claro el proyecto de investigación: todo lo que gira alrededor del problema, descripción de los sujetos, de los instrumentos convenientes con los sujetos.
- Otro aspecto rescatable de la información recabada recomienda que la confiabilidad de una investigación no debe hacerse depender de un método.
- Se recomienda un multimétodo, técnicas múltiples que no queden únicamente en la entrevista o el cuestionario, que se haga uso de la observación participante, enseñar técnicas para... tener una visión más precisa de lo que sucede en los sujetos. Se recomienda un método participativo, que el investigador no esté fuera, que no se sitúe en lo externo sino tener participación con los demás sujetos, hacer observaciones in situ, en vivo, tener bases “objetivas” para hacer las afirmaciones.
- Poco aparecen las categorías razón – racionalidad; objetividad y subjetividad lo que causa problemas en lecturas de documentos o al plantear una investigación.

5.4 CONCLUSIONES

Como conclusiones de la investigación destacamos aspectos fundamentales asociados con las categorías centrales y conceptos sustantivos para la tesis. Se decidió no sintetizar los enunciados haciendo peligrar la valioso de las expresiones y de su interpretación.

Realidad: la categoría ignorada.

No se puede entender la realidad como dada o impuesta. Nosotros participamos de esa realidad en movimiento, participamos en ella y la modificamos no porque sea externa. Los conocimientos no se descubren, los conocimientos y las verdades se cons-

truyen, Las realidades forman parte de los sujetos dependen de la subjetividad de cada ser. (12RSP39)

- "El mundo dado también es construido", pensamiento de Bourdieu, refleja las opiniones de los entrevistados que han tenido formación en universidades reconocidas como UNAM. Las opiniones de otros docentes de posgrados no reflejan ni interés ni formación en estos aspectos.
- La categoría ontológica sobre Realidad es aplicada como noción y alude a lo "dado", refleja una ausencia formativa. Su significado para la investigación o docencia de los posgrados implicaría su crítica y discusión hasta adoptar una posición particular y mantenerla como base sustentante de los discursos académicos, Lo mismo ocurre en el caso del conocimiento se acepta como información, sin acriticamente, no han sido objetos de construcción.
- Podemos incluir a los sujetos como protagonistas de los procesos de investigación no son revisados, cuestionados o sometidos a crítica. Los procesos de comunicación, son analizados actualmente como parte de la semiótica por especialistas como U. Eco.
- Después de la crítica a la racionalidad que presento Popper el siglo pasado y la develación realizada por los frankfurtianos la discusión sobre lo que es la realidad ha sufrido vuelcos inesperados. Los mismos objetos de análisis, como parte de lo real, se están transformando. Ahora disponemos de las aportaciones de E. Morin y la complejidad, que desde las mismas bases científicas convencionales resaltan aquellos aspectos que contradicen los significados racionalistas de mayor reconocimiento científico. Feyerabend es aún más drástico en Adiós a la razón, donde argumenta con evidencias las debilidades de la racionalidad científica. Finalmente, Umberto Eco, aporta en la discusión sobre el problema del conocimiento, un análisis semiótico de las complicaciones entre pensamiento y lenguaje como estructuras del sujeto hablante y pensante que construye conceptos, única posibilidad de construcción de realidades. ¿La realidad es real? Flota en el ambiente académico.

- Lo que nos lleva a plantearnos la necesidad de entender, críticamente, qué es actualmente la realidad para hacerla extensiva a la formación del alumno de posgrado desde los procesos formativos e introducirla en la sustentación teórica de la investigación.

Ciencia: El debate no trasciende.

El concepto mantiene su significado convencional, a pesar de la intensidad con que se argumenta y se produce alrededor de lo cualitativo social. La mención del término remite inmediatamente a la ciencia moderna, de lo que se trata es ampliar el significado hasta dar cobertura a la disciplina de lo social

- Si no tiene estadística no tiene fundamentación científica, se diría en ámbitos burocráticos como reflejo de la visión dominante de lo que debe ser entendido como científico. De la información proporcionada por los entrevistados, en las instancias relacionadas con la política los procesos formativos no son su preocupación, parece existir una brecha entre los avances de la teoría y los criterios que se aplican desde los escritorios donde se toman las decisiones que afectan a la gran mayoría de sujetos de la educación nacional.
- No análisis de las ciencias de la naturaleza desde su propia lógica como estudio necesario para un análisis comparativo con las ciencias de la sociedad. El frecuente rechazo al positivismo como tendencia para la investigación en educación parece haberse generalizado a todo el proceso lógico de la científicidad natural, considerándolo como oposición no conciliable. Lo rescatable como necesidad de su complementación para comprender los objetos de investigación y la metodología parece descansar también en posiciones no resultado de la crítica.

Investigación: tradiciones o instrumentaciones.

La investigación cuantitativa se puede entender desde dos perspectivas. Por una parte la práctica en el campo que ha denominado como cuantitativo el uso de números en los procesos metodológicos como en el caso de la estadística y por otra parte la lógica propia de las ciencias naturales, leído desde K. O. Apel en la cual se observa la causalidad, la medición y la experimentación como sus rasgos esenciales.

- En estas actividades se incorpora la presencia personal del investigador con mayor profundidad. En uno de los testimonios se considera que es en el posgrado donde el conocimiento adquirido ha permitido que en niveles como el doctorado, el investigador adopte su comunicación con el alumno con mucho mayor sensatez y sensibilidad y esa es una palabra que hay que tomar muy en cuenta porque se debe educar según lo que queremos, como maestros, transmitirle a los estudiantes desde los su iniciación en los posgrados.
- La función tutorial de un experto en la elaboración de tesis de maestría, en el caso del informante, le permitió entender que lo complejo de la investigación dependía de reconocerse como sujetos de aprendizaje con formas propias, lo que significaba un acercamiento a la forma de apropiarse del conocimiento diferente a las formas escolarizadas anteriores. Desarrollar formas de apropiación del conocimiento no según las reglas de la didáctica sino generando nuevas disponibilidades gnoseológicas.
- La epistemología permite al investigador conocerse, tomar posturas, alcances y limitaciones de sus prácticas y saber desde donde sus profesores están construyendo conocimientos y metodologías. Entender que lo que se acepta no es la única verdad sino que existen otras verdades que tienen la misma validez.
- La perspectiva epistémica (FES-Aragón), relacionada con las disciplinas sociales representa una línea formativa con base en una visión cualitativa de la metodología de investigación, pareciera coexistir con otra perspectiva híbrida, no comprometida con ninguna de las tradiciones, y finalmente trata de encontrar una relación sintética entre las mismas. Coquetean con ambas posturas, coquetean, pero al mismo tiempo no son claros, y crean muchos problemas en la lectura de los proyectos.
- Los estudiantes de posgrado (UPAEP), no solo se enfrentan a un concepto de conocimiento sino a un tipo de conocimiento, lo cual les permite ver claramente lo que el estudiante quiere investigar y lo que el docente le tiene que problematizar.
- En los exámenes de grado es indispensable la relación con la epistemología, ya sea como lector o como sinodal, además en función de ello se debe cues-

tionar al tesista (según el texto y oralmente) sobre los problemas de su objeto de estudio y su entorno. Esto parece aceptable, lo que parece arriesgado es la afirmación de entender que cada problema responde también a problemas de Epistemología.

- En la década anterior, había dificultades para proporcionar un respaldo bibliográfico sobre Epistemología, lo que ratifica el supuesto de que en los últimos años cuando se ha hecho evidente que los discursos científicos ya no mantienen una consistencia por sí mismos, sino por una fundamentación epistemológica.
- No existe actualmente una didáctica para la epistemología. Se encuentran algunos elementos básicos en propuestas de Pablo Latapí y de Sánchez Puentes. Son cuestiones a incluir en la formación epistemológica de los docentes, para que asuman una posición de compromiso. Siendo coherentes tanto con Bourdieu como con Dominique Lecourt, desde la epistemología crítica.
- Parece tener un significado epistémico el hecho de que la formación docente y el fracaso educativo estén ideológicamente relacionados desde lo político. El funcionalismo conservador interpreta la solución al problema como atención a la función del docente y proporciona talleres y cursos, en tanto que la oposición crítica parece interpretar el problema como la necesidad de revisar los fines educativos desde la filosofía, con inquietudes como ¿qué tipo de sociedad queremos?, que se hace extensivo en ¿Qué tipo de hombre (debemos formar) para qué tipo de sociedad?
- Considerar a las categorías ontológicas Totalidad, Realidad, Objeto como antecedentes del conocimiento, desde donde se apoyan la revisión y actualización curricular, como sería el caso de la facultad de Psicología (BUAP).

La formación de los estudiantes de maestrías en educación en investigación implica relaciones variadas con la Epistemología, de las opiniones de los informantes destacamos por sus implicaciones lo siguiente:

La intervención de la epistemología se debe considerar desde el proceso de formación del alumno y hasta en su des-aprendizaje, el alumno posee un saber epistemológico implícito al margen de las posturas teóricas de su entorno.

El conocimiento es aquella práctica donde el pensamiento los sentidos, las habilidades, toda la subjetividad, esta puesta en tratar de descubrir esa realidad en la que vivimos contextualizada y darla a conocer a los demás, no sólo al campo académico

Metodología: Confusiones y autoconfianza injustificada

- La rigurosidad metodológica en ciencias sociales como deseo inconsciente de alcanzar la rigurosidad científica convencional. La práctica de la investigación, el desarrollo de los exámenes de grado, el apego a los textos y en algunos casos las personalidades, han alcanzado un nivel tan extremo en sus exigencias que parecen involucrarse en la rigurosidad histórica de métodos y procesos científicos convencionales como garantía de su status científico. Imágenes que parecieran un eco de las aspiraciones del círculo de Viena ignorando los debates actuales sobre lo que debe ser científico y particularmente en lo social,
- Ignorancia mutua entre las dos tradiciones. En el campo educativo de nivel superior y en los ambientes institucionales de investigación en educación, existe una sensible reserva por el conocimiento propio de las ciencias de la naturaleza, de las matemáticas y de sus protagonistas. Según una opinión recabada existe una distancia racional con los objetos de investigación de la ciencia natural, son vistos lejanamente. En correspondencia los procesos de investigación social y particularmente los aportes de la Pedagogía son percibidos por el pensamiento técnico con bastante reserva y desconfianza. En casos extremos, aún en la actualidad, las disciplinas sociales no son consideradas como científicas.
- No existe interés por el análisis crítico de las tradiciones científicas. La ignorancia mutua entre las corrientes del pensamiento científico impide que se enriquezcan entre ellas y generen reduccionismos como aceptar que el uso de la estadística como instrumento para el procesamiento de datos justifique el carácter cuantitativo de una investigación ignorando la presencia contundente de categorías como mensurabilidad, predicción y causalidad y la presencia amplia del aparato matemático en su racionalidad. De alguna forma las expre-

siones frecuentes en el lenguaje académico ha transformado los enunciados tradición aristotélica y tradición galileana de Apel, en ciencias de la naturaleza y ciencias de la sociedad en nuestros ambientes, pero no han permanecido presente en los discursos científicos sus categorías sustantivas.

- Se propone desarrollar un programa de intercambio de opiniones y experiencias sobre temáticas del posgrado, que se ocupen por exponer desde posiciones teóricas, incluidas las epistémicas, las experiencias personales en docencia e investigación de maestrías relativas a Epistemología y conocimiento. Lo que podría extenderse, particularmente, hasta una revisión de tendencias y prácticas de investigación educativa en FES-Aragón.
- Se dan cosas por hecho y faltan bastantes elementos teóricos para abordarlos.
- La importancia del sujeto es muy importante, depende del papel que tenga el sujeto como mediador con la realidad, depende de ver cómo van jugando los tres, el sujeto no queda como árbitro, sino que también participa de manera muy importante el papel de su subjetividad y objetividad, de cómo percibe lo que sería la realidad y el conocimiento, cómo los va modificando, cómo los va construyendo y reconstruyendo, porque aquí lo que nos interesa es cómo construimos y modificamos esas realidades, porque si... quedarán realidades que (sólo) van a ser descubiertas y solamente el papel del sujeto es esto, reafirmar lo que ya existe, ¿para qué sería la investigación, para qué se produce el conocimiento? Se supondría, que es para modificar esas realidades (09RSP38)

En ese sentido el saber epistemológico consideramos que era fundamental como una herramienta de formación, pero no quedarse en los planteamientos teóricos, porque eso fue mucho de la crisis que yo observaba en la década de los ochenta en donde se consideraba que todo debía de tener una reflexión teórica independientemente si el sujeto la entendía o no la entendía.

- De los comentarios y vida cotidiana en maestrías en educación se desprende la aceptación de aspectos de la filosofía que se aceptan en las tradiciones cuantitativas y cualitativas como la Axiología o la historia de la Filosofía, pero en relación con la Epistemología o la filosofía del conocimiento parece no encontrarse interés en ninguna en ninguna de las tradiciones.

- Ausencia de eventos internos o no participación en eventos externos en epistemología. Entre las actividades propias de las academias no hubo referencias a la organización de eventos o asistencia a diplomados o cursos especializados en debates o análisis de tipo epistemológico. Tampoco hay evidencias de que se hayan realizado, los eventos mencionados al interior de la comunidad de especialistas.
- Esto permite la posibilidad de generar nuevas hipótesis, nuevas formas de investigación, a plantear teórica y metodológicamente nuevas formas de generar conocimiento. En cada campo del conocimiento o en cada ciencia, se han forjado tradiciones epistemológicas, que nos ha llevado a revoluciones científicas y nos muestran rupturas epistémicas en permanente enfrentamiento a nociones e intuiciones limitantes.
- En este contexto se resalta la dificultad que se tiene en el ámbito académico por el significado y aplicación de categorías epistémicas como objetividad y verdad que requiere una ubicación y compromiso formativo que "está en tela de juicio". Los significados de las expresiones mencionadas son apropiadas desde los lugares comunes y se pierde la posibilidad de considerarlos como perteneciente a los grandes relatos de la modernidad.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano Nicola, (1974). *Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, 2ª. Ed.*, revisada y ampliada, México D. F.
- Abbagnano N. y Visalberghi A., (1989). *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, 8ª. reimp, México D.F.
- Adorno Th. W., (1975). *Dialéctica Negativa*, Taurus, Madrid.
- (1984). *Prismas, Crítica de la Cultura y Sociedad*, Ed. SARPE, Madrid.
- (1998). *Educación para la emancipación*, Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- Alcántara Armando, et. al., (1998). *Las políticas de Ciencia y Tecnología en Argentina y México ante la crisis de la Educación superior en América latina en Educación Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*, Siglo XXI Eds., México D. F.
- Ayer J., (1977). *El positivismo lógico*, Fondo de Cultura Económica de España, Barcelona.
- Bachelard Gastón, (1989). *Epistemología*, Ed. Anagrama, 2ª Edición en español, Barcelona.
- Bautista M. Blanca Rosa y Barrón T., (1986). *Memoria del Foro Análisis del Currículum de la licenciatura en pedagogía de la ENEP - Aragón*, Eds. UNAM, México D.F.
- Belavan Yvon, et. al., (1979). *Historia de la Filosofía*, t. 8, Siglo XXI Eds., 2ª. Ed. México D. F.
- Bell Daniel, (1984). *Las ciencias sociales desde la Segunda Guerra Mundial*, Alianza Universidad, Madrid.
- Bernal John, (1981). *Historia de la Ciencia*. Quinta edición en español, Alianza Universidad, México D. F.
- Bourdieu Pierre, (1984). *Sociología y Cultura*, Ed. Grijalbo S.A., México D. F.
- Buber Martin, (1974). *¿Qué es el Hombre?*, Breviarios, FCE. México D. F.

- Buck-Morss Susan, (1981). *Origen de la Dialéctica Negativa*, Siglo XXI, Edit., México D. F.
- Comparative Education, (1992). *En Encyclopedia of Higher Education*, Vol.3, Analytical perspectives,, Oxford Pres.
- Dávila Andrés, (1994). *Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: Debate teórico e implicaciones praxeológicas*. En *Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* de J. M. Delgado, De Alba Alicia, et.al. (1995). *Posmodernidad y Educación*, Coediciones. UNAM-Porrúa, México D. F.
- Delgado Juan Manuel, coord. (1994). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* Ed. Síntesis, México D. F.
- Ducoing Patricia, coord. (2011). *Pensamiento crítico en educación*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE), UNAM, México D.F.
- Eco Umberto, (1999). *Kant y el Ornitorrinco*, Editorial Lumen, Barcelona.
- Feyerabend Paul, (2008). *Adios a la razón*, Ed. Tecnos (Grupo Anaya S.A.) Madrid.
- Geertz Clifford, (1993). *La interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, México D.F.
- Giddens Anthony, et.al., (1988). *Habermas y la Modernidad*, Ed. Cátedra S. A, Madrid.
- (1990). *La Teoría social, hoy*, Alianza Editorial, Madrid.
- (1994). *Modernidad e Identidad del Yo, El Yo y la Sociedad en la Época Contemporánea*, Ed. Península, Barcelona.
- Giroux Henry A., (1985). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico* en Cuadernos Políticos No. 44, jul-dic, Ediciones Era. México D. F.
- González Casanova Pablo, (1970). *Las categorías del desarrollo económico y la investigación en ciencias sociales*, Ed. UNAM, México D. F.
- González Rey P., (1999). *La investigación cualitativa en Psicología*, Ed. Educ., Brasil, 108-142.
- Gouldner Alvin W., (1979). *La Sociología actual: renovación y Crítica*, Alianza Editorial, Madrid.
- Guevara B. Julieta, (1994). *La Cultura nacional, en Democracia Mexicana*. Economía política. Sociedad, LV legislatura, México D.F..

- Habermas Jürgen, (1986). *Conocimiento e Interés*, Ed. Tecnos, Barcelona.
- (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*, Ed. Altea. Taurus, Alfaguara S.A., Madrid.
- Hirsch Ana. "Modernidad y Educación", Una propuesta formativa, mecanograma, s/d.
- Hoyos C. A, (1986). *Marco teórico, Conceptual y Metodológico para la Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación*, Memorias del Foro Análisis del Curriculum, ENEP-Aragón, México D.F..
- Inglehart Ronald. *Modernización y Posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político*. Impreso interno, s/f.
- Johnstone D. Bruce, (1998). *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*, Conferencia Mundial de la UNESCO, París.
- Kaplan M. *¿Son Científicas las Ciencias Sociales?*, artículo publicado en La Jornada México, s/f.
- Kelle y Kovalzón, (1978). *Materialismo histórico*, Moscú, Ed. Progreso. En: Tecla A. "Metodología en las ciencias sociales", Ed. Taller abierto, México D.F.
- Kurnitzky Horst, (1994). *Que quiere decir Modernidad*, Jornada Semanal, 18 diciembre 1994, No. 288.
- (1994). *La Modernidad un proyecto inacabado*, copia
- Losee John, (1981). *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*, tercera edición, Alianza Editorial, Madrid.
- McLaren Peter, (1989). *Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza*. En Sociedad, Cultura y Educación. Antologías de FES-Aragón, UNAM. México D. F.
- Mardones J. M. y N. Ursúa, (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Materiales para una fundamentación científica*, Ed. Fontamara, Barcelona.
- Marías Julián, (1981). *Historia de la Filosofía*, Ed. Revista de Occidente, Madrid.
- Marx C. y F. Engels, (1970). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*, Ed. Grijalbo, México D. F.
- Mayntz Renate, et.al., (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*, Alianza Universidad, Madrid.

- McCarthy Thomas, (1987). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*, Ed. Tecnos S.A., Madrid.
- Memorias del Foro, Educación y Nuevas Tecnologías, (1999). Universidad de Sonora Eds., Hermosillo.
- Morin Edgar, (1999). *L'intelligence de la complexité*. Ed. L'Harmattan, París.
(2005), *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial GEDISA S.A., 8ª. Re-impr. Barcelona.
- Noel McGinn, (1998). *Educación, democratización, y Globalización: un desafío para la Educación Comparada*, Revista de la Educación Superior, No. 105, México, Enero-Marzo.
- Olivé León, (1995). *Racionalidad epistémica*. Edit. Trotta S. A., Madrid.
- Ortí Alfonso, (1994). *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social*. Incluido en: Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales de J. M. Delgado.
- Ortiz-Osés Andrés, (1982). *Mundo, Hombre y Lenguaje Crítico*, Ed. Sígueme.
- Pacheco Méndez Teresa y A. Díaz, (2009). "El posgrado en educación en México", Pensamiento universitario 103, IISUE – UNAM, México D. F.
- Pérez Tapias José Antonio, (1995). *Filosofía y Crítica de la Cultura*, Ed. Trotta, Madrid
- Piña O. Juan Manuel, (1999). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*, Cuadernos Pedagógicos, Año 3, No. 2, México D. F.
- Quintanilla Susana, Coord. (1995). *Teoría, campo e historia de la educación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F.
- Rodríguez G. Gregorio y otros, (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ed. Aljibe.
- Rosental J., (1978). *Categorías del Materialismo dialéctico* en A. Tecla, Metodología en las Ciencias Sociales, Ed. Taller abierto, México D. F.
- Santiago Teresa, compiladora. (2000). *Alcances y límites de la racionalidad en el conocimiento y la sociedad*, UAM-Iztapalapa, Plaza y Valdés, México D.F.
- Santoni Antonio, (1995). *Historia Social de la Educación*, Cuadernos del IMCED, Morelia.
- Schaff Adam, (1995). *Historia y Verdad*, Ed. Grijalbo, 4ª. Reimp. México D. F.

- Taylor S. J. y R. Bogdan, (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación, La búsqueda de significados*, Ed. Paidós, México D.F.
- Tecla Alfredo, (1978), *Metodología en las ciencias sociales*, Editorial Taller abierto, México D. F.
- Tecla Alfredo y Garza Alberto, (1981). *Teoría, métodos y técnicas en investigación social*, Ed. Taller Abierto, México D.F.
- Tedesco Juan Carlos, (1996). *La Educación y los Nuevos Desafíos de la Formación del Ciudadano*, en Nueva Sociedad, No. 140, nov-dic, Ed. Texto, Caracas.
- Touraine Alain, (1996), *¿Podremos vivir Juntos?*, FCE de Argentina S.A., 1ª. Ed., Buenos Aires.
- (2000). *Crítica de la modernidad*, FCE, México D.F., 2ª. Reimpresión.
- Toynbee Arnold J., (1985). *Estudio de la Historia*, 3 tomos, Editorial Artemisa S.A., México D. F.
- Valles S. Miguel, (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis.
- Vázquez Roca Adolfo (2006). *La epistemología de Feyerabend*, en www.observacionesfilosoficas.net,
- Weiss Eduardo, (1986), *Hermenéutica Dialéctica*, Eds. DIE - CINVESTAV, México D. F., (mimeografiado).
- Weiss Eduardo, coordinador. (2003), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F.

PÁGINAS WEB

- <http://davidhuerta.typepad.com/blog/2011/el-pensamiento-complejo-de-edgar-morin.html#tp>
- www.cienciasyletras.edu.bo
- www.cintademoebio.com
- www.comie.com.mx
- www.facebook.com/page/Revista.lapsus.sek
- www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/
- www.fesaragon.unam.mx

www.observacionesfilosoficas.net/adolfovazquezrocca.html

www.redie.uabc.mx

www.scribd.com/doc/2205159/sturm-und-drang.

www.ugr.es

www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

www.unam.mx

www.valoryempresa.org/wittgenstein-fisicalismohtm

ANEXOS

ANEXO 1

EL MÉTODO.

Inducción analítica

Además de textos tradicionales de Metodología de la Investigación como lo son los de Forni (1992), Glaser y Strauss (1967), Goetz y Le Compte (1988) y Taylor y Bogdan (1990), ha sido de mucha utilidad para nuestra comprensión del método, la obra de Howard Becker (1971) que citáramos al comienzo y que es un clásico para el estudio de la aplicación de esta estrategia, y un capítulo de la obra de Denzin (1978) *Solución al problema de la inferencia causal: inducción analítica*, en traducción de Floreal Forni. Este texto nos acercó otro ejemplo de utilización de la inducción analítica como lo es el de Lindesmith, en su estudio sobre la adicción al opio.

La inducción analítica es un procedimiento de tratamiento de los datos acerca del cual las primeras referencias que encontramos se remontan a Znaniecki en 1934. Más adelante ha sido utilizada por Lindesmith (1947) y Cressey (1950 y 1953) en las investigaciones que realizaron, respectivamente, sobre la adicción al opio y los abusadores de confianza o desfalcadores y Becker (1971) quien la desarrolló en su estudio sobre los consumidores de marihuana, editado por primera vez en 1963.

En el centro de la discusión acerca de si los estudios sobre la realidad social deben desarrollar teoría, verificarla, o bien ambas cosas, J.Katz, en *A theory of qualitative methodology* publicada en 1983, caracteriza la inducción analítica, a la que llama investigación analítica, como “un método cualitativo riguroso para arribar a un ajuste perfecto entre los datos y las explicaciones de los fenómenos sociales”. Znaniecki la opone a la que llama inducción enumerativa ya que esta solamente proveería correlaciones mientras que la inducción analítica incorpora las excepciones o anomalías a la generalización (Taylor y Bogdan 1990:187; 156)

Tanto en Goetz y Le Compte (1988:185) como en Glasser y Strauss (1967:s.p.), se la identifica como técnica inductiva para generar teoría, con “la particularidad reseñable de que no exige un tipo concreto de unidad de análisis, sino que es adaptable a varios” (Goetz y Le Compte 1988: 186-187)

Por medio de la inducción analítica, se examinan los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas. A tal fin, se desarrollan hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos. Denzin señala que la importancia que el método da a los casos negativos determina la articulación entre “hechos, observaciones, conceptos, proposiciones y teoría” y además hace posible examinar viejas teorías a la luz de nuevas anomalías (1978: 191-196)

La inducción analítica combina aspectos de otras dos estrategias: a) la estrategia que codifica los datos y luego los analiza para testear provisionalmente una hipótesis, y b) la estrategia que redefine y reintegra nociones teóricas, a medida que inspecciona datos en busca de nuevas propiedades de sus categorías, como lo hace el muestreo teórico.

En forma similar a la primera de las estrategias mencionadas, la inducción analítica “testea un número limitado de hipótesis con todos los datos disponibles, consistentes en un número de casos del fenómeno claramente definidos y cuidadosamente seleccionados.” Además, y coincidiendo con la segunda de las estrategias, en la inducción analítica “la teoría es generada por la reformulación de hipótesis y redefinición del fenómeno forzado por la constante confrontación de la teoría con casos negativos, casos que no confirman la presente formulación.” (Glasser y Strauss 1967: s.p.)

En la inducción analítica los conceptos se utilizan como *sensibilizadores*. Este proceso permite al investigador un ida y vuelta de la teoría a los datos y de estos nuevamente a la teoría, modificando esta última toda vez que sea necesario a la luz de un nuevo dato.

Denzin (1978:191-196) relaciona la inducción analítica con el modelo experimental del tipo *antes y después*. Los casos negativos, representarían los grupos no expuestos al test en esa clase de diseño, en tanto negarían la hipótesis causal.

Esta estrategia permite chequear las debilidades de la teoría, en tanto constantemente pone a prueba sus áreas más críticas, buscando de manera explícita y concien-

zudamente las anomalías, para poder generalizar las conclusiones sobre la base de la permanente adaptación, restricción o ampliación del constructo.

En su estudio sobre sociología de la desviación, dice Howard Becker que trató “de llegar a un enunciado general” y que para ello, el “método requiere que todos los casos recogidos en la investigación confirmen la hipótesis. Si se encuentra un caso que no la confirma, el investigador está obligado a modificar la hipótesis para que esta pueda ajustarse al caso que ha refutado la idea inicial” (1971:51)

Becker efectuó sus primeras entrevistas a personas que ya conocía y que posteriormente lo pusieron en contacto con los restantes casos. Realizó cincuenta entrevistas, lo que constituyó una muestra no al azar ya que, según Becker, “nadie conoce la naturaleza del universo del cual la misma debiera extraerse” y cada caso agregaba información adicional (1971: 50-51)

En la inducción analítica, el análisis de datos empieza a medida que el dato está siendo recogido; es tentativo y provisional a lo largo del estudio y solamente se transforma en comprensivo una vez que los datos se recolectan completamente. Inicialmente, el dato es usado solamente para especular sobre posibilidades que podrán ser descartadas o modificadas antes de que la investigación sea completada.

Este tipo de investigación permite que, a partir de los registros, una vez finalizada la tarea, se puedan conocer todos los estados de desarrollo de la teoría partiendo desde el análisis del primer caso hasta las conclusiones finales, de tal forma que de la lectura del reporte se pueda juzgar la adecuación o suficiencia del procedimiento y el grado de evidencia para las conclusiones.

En la medida en que la selección secuencial de casos se define como “procedimiento abierto con el que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis” y “tiene como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como eliminar constructos, teorías e hipótesis rivales” (Goetz y Le Compte 1988: 181-182) podemos decir que hay selección secuencial en la inducción analítica.

La selección secuencial propia de la inducción analítica es selección de casos negativos. Se entiende por caso negativo de un concepto o un postulado, aquel que lo refuta. Es la excepción a una regla emergente y opera como una hipótesis nula

que permite limitar el constructo. La selección de casos negativos es una manera de perfeccionar y delimitar la universalidad de los enunciados emergentes a partir de la búsqueda *ad hoc* de casos que los nieguen. Es útil además para señalar su grado de aplicabilidad y condiciones de validez. El proceso de selección se detendrá cuando ya no haya casos negativos que indiquen limitaciones (Goetz y Le Compte 1988:181-183)

Los pasos de la inducción analítica serán:

1. Desarrollar una definición tentativa del fenómeno que se pretende explicar.
2. Formular una hipótesis inicial que podrá basarse en los datos, en otra investigación o en la comprensión del investigador.
3. Analizar un primer caso para ver si la hipótesis se ajusta, no siendo necesario que este caso sea *medio o representativo* del fenómeno a estudiar.
4. Si la hipótesis inicial no explica el caso, reformularla con una *hipótesis de revisión* para incluir el caso examinado, o bien redefinir el fenómeno de tal manera que el caso sea excluido.
5. En sucesivos casos adicionales buscar activamente anomalías, que si aparecen determinarán casos negativos y refutarán la nueva hipótesis. La naturaleza de estas anomalías proporcionará la información acerca de cómo deberá revisarse la hipótesis.
6. Si resulta que en varias ocasiones la hipótesis es confirmada, se puede hablar de cierto grado de certeza, aunque será preciso continuar y por cada caso negativo habrá que seguir reformulando hipótesis o redefiniendo el fenómeno hasta que no aparezcan anomalías.
7. Continuar hasta que se haya puesto a prueba adecuadamente la hipótesis examinando una amplia gama de casos, todos los cuales deben ser contemplados en una hipótesis última, que tratará de representar lo más exactamente posible la realidad de la situación, haciendo más comprensiva la explicación.

Según Katz “La prueba no consiste en examinar si se ha logrado un estado final de explicación perfecta, sino en la *distancia* que se ha recorrido por sobre los casos negativos y a través de los matices consecuentes, a partir de un estado inicial del conocimiento. La búsqueda por inducción analítica de una explicación perfecta, o de “uni-

versales”, debe entenderse *como una estrategia de investigación antes que como una medida última del método*” (Taylor y Bogdan 1990:157) (el subrayado es nuestro).

La defensa de la naturaleza del enunciado general al que se arribe, se fundamentará mejor en tanto se pueda demostrar lo exhaustivo del estudio, es decir la amplitud de la gama de casos que se ha estudiado sobre el fenómeno, así como el tratamiento de casos negativos. La investigación que se desarrolla según esta estrategia, hace a las conclusiones más propensas a ser generalizadas ya que numerosos ejemplos han sido explicados a través de sucesivas versiones calificadas de la hipótesis.

ANEXO 2

GUÍAS DE ENTREVISTAS

A. ASESORES, TUTORES

Presentación

Preguntas relacionadas con:

- Estudios de licenciatura y maestría
- Estudios de maestría
- Estudios de doctorado
- Otros estudios profesionales
- Estudios en Epistemología
- Formación en Docencia

Investigación

1. En sus investigaciones se abordan aspectos epistémicos.
2. Aspectos metodológicos de la investigación que se encuentran relacionados directamente con la Epistemología.
3. Se analiza un concepto de conocimiento.
4. Ha adoptado una posición epistemológica personal
5. En la asesoría de tesis incluye discusiones sobre aspectos epistemológicos
6. Aspectos metodológicos de la investigación de tesis relacionados con Epistemología
7. En las tutorías se analiza un concepto de conocimiento.
8. Se fundamentan las tesis con apoyo epistemológico
9. Se incluyen apoyos epistemológicos a temas o tesis
10. Fundamentación epistemológica en el asesoramiento o lectura de tesis
11. Es necesaria la inclusión de la epistemología en actividades de investigación y docencia
12. Se fundamentan las tesis con apoyo epistemológico

13. Se fundamentan los procesos formativos de la maestría desde la Epistemología
14. Incluye la academia aspectos epistémicos en la formación de los alumnos.
15. Participa la academia en eventos sobre Epistemología
16. La academia comparte un concepto sobre el conocimiento
17. Existen discusiones en la academia acerca del significado del conocimiento
18. En la academia existen discusiones acerca de la Epistemología
19. Se ubican tendencias epistemológicas en la vida académica de la maestría
20. Se han realizados discusiones en la academia sobre epistemología y conocimiento

B. DOCENTES DE ASIGNATURAS RELACIONADAS

Presentación

Preguntas relacionadas con:

- Estudios de licenciatura y maestría
- Estudios de maestría
- Estudios de doctorado
- Otros estudios profesionales
- Estudios en Epistemología
- Formación en Docencia

Docencia

1. Presencia implícita y explícita de la Epistemología en docencia
2. Aspectos curriculares en que interviene la Epistemología
3. Formas particulares como la Epistemología fundamenta los contenidos de los programas
4. Continuidad o reproducción de las corrientes epistemológica en la práctica docente.
5. Existe una base epistemológica en los temas planteados
6. Se promueven o se presentan discusiones sobre conocimiento...
7. Como docente aborda aspectos epistemológicos

8. Se incluyen temas de epistemología en la bibliografía y contenidos temáticos
9. Aspectos curriculares en que interviene la Epistemología
10. Se abordan indirectamente en los contenidos
11. Se incluyen temas de epistemología en la bibliografía y contenidos temáticos
12. Contenidos de programas relacionados con la Epistemología
13. Formas particulares como la Epistemología fundamenta los contenidos de los programas
14. Es necesaria la inclusión de la epistemología en actividades de docencia
15. Incluye la academia aspectos epistémicos en la formación de los alumnos.
16. Participa la academia en eventos sobre Epistemología
17. La academia comparte un concepto sobre el conocimiento
18. Existen discusiones acerca del significado del conocimiento en actividades académicas
19. Existen tendencias epistemológicas en la vida académica de la maestría
20. Se han realizados discusiones sobre epistemología y conocimiento
21. Existe la convicción académica de fundamentar desde la Epistemología los procesos formativos de la maestría
22. Discursos epistemológicos en el ejercicio de la vida académica de las maestrías

C. CUESTIONARIO GENERAL

INFORMANTES CALIFICADOS

Presentación.

Preguntas relacionadas con:

- Estudios de licenciatura
- Estudios de maestría
- Estudios de doctorado
- Otros estudios profesionales
- Estudios en Epistemología
- Formación en Docencia

Investigación

1. ¿En sus trabajos de investigación incluye una base o fundamentación epistemológica?
2. ¿Que aspectos metodológicos de la investigación o las tesis, considera, que se encuentran relacionados directamente con la Epistemología?
3. Como investigador, ¿Se ha definido por alguna corriente epistemológica de preferencia?
4. ¿Es necesaria la inclusión de la epistemología en actividades de docencia e investigación de la academia?
5. Cómo docente o investigador, ¿ha analizado o construido un concepto de conocimiento?

Lectura de tesis

6. En las lecturas de tesis en que ha participado, ¿Se han señalado de alguna forma cuestiones sobre Epistemología?
7. En los exámenes de grado en que ha participado, ¿Se han señalado de alguna forma cuestiones sobre Epistemología?

Tutorías

8. En las tutorías, ¿se analiza un concepto acerca del conocimiento?
9. En las sesiones de tutorías, ¿incluye aspectos epistemológicos?
10. En sus sesiones de tutoría, ¿se incluyen temas sobre epistemología?

Currículum

11. ¿Que aspectos del curriculum considera se relacionan con Epistemología?

Programas

12. ¿Se incluyen cuestiones sobre epistemología o del conocimiento en los contenidos temáticos de los programas o en la bibliografía?
13. En su hacer docente, ¿respalda los conocimientos disciplinarios de su seminario con una base epistemológica?

14. En los programas de los seminarios de la maestría, ¿se encuentran incluidos temas sobre epistemología?

Docencia

15. ¿Considera necesario incluir discusiones filosóficas en la formación de los alumnos de la maestría?
- ¿Por qué?
 - ¿Como se incluirían, si es el caso?
16. Desde los seminarios de la maestría, ¿apoya epistemológicamente las tesis de sus alumnos?
17. En sus actividades en el aula, ¿incluye análisis sobre cuestiones epistémicas o acerca del conocimiento?
18. En los contenidos académicos de sus seminarios, ¿incluye referencias bibliográficas sobre epistemología, conocimiento o categorías filosóficas relacionadas?

Vida Académica

19. ¿La Academia fundamenta las tesis con intervención de la Epistemología?
21. ¿Incluye la academia aspectos epistémicos en la formación de los alumnos?
21. La planta docente, ¿ha incluido en los programas el problema del conocimiento?
22. En la vida académica del posgrado, ¿Se han presentado discusiones, debates informales o se han organizado debates sobre cuestiones epistemológicas?
23. ¿La academia comparte un concepto sobre el conocimiento?
24. En las diversas actividades que realiza la academia, ¿se localizan referentes implícitos o explícitos, sobre Epistemología?
25. En las publicaciones académicas de la maestría, ¿se encuentran incluidos temas relacionados con Epistemología?
26. ¿La Academia, participa en eventos sobre Epistemología?

ANEXO 3

CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN. ITEMS Y CCI.

CCI01. FUNDAMENTACIÓN Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DE TESIS

Categorías: Racionalidad. Epistemología, Formación, Metodología,

- 01IGG02 La formación del investigador y la tutoría como base de las experiencias de investigación particular en la Fac. de Historia-BUAP. Habitus del investigador.
- 01IGG14 Importancia de la fundamentación epistemológica en investigación
- 01IGG15 Aspectos metodológicos relacionados con epistemología
- 01NCS06 Epistemología y contexto social en investigación
- 01ACA02 Construcción del conocimiento. Epistemología y posición metodológica del investigador
- 01RRG28 En términos institucionales importa más el producto (tesis elaboradas) que su fundamentación
- 01RSP23-01RSP24 La subjetividad impide que los principios aplicados a los mismos procesos alcancen las mismas conclusiones
- 01RSP25 Los acuerdos académicos entendidos como políticas determinan los límites de la consensuación
- 01RSP19 El método como norma anula la creatividad del investigador
- 01NCS02 Lo cualitativo y lo cuantitativo entendido en lo general como complementariedad de la investigación social
- 01AQP01 Descripción metodológica de elaboración de tesis, Técnica asociativa
- 01AQP02 Red semántica en el mismo apartado anterior
- 01AQP13 Dos aspectos básicos en el desarrollo de la tesis, claridad en el tema y alcance en la interpretación
- 01AQP05 Adopción del multimétodo en investigación social
- 01AQP06 La investigación debe realizarse prioritariamente in situ
- 01AQP04 Medida y cualitativismo

CCI02. CONCEPTO DE CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGIA EN TUTORIAS

Categorías: Realidad, Epistemología, Conocimiento, Formación Investigación, y Metodología.

- 02RRG07 Categorías fundamentales en la tutoría y asesorías de investigación y tesis; Verdad – realidad, Objetividad – subjetividad, ciencia – método científico, Razón – racionalidad.
- 02AQP10 Posibilidad de que el método de investigación limite el concepto de realidad o que el concepto de realidad desborde los alcances del método.
- 02AQP03 El Sujeto, la realidad y el conocimiento, en el diseño de la tesis.
- 02IGG23 Temas sobre epistemología en tutorías
- 02IGG22 Aspectos epistemológicos de la investigación en tutorías
- 02IGG21 Concepto de conocimiento en tutorías
- 02IGG20. Planteamiento de conocimientos o información sobre conocimientos en asesorías y tutorías.
- 02NCS08 Prácticas de investigación y elaboración de tesis en relación con filosofía y epistemología.

CCI 03. EPISTEMOLOGÍA EN LECTURA DE TESIS Y EXÁMENES DE GRADO

Categorías: Epistemología, Investigación, Tesis

- 03IGG19. Participación de aspectos relacionados con la epistemología en las lecturas de tesis de maestría, aunque en este caso se señala como observador en el ámbito de posgrados.
- En la respuesta se señala la afirmación que no hay tesis que no tenga ese punto referencial y que se observa en el marco teórico metodológico. Además se señala la relación con lo que se investiga, como se investiga y en como se analiza, lo que, aunque parece ser acertado no incluye mas argumentación explícita.
- 03IGG20. Presencia de la epistemología en los exámenes de grado y en general en los problemas epistemológicos que genera cada tema.
- En los exámenes de grado es indispensable la relación con la epistemología, ya sea como lector o como sinodal, además en función de ello se debe cuestionar al tesista (según el texto y oralmente) sobre los problemas de abordaje de su tema. Esto parece correcto, lo que parece aventurarse es la afirmación de ser cuidadoso para saber que cada tema responde a nuevos problemas de la Epistemología.
- 03ACA06. Preocupación, en asesores y tutores por relacionar el proceso de investigación de la tesis con cuestiones epistemológicas, aunque se lea sólo entre líneas.
- La confianza en el alcance de la Epistemología parece estar oculta en la densidad dirigida hacia otro sentido que parece tener la respuesta. Solo con esa advertencia podría retomarse un sentido aportativo en este ítem.

CCI04 METODOLOGÍA Y ASPECTOS CURRICULARES

Categorías: Cultura, Realidad, Conocimiento, Formación.

- 04JMM19 La respuesta se encuentra relacionada con las categorías que desde la ontología apoyan la revisión y actualización curricular de la facultad de Psicología de la BUAP. Se resalta la dificultad que se tiene en el ámbito académico por el significado y aplicación de categorías epistémicas como objetividad y verdad que requiere una ubicación y compromiso formativo que “está en tela de juicio”.
- 04SDA03. El informante considera la posibilidad de abordar la base epistemológica del currículum, voluntariamente y en actitud humilde, del que aprende, que reconoce las limitaciones en su formación.
- 04ALS06 Se propone desarrollar un programa de intercambio de opiniones y experiencias sobre temáticas del posgrado, que se ocupen por exponer desde posiciones teóricas hasta experiencias personales de docencia de la maestría
- 04IGG07 Desde la perspectiva que proporcionaron dos cursos sobre investigación en maestría del informante se amplió la concepción de investigación incorporando elementos que hasta antes no habían sido entendidos como parte del entorno
- La opinión del entrevistado introduce ahora el carácter ideológico en los discursos científico-sociales que tiene que ver bastante con epistemología, es el estudio de las ideas como ciencia y las formas de dominio.
- 04IGG24 La respuesta manifiesta una cercanía a la epistemología como parte de su hacer docente, señala la presencia de la ideología en el campo epistémico cuando comenta asignatura denominada Ideología en la educación.
- 04ACA08 Para incluir la epistemología en un currículum formal de maestría el informante introduce una idea currículum paralelo, por una parte la impartición del conocimiento por las vías convencionales y por otra la incorporación de las tecnologías.
- 04ACA09 Como se ha hecho notorio en medio educativo el significado de competencias se ha convertido en una confusión permanente. La respues-

ta manifiesta un punto de partida del significado de competencia, desde la lingüística (Chomsky y especialistas), como saberes comunicativos que se convirtió, sin que se advierta claramente cómo, en competencias laborales.

- 04NCS11 La preocupación por introducir valores en la formación es citada en el caso de un grupo de profesionales que colaboran en una experiencia denominada Filosofía para niños con un contenido curricular que no se encuentra presente en las propuestas curriculares oficiales con inquietudes como “¿que tipo de sociedad queremos?”, que se hace extensivo en “¿Qué tipo de hombre para qué tipo de sociedad?”

CCI05. FUNDAMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO.

Categorías: Epistemología, Formación.

- 05RSP06 Presencia de categorías como verdad, realidad, objetividad, ciencia, método científico, razón, racionalidad,...
- 05RSP05 Inclusión de la Epistemología o aspectos relacionados en la elaboración o diseño de un programa de estudio de la maestría
- 05JMM02 Participación de la Epistemología en los programas curriculares
- 05IGG27 Temas sobre epistemología incluidos en los programas de maestría.
- 05IGG33 Inclusión de referencias bibliográficas sobre epistemología, conocimiento o categorías filosóficas relacionadas en los contenidos de los seminarios.
- 05IGG25 Inclusión de la Epistemología o del conocimiento en los contenidos temáticos de los programas o en la bibliografía.
- 05IGG26. Respaldo de los conocimientos disciplinarios con una base epistemológica en el quehacer docente.

CCI06 EPISTEMOLOGÍA EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA DOCENCIA.

Categorías: Realidad, Epistemología, Conocimiento, Formación, Tesis.

- 06RRG24 El concepto de realidad como algo intuitivo y dado es hegemónico y no implica procesos de reflexión, cuestionamiento o de esfuerzo adicional por aceptar proceso de construcción o reto personal.
- 06RRG06 Apoyo epistemológico a los contenidos de un seminario de maestría en base a diversas formas de consulta sobre conocimientos disciplinares.
- 06RRG23 Consideración de la tesis como una posibilidad de generar conocimiento en relación a quien dirige o asesora la tesis.
- 06RSP18 El análisis político del discurso como una caja de herramientas desde las cuales el investigador puede derivar otras lógicas para la obtención de conocimientos.
- 06RSP40 Necesidad de una estructuración de los eventos de formación de docentes como Formación, alejándose de la mercadotecnia.
- 06IGG08 La práctica docente en nivel maestría de una institución del interior de la república donde se permite bajo la libertad de cátedra la exposición y análisis abierta de los contenidos disciplinares permitiendo una autocrítica del trabajo docente y una posibilidad de cambio de los aprendizajes del alumno.
- 06IGG09 – 06IGG10. Las coincidencias de vida de los docentes en un espacio académico pueden determinar el sentido y el alcance de los procesos formativos del posgrado lo que implica el tipo y nivel de conocimientos que se analizan.
- 06IGG37 Las discusiones o cuestiones relacionadas con epistemología se presentan, en este caso, sólo de manera informal y sobre todo en relación con la coordinación del posgrado.
- 06RRG37 La autoridad, como ejercicio burocrático, necesita resultados, tener más alumnos con grado y cumplir con ciertos requisitos (formales). En el caso del informante la autoridad no se preocupa por su formación.
- 06RRG06 La fundamentación epistemológica de un seminario se inicia, en

este caso, por la revisión de estados del conocimiento, presumiblemente del COMIE, “más que definir currículum” (por que se trata de construir el concepto, aspecto donde se introduce la discusión epistémica. A partir de ello se analiza, actualiza y discute en las primeras sesiones haciendo un recorrido histórico. Parece ausente la posibilidad de identificarlas tendencias y las corrientes epistemológicas que parecen en estos análisis.

CCI07. CONOCIMIENTO Y EPISTEMOLOGÍA EN EL AULA

Categorías: Realidad, Epistemología, Conocimiento, Ciencia, Formación, Investigación.

- 07RRG05 Además del método de investigación es importante el para que hacer una investigación de tesis, su aportación y nuevos conocimientos.
- 07RRG22 La información se plantea en los seminarios, en las asesorías el conocimiento adquiere más relevancia, el docente está más comprometido, se cuestionan conceptos, se elaboran conocimientos. En lectura de tesis “se ve desde fuera”.
- 07RSP08 La conceptualización del conocimiento la construyen los alumnos desde diversas perspectivas teóricas
- 07RSP09 Las conceptualizaciones no se manejan como definiciones, ni como absolutos, cerrados, “sino a partir de lo que serían herramientas conceptuales”.
- 07RSP21, 07RSP22 Los docentes sólo enuncian los conocimientos y los alumnos lo toman como información de acuerdo a la opinión del maestro
- 07RSP29 Se proponen diversas opciones a los alumnos (validar o criticar los conocimientos), previas lecturas para que construyan los conocimientos advirtiéndoles sus limitaciones.
- 07RSP04 Un curso sobre Epistemología (BOF) no generó expectativas en FES Aragón
- 07RSP10 Los seminarios de tesis y la práctica docente se han mecanizado “es nada más tomar a los autores, ponerlos, colocarlos y nada más”
- 07RSP29 No se aclaran suficientemente los contenidos de la formación filosófica de la UPAEP aunque extiende la presencia de la epistemología.
- 07JMM16 La posmodernidad está generando un cambio de visión que... tiene como referentes una nueva forma de la Epistemología,... los mismos objetos de análisis se están transformando. La realidad era real pero ahora no sabemos si es real o ya no, o que es.
- 07JMM09 Como formación epistemológica, los conocimientos y su fundamentación, se plantean desde las corrientes teóricas. El papel del sujeto en esas teorías.

- 07JMM10 Se analiza con el alumno el papel del sujeto, la realidad, y la praxis en lo que la Epistemología es la parte central, como postura social, política y epistemológica
- 07JMM11 El conocimiento surge en un contexto social, cultural y político “el conocimiento no está ajeno”, no lo es por descubrimiento, sino que tiene un origen, condiciones que “le permiten y que favorecen una u otra condición social”
- 07AQP11 Los conceptos objetividad, ley y verdad se trabajan en Psicología-BUAP, diferenciándolos de las ciencias naturales. “...en ciencias sociales se trabajan más interpretativos más comprensivos, hermenéuticos...” consensuados.
- 07IGG28 En el caso del entrevistado las discusiones filosóficas ya están incluidas en los contenidos curriculares y “ha sido de vital importancia para el análisis o reflexión de las lecturas”
- 07IGG30 Inclusión en los contenidos curriculares de la ME de UPAEP en los seminarios Historia de la Filosofía de la Educación y Filosofía de la Educación.
- 07IGG32 En las sesiones de aula el entrevistado incluye aspectos epistemológicos.
- 07ACA07 Se ha refuncionalizado al método mecánicamente como se entendía anteriormente. Es necesario volver a encontrar sentido a los aspectos epistémicos en la formación de los estudiantes de maestría.
- 07NCS04 Sensibilización de los estudiantes alrededor de la subjetividad aunque estos aspectos no están tomados en cuenta en los procesos formativos de UPAEP.
- 071RRG5 Necesidad de construir una didáctica de la Epistemología

CCI08 POSICIÓN Y TENDENCIAS EPISTÉMICAS EN FORMACIÓN DE DOCENTES

Categorías: Conocimiento, Formación,

- 08RRG33 Formación de docentes, no capacitación.
- 08JMM17 La planta docente esta retomando aspectos epistemológicos.
- 08JMM18 Se retoman categorías como totalidad, realidad, sujeto.
- 08JMM20 La formación docente inicia por problemas técnicos luego se incorpora lo epistemológico.
- 08ALS02 Dos tendencias en formación docente (FES Aragón), perspectiva epistémica y perspectiva híbrida.
- 08IGG12 Competencia desleal de la educación privada.
- 08IGG17 Inclusión de la epistemología desde la educación básica.
- 08IGG38 Un solo concepto de conocimiento para la academia cerraría el propio concepto.
- 08ACA04 Los mismos docentes deben trazar las vías para abordar cuestiones como metodología de investigación y epistemología.
- 08NCS03 Existe un compromiso entre pensamiento técnico, metodología cuantitativa y problemas de desarrollo social. Lo cualitativo representa un parteaguas.
- 08NCS05 Los maestros deben integrarse a un proceso de búsqueda de recursos oficiales para incrementar sus ingresos, lo que redundaría en la formación de los alumnos.

CCI09 CONOCIMIENTO Y TENDENCIAS EPISTÉMICAS EN VIDA ACADÉMICA

Categorías: Conocimiento, Realidad, Investigación y Formación.

- 09RRG09. Existen pocos docentes o investigadores preocupados por cuestiones filosóficas (ontológicas).
- 09RRG12 Existen conceptos de conocimiento entre los docentes de la maestría pero existiría incertidumbre en sus alcances y rigurosidad.
- 09RRG15 La planta docente diversifica su hacer académico en las maestrías según la maestría que se trate las públicas o privadas.
- 09RRG17 La formación o desarrollo de funciones de los docentes define si únicamente cumplen con su trabajo o les permite profundizar o fundamentar con mayor alcance teórico sus investigaciones.
- 09RSP32-09RSP33 Las academias defienden sus formación y sus prácticas de acuerdo con el tipo de maestrías, privadas o publicas.
- 09IGG11-09IGG13 La ausencia de vida académica en las instituciones recientes o de cobertura limitada, podría limitar algunos aspectos académicos internos pero evitar prácticas que conlleven un deterioro e las relaciones personales.
- 09IGG34-09IGG35 Las limitaciones de las universidades de poca cobertura no tienen vida académica pero podrían presentar expectativas de aceptación a enfoques filosóficos según su coordinación académica.
- 09IGG36 Ante la ausencia de vida académica se desconoce si, en general, los docentes incluyen aspectos filosófico-epistemológicos en sus seminarios.
- 09ACA05 El comportamiento en otras instituciones como UPN en relación con lo epistemológico es de aceptación pero se encuentran en los inicios de cómo incorporarlo.
- 09NCS01 Las tradiciones de investigación no son abordadas convenientemente en los posgrados en educación de instituciones particulares.
- 09RRG34 El cambio hacia una visión comprensiva de la información sería recibida con desconfianza por parte de los docentes. Convertir los datos en conocimientos provoco la intervención de las autoridades en el caso de la entrevistado.

- 09RRG35-09RRG36 Los directivos como puestos burocráticos, no manifiestan interés por el ejercicio de la enseñanza en tanto conocimientos, no se interesan en ese sentido solamente justifican puestos.
- 09RSP13 En el doctorado se analizan diversas corrientes pero sin comprometerse con ninguna, se trabajan aportes de autores de diversos alcances incluso hasta los que presentan limitaciones.
- 09RSP14 Se ha construido, en este caso, un concepto de conocimiento desde el análisis político del discurso.
- 09RSP16 La idea es considerar al conocimiento como no acabado al contrario de esto en la academia se presentan casos de defensa extrema a algunas teorías.
- 09RSP26-09RSP27. El conocimiento retoma una dimensión política cuando la comunidad científica debe aceptar acuerdos sobre su legitimidad.
- 09RSP30-09RSP31 Se manejan los conocimientos en las investigaciones como certezas o como planteamientos sujetos a tensiones.
- 09RSP34 En las universidades públicas la actitud es más abierta en el manejo de los conocimientos.
- 09RRG11 En general los temas de epistemología aparecen poco en las tesis
- 09RSP36 Las plantas docentes de las maestrías en general, también reducen sus procesos de investigación de tesis a lo ya conocido.
- 09RSP38 El sujeto participa en la construcción de la realidad en la investigación desde lo objetivo y lo subjetivo.
- 09RRG21 - 09RRG32 La información se maneja como un medio para llegar a formas más complejas como procesos de reflexión, procesos de formación teórica, hasta llegar al conocimiento en algunos docentes, en otros casos se limita a la información únicamente.
- 09SDA02 La formación filosófica de los docentes no se da como formación permanente solo en etapas como bachillerato o licenciatura.
- 09ALS01 La presencia de aspectos como serían los epistemológicos, depende de los enfoques formativos profesionales que se tienen (FES-Aragón) según la formación de los académicos que ejercen funciones de administración.

- 09ALS03 Las formaciones profesionales diferentes de directivos diferentes impiden el mantenimiento de una identidad o formación de una tradición en las maestrías.
- 09DGR02-09DGR03-09DGR04 La epistemología se encuentra en instituciones de UNAM en vida académica y actividades de investigación en educación lo que contrasta con la situación de las instituciones normalistas.
- 09DGR07 En las instituciones normalistas no hay respuesta en las invitaciones a acercarse a la epistemología en una maestría privada (CESE) se acepta y se incluye en los diseños de tesis.
- 09ALS04 Los cambios de enfoques y administraciones no consideran aspectos epistemológicos en las nuevas contrataciones. (FES-Aragón).
- 09RSP11 Los temas epistemológicos en nivel de maestría interesan solo a un grupo reducido de docentes de nivel licenciatura.
- 09ACA03 Las actividades de investigación y docencia recientes manifiestan la presencia de teorías en mayor grado y de epistemología aunque en forma velada.
- 09DGR09 Resulta complicado incorporar el debate entre las tradiciones cualitativas y cuantitativas en las instituciones.
- 09DGR10 Las competencias se han vuelto polisémicas en su significado. En su aplicación en sistema básico aparece cuando aún no se ha solucionado el plan anterior, la Reforma del 93.
- 09RRG13-09RRG14. La academia en conjunto daría respuestas mas profundas en relación con conceptos epistemológicos.
- 09RSP07 Aparecen nociones como verdad, realidad, objetividad, ciencia, método científico, razón y racionalidad como debates.

CCI10 VIDA ACADÉMICA Y EVENTOS SOBRE EPISTEMOLOGÍA

Categorías: Formación, Metodología.

- 10RRG10 Los temas sobre epistemología, discusiones, debates se han dado solo en reuniones de academia.
- 10RSP03 En la maestría que se hace referencia (FES-Aragón) se han organizado eventos sobre epistemología como conferencias no como parte del plan de estudios.
- 10RSP12 Los temas sobre epistemología aparecen solo en las instituciones donde se hace investigación.
- 10IGG39 En IC sólo existe un cuerpo de docentes no hay vida académica.
- 10IGG40. Las maestrías de reciente creación o de alcance limitado no han producido publicaciones.
- 10IGG41 El cuerpo de docentes de la maestría del informante no tiene condiciones para organizar o participar en eventos académicos.
- 10AQP14 En la BUAP (Psic) se organizan presentaciones de avances de tesis que permiten discutir estos temas e incorporarlos en la planta docente.
- 10ALS05 La actividad de los docentes de FES-Aragón, de diversas formaciones, ha producido áreas especializadas pero sin comunicación al interior.

CCI11 FORMACIÓN PERSONAL EN EPISTEMOLOGÍA

Categorías: Formación, Conocimiento, Racionalidad, Metodología, Investigación

- 11RRG01 La formación profesional del informante RRG, no se relacionó con filosofía por pertenecer a las ciencias naturales sino hasta los estudios de maestría.
- 11RRG02 En la maestría (MES) se estudiaron seminarios con acercamiento a la filosofía y a la epistemología.
- 11RRG03 Se tuvieron seminarios de investigación en prerequisites y en la MES.
- 11RSP01 Para el informante RSP, su primer acercamiento se dio en una asignatura denominada de esa manera Epistemología.
- 11RSP02 En la maestría no se tuvo una relación con lo epistemológico como en la licenciatura.
- 11RSP28 En otros posgrados se presentan otras racionalidades.
- 11JMM01 Para JMM, docente de epistemología su primer acercamiento a epistemología tuvo lugar en la licenciatura donde es fundamental en psicología social.
- 11JMM07 Como aproximación al problema epistemológico JMM curso un seminario sobre Alan Touraine.
- 11JMM08 En relación con los programas se citan dos autores, Habermas y Bourdieu.
- 11JMM09 Entre lo autores mas cercanos a la epistemología se cita a Pablo Fernández (UNAM).
- 11JMM13 Las fuentes para actualización en epistemología provienen básicamente de maestros de la BUAP en cursos y seminarios, y textos como Mardones.
- 11JMM14 De los clásicos del marxismo se da preferencia a Sánchez Vázquez en Filosofía de la Praxis.
- 11JMM15 Cuestionado directamente sobre Marx, el entrevistado cita La ideología alemana, el 18 brumario y la Crítica a la Economía política.

- 11AQP12 Acerca de la metodología de investigación el entrevistado también de la BUAP, cita a Eco, Sampieri, Tinoco (Pérez) y algunas síntesis como aportaciones personales.
- 11SDA01 Existe una similitud entre como se concibe la construcción del objeto en la licenciatura y en la maestría. No se advierte sobre los problemas de comunicación entre asesor y alumno. Se tiene problemas para construir los marcos teóricos y entender la teoría. Ante los problemas no se sabe que tradición utilizar la cuantitativa o la cualitativa.
- 11SDA04 La capacidad de cuestionamiento se pierde después de los 12 años. Se considera que las cosas deben ocurrir como son.
- 11SDA05 Las experiencias iniciales sobre investigación son expuestas por SDA en una tarea sobre el método documental.
- 11SDA06 La formación del entrevistado gira alrededor de la educación y el medio rural. En la práctica se contrasta la explicación en el aula y las condiciones materiales de la investigación.
- 11SDA07 Aunque la pregunta alude a un impacto epistemológico la respuesta del informante se refiere a un impacto sobre como los organismos internacionales influyen en los procesos nacionales, se entiende que incluidos los educativos.
- 11ALS06 En un relato biográfico se pueden localizar de la entrevistada las etapas diferenciadas de su formación, experiencia profesional en su relación con conocimiento y ciencia.
- 11ALS07 Los acercamientos al problema del conocimiento experimentados son asociados con autores, textos y docentes.
- 11IGG01 El informante comenta la formación simultánea que ha tenido en instituciones y la formación por iniciativa personal, relacionadas con filosofía y epistemología.
- 11IGG04-11IGG05 La historia académica del informante es una historia de rupturas curriculares.
- 11IGG06 Se propone que una autentica reforma debería centrarse en el bachillerato.

- 11ACA01 La formación del entrevistado parte del normalismo, atraviesa la teoría crítica y culmina con experiencias antropológicas de campo que implican visiones diferentes de la realidad y las posiciones teóricas que incluyen concepciones del conocimiento y los métodos.
- 11NCS07 El instituto de Frankfurt constituye la corriente teórica de la formación de la entrevistada aunque actualmente se ha acercado a la posmodernidad.
- 11DGR01 Las etapas de formación y primeros acercamientos a la epistemología se asocian con la vida política del entrevistado.
- 11DGR12 Existe un apego con el discurso de Sánchez Puentes del trabajo profesional del entrevistado y con su pensamiento epistemológico.
- 11DGR13 Se considera a Jimeno Sacristán inicialmente como crítico de las competencias, posteriormente se convierte en promotor de las mismas.
- 11DGR14 Han existido momentos en el desarrollo laboral del informante en que no ha tenido consistencia para defender el posicionamiento epistemológico.

CCI12 POSICIÓN PERSONAL SOBRE EPISTEMOLOGÍA Y CONOCIMIENTO

Categorías: Conocimiento, Metodología, Investigación, Formación, Realidad, Racionalidad, Cultura

- 12RRG04 Los conceptos epistemológicos aparecen en un fase avanzada de la investigación cuando comienzan a cuestionarse diferentes aspectos.
- 12RRG08 Las categorías epistemológicas aparecen durante la práctica profesional.
- 12RRG16 Los conocimientos de que se hace uso se obtienen de fuentes primarias.
- 12RRG18 En ciencias sociales dos investigadores que partan de los mismos elementos llegarían a distintas conclusiones lo que significa revisar el concepto de realidad.
- 12RRG19 Se tienen diferentes formas de acceder al mismo objeto de conocimiento y por lo tanto a diferentes formas de verlo.
- 12RRG20 Se debe considerar a la metodología desde otras formas, no desde carácter rigurosas positivista como receta que limita.
- 12RRG25-12RRG26 Los conocimientos son enfrentados como docentes, lectores o asesores.
- 12RRG27. Las tradiciones no son necesariamente complementarias depende de la formación del investigador.
- 12RRG29 Desde la licenciatura a la información se dio énfasis a lo cuantitativo por parte de la informante.
- 12RRG30-12RRG31 En educación se daría preferencia a las tradiciones cualitativas de la ciencia.
- 12RSP15 Se accede al conocimiento principalmente por vías primarias según el contexto las necesidades, lo que sea necesario al contexto.
- 12RSP17 El conocimiento ya no es considerado cómo excesivamente confiable ni aun en las ciencias convencionales, en lo social son construidos y reconstruidos permanentemente.

- 12RSP35 Aun no se ha conceptualizado en lo personal el conocimiento como para mantener una posición.
- 12RSP37 Los conocimientos se construyen a partir de teorías, que se deben tratar genealógicamente, según se construyen y se originan mantienen una relación estrecha con una concepción de realidad.
- 12RSP39 La realidad forma parte de las nociones d subjetividad
- 12RSP41 Lo importante es como se utilizan los conceptos mencionados sobre realidad y conocimiento.
- 12JMM03 No hay un casamiento on una corriente epistemóloga
- 12JMM04 El trabajo del docente del entrevistado esta más cercano al racionalismo.
- 12JMM05 En este replanteamiento epistemológico interviene el Instituto de Frankfurt.
- 12JMM06 El trabajo del entrevistado se encuentra filosóficamente más cercano a la posmodernidad.
- 12AQP08 Se tiene preferencia por la observación participante debido las ventajas que tiene al generar confianza en el entorno de investigación.
- 12AQP09 Ventajas del método participativo en lo social.
- 12IGG03 No se ha construido un concepto de conocimiento pero se realiza en la práctica.
- 12IGG16 El cambio de historia a sociología llevó al cambio de prácticas epistemológicas.
- 12IGG18. No se ha conceptualizado al conocimiento en lo personal.
- 12ACA10 Al repensar la epistemología se revisa la propia práctica.
- 12DGR05-12DGR06 Proposición de un modelo de conceptualización, no se cita la corriente ni el autor, como propuesta para la elaboración de conceptos.

ANEXO 4

EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA EN UNAM: CRONOLOGÍA

A mediados de la década de los ochenta, los propósitos de las maestrías en educación fueron definidos oficialmente, como formación de docentes de alto nivel para las maestrías y como formación de investigadores en los doctorados. Posteriormente, en su práctica, estos propósitos fueron modificándose hasta alcanzar un momento en que la investigación permeó los dos niveles diferenciándose en su nivel, profundidad y alcance.

Los antecedentes de los posgrados UNAM, marco de los doctorados y las maestrías de FES-Aragón, reflejan la historia de la misma Universidad durante el siglo XX:

- 1934 La Escuela Normal Superior se separa de la UNAM y pasa a formar parte de la Secretaría de Educación Pública.
- 1935 - 1939 Maestría y doctorado en Ciencias de la educación
 - La maestría implicaba el grado de maestro en otra especialidad
 - Baja inscripción y más baja graduación
 - Formación de docentes de secundaria, preparatoria y normal en las áreas del conocimiento de la propia Facultad.
- 1954 Traslado de Mascarones a C. U.
 - Departamento de ciencias de la educación en Pedagogía, influencia alemana, Dr. Francisco Larroyo, neokantiano de la escuela de Marburgo rompe la concepción disciplinaria de Ezequiel A. Chávez e introduce una disciplina de reconocimiento mundial,
- 1956 Nuevo plan de estudios de la maestría.
 - Los planes de estudio de la maestría fueron aprobados por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1956 e iniciados a prueba en 1955, teniendo como objetivos principalmente: Formar a los especialistas encargados del estudio y análisis de la educación y Atender un ámbito de acción profesional más allá del circunscrito por la mera formación docente, buscando equilibrio armónico entre la formación académica y la profesional.

La propuesta estaba sustentada histórica, filosófica y teóricamente Aunque fue presentada desde una perspectiva psicológico-teórica que actualmente parecería superficial.

Por otra parte, el doctorado se centró en la formación de investigadores especializados en el análisis de la educación. Plan de estudios flexible, 12 créditos-asignatura a cubrirse en dos años.

1960 Reestructuración académica

Se establece el nivel licenciatura para todas las carreras de FyL lo que permitirá el establecimiento de un sistema de acreditación en licenciaturas, maestrías y doctorados.

La licenciatura en Pedagogía retoma el plan de estudios de la maestría de 1956 en tanto la maestría se actualizó con el programa 1960 dando prioridad la formación de docentes de nivel superior.

1967 Reglamento general de estudios superiores de la UNAM.

Nueva configuración de las maestrías en la FFyL

Creación de la División de Estudios de Posgrado.

Aprobación del Consejo Universitario de los nuevos planes de estudios el 12 de enero de 1972.

Los propósitos reconstituidos de la maestría se centraron en la formación de docentes investigadores y profesionistas.

El RGES, 1967 de UNAM, permitió un dinamismo para flexibilizar y evitar la obsolescencia artículos del 17 al 21,.

Los contenidos de las asignaturas se actualizaron durante su ejercicio normal, con base en el paulatino desarrollo disciplinario y en el ser y que-hacer del pedagogo.

1972 Los planes de estudio eran bastante restringidos y podrían manifestar una obsolescencia evidente.

Las normas complementarias aprobadas el 1 de mayo de 1972.

La MES continuó bajo el plan de estudios 1972 con la flexibilidad y criterios de actualización mencionados anteriormente.

La vigencia de los planes de estudio, así contemplados, se prolongó para el doctorado durante 19 años y para la maestría más de 26.

La MES-FFyL, inició sus actividades en 1974 fue aprobada por el Consejo Universitario el 5 de septiembre de ese año. Su función prioritaria ha sido la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel terciario, particularmente en los aspectos relacionados con la enseñanza superior.

- 1991 La DEP-FFyL fue aprobada por el Consejo Universitario el 16 de septiembre de 1991 de acuerdo con el Reglamento General de Estudios de Posgrado 1986, desarrollando los doctorados tutorales. El sentido profesionalizante de la maestría se mantiene un poco más de una década.
- 2000 La primera generación del doctorado en FES – Aragón en el año 2000. El doctorado mantiene su orientaron hacia la formación de investigadores.
- 2002 Se aprueba por el Consejo universitario de UNAM el posgrado único en Pedagogía integrado inicialmente por la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación y la Facultad de Estudios Superiores de Aragón.
- 2007 El posgrado único en Pedagogía de UNAM es reconocido por CONACYT como posgrado de excelencia que implica entre otros beneficios que los maestrantes obtengan becas de estudio.
- 2011 Se ratifica el posgrado de Pedagogía de UNAM como posgrado de excelencia

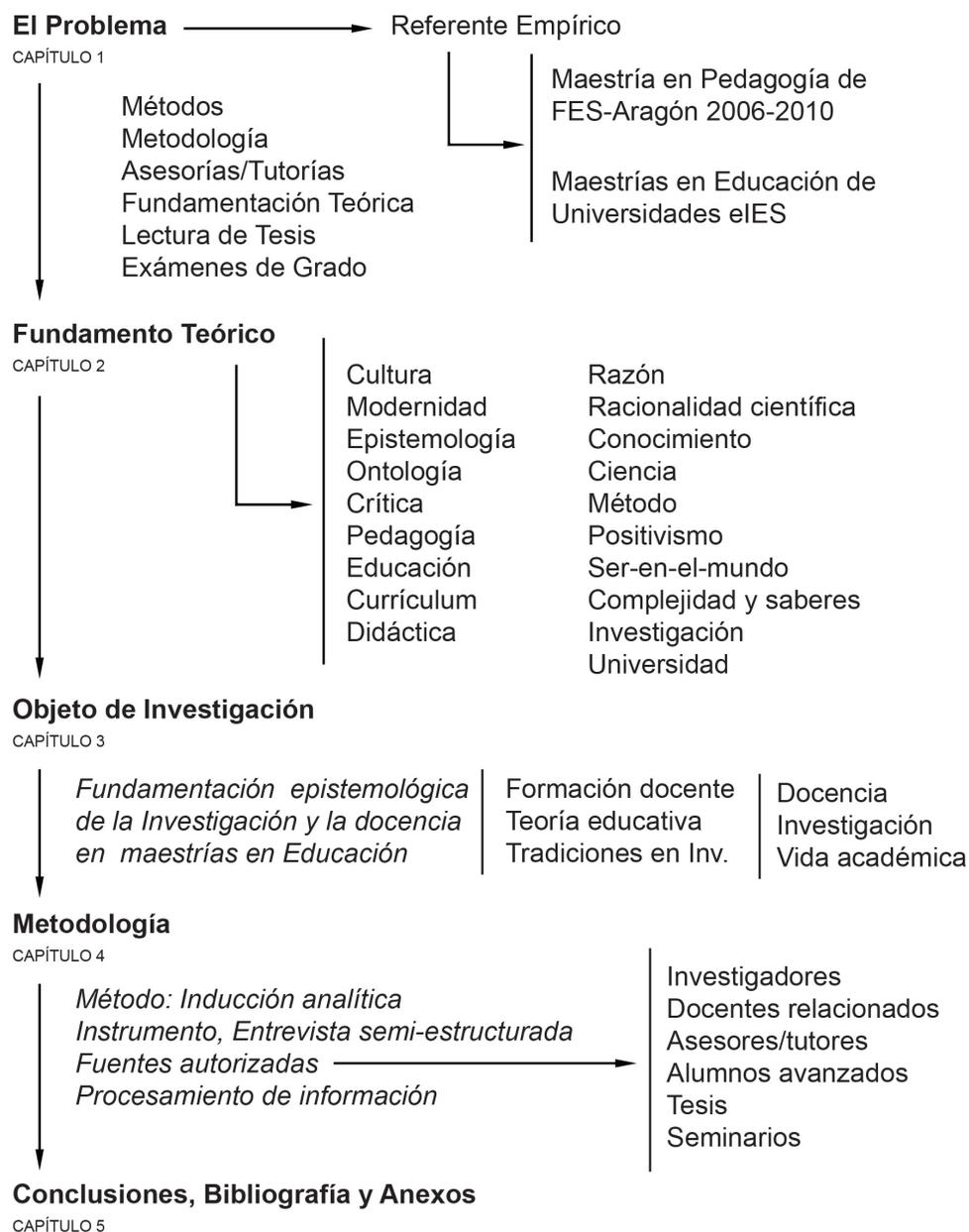
ANEXO 5

ESQUEMAS DE LA TESIS

Esquema General

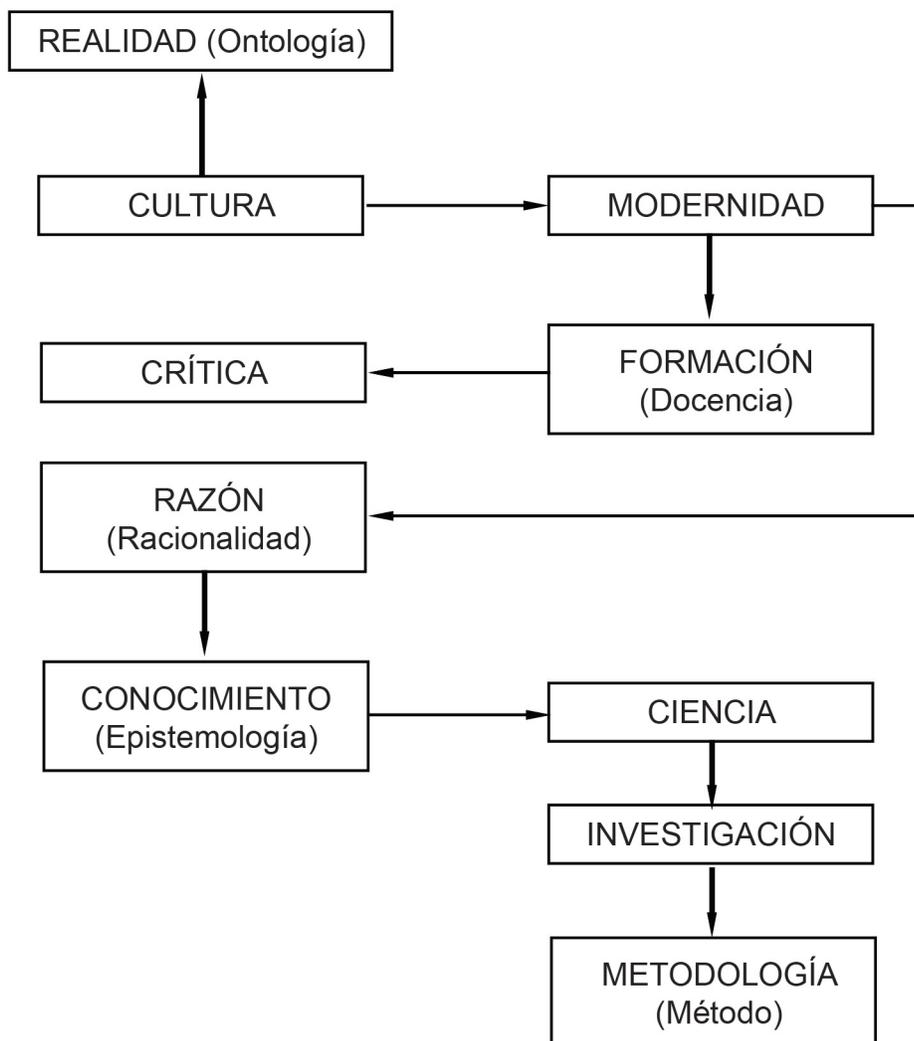
Introducción. Estado del arte, estado del conocimiento.

Antecedentes, justificación, objetivos y supuestos,



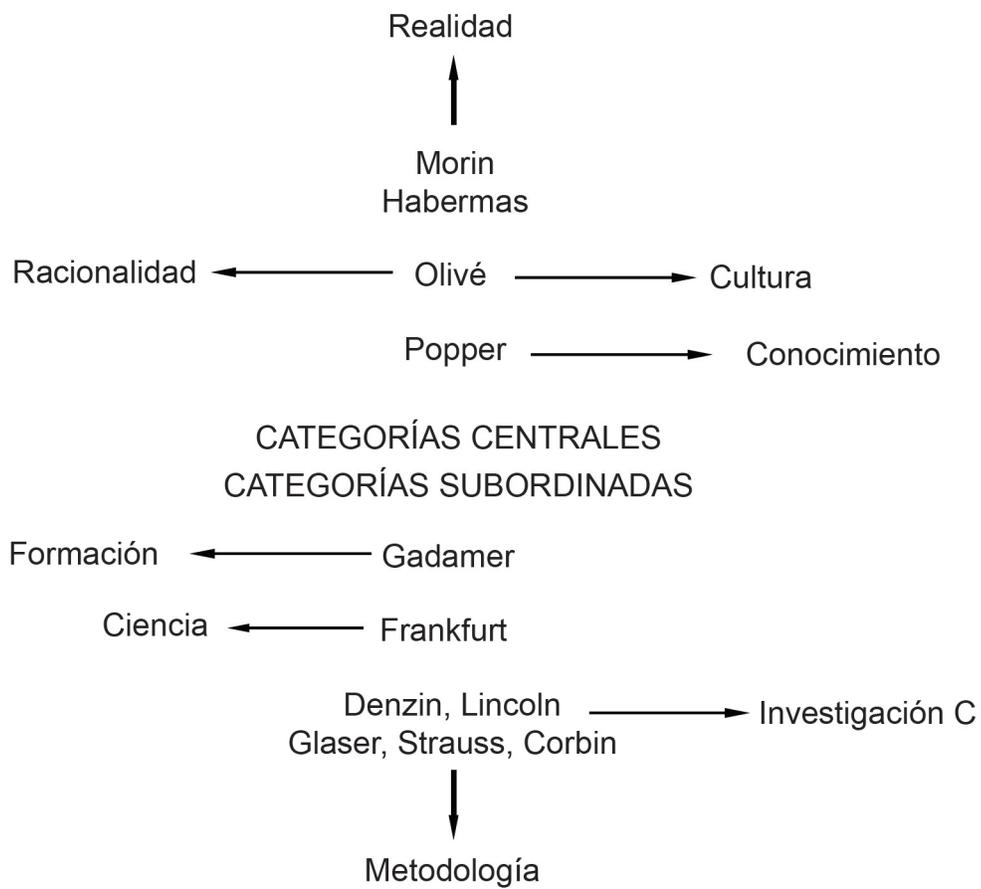
INFORME DE LA INVESTIGACION, Borrador de tesis.

Esquema de Categorías⁹¹



91 Las categorías centrales se encuentran escritas con letras mayúsculas en tanto las subordinas se anotaron con minúsculas

Fuentes de las Categorías



METODOLOGIA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION (MPI)

1. Transcripción de entrevistas

1.1 Captura

1.2 Codificación

1.2.1 Por informantes

1.2.2 Por Items

1.2.3 Por relación Informantes (transcripciones)/Items

2. Selección de categorías (Teóricas)

2.1 Centrales

2.2 Subordinadas

3. Selección de actividades de los posgrados relacionadas con:

3.1 Investigación

3.2 Docencia

3.3 Vida académica

3.4 Docente, asesor.

4. Estructuración de campos de información (CCI) en Unidades de Información (UI)

4.1 Codificación: Actividades académicas (CCI) – Informante – Items

5. Concentración de UI transcritas y codificadas por campos de información

5.1 Análisis de la información por UI

5.2 Concentración del análisis de los UI por categorías de interpretación

6. Resultados del análisis de UI por categorías en relación con:

6.1 Hallazgos

6.2 Conclusiones

