



LOS ITINERARIOS CATEGORIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE MARCOS TEÓRICOS Y EPISTÉMICOS EN LOS POSGRADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

César Correa Arias
Universidad de Guadalajara

Área temática: Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Epistemología y métodos de la investigación educativa.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen: Los procesos de construcción teórica en los estudiantes de posgrado en Ciencias de la Educación en Iberoamérica se ven limitados por la defensa de tradiciones hegemónicas y un inadecuado cultivo de pensamiento autónomo, epistémico y crítico. Los marcos teóricos de las tesis de los estudiantes de estos posgrados en esta región se caracterizan más, por dar cuenta de teorías con sus componentes y usos de manera previamente estandarizada y menos, por un proceso de formación de pensamiento autónomo del estudiante.

Es evidente una falta de didácticas para la construcción de marcos teóricos en el desarrollo de las tesis de los estudiantes de posgrados en educación en esta región.

Esta investigación en proceso analiza los marcos teóricos dentro del desarrollo de las tesis de estudiantes de posgrado en Ciencias de la Educación en seis países de Iberoamérica. El objetivo de esta investigación es analizar problemas didácticos de los estudiantes en la construcción sus marcos teóricos. Igualmente, se muestran las posibilidades de los itinerarios categoriales como dispositivos didácticos capaces de orientar a los estudiantes a una construcción teórica y epistémica desde sus propias implicaciones y de enlazar categorías conceptuales del mundo educativo con una narrativa científica situada, autónoma y comprometida.

La investigación afirma un importante vacío en los docentes para generar didácticas conducentes a la construcción teórica. Esto dificulta una formación sólida de los estudiantes en investigación en esta región. Asimismo, se analiza, cómo el uso de itinerarios categoriales puede promover el desarrollo de capacidades para la construcción teórica y epistémica.

Palabras clave: Investigación educativa, marcos teóricos, juegos e itinerarios categoriales, didáctica crítica, construcción teórica y epistémica.

Introducción

Desde hace poco menos de dos décadas, la aparición del proceso de Bolonia, la Estrategia de Lisboa, el Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA) y el Espacio Europeo de Investigación (ERA) regulan la estructura, contenidos y orientación de los posgrados a nivel global. Considerado como un agente de recambio social e institucional, el posgrado se centra, a causa de los imperativos educativos de origen centro-europeo, en las preocupaciones sobre la empleabilidad, el desarrollo de la ciencia, la innovación y la tecnología.

En el dominio de las ciencias de la educación este imperativo no ha logrado conectar su propósito con las más sentidas necesidades sociales y educativas, al restringirse el acceso a estos programas por la privatización y comercialización de los posgrados, y por el cambio de los objetivos y logros de estos programas orientados por un *Capitalismo Académico* que, ha transformado el régimen de producción académica y científica para el bienestar de la sociedad, a un régimen de la producción científica y académica para la construcción de activos de conocimiento mercadeables en una economía global de conocimiento (Slaughter and Leslie, 1997; Porter, 2003; Slaughter and Rhoades, 2004; Ibarra Colado, 2005; Correa, 2011). Los posgrados en ciencias de la educación se ven reducidos a un pragmatismo instrumental y a una racionalidad técnica engendrando un cambio sustancial en su producción teórica, epistémica y metodológica.

Sumado a esto se ha impuesto de manera arbitraria, el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Desde esta lógica se han diseñado, desde hace un poco menos de dos décadas, los cursos de metodología y los seminarios de investigación en los estudios de posgrado en educación, cuyos objetivos se conducen mayormente, a la estructura académica y a los contenidos (Programa Tunning, 2002). Lo anterior suscita un diseño curricular basado en trayectorias de formación preestablecidas, dejando a un lado, la importancia de los trayectos de formación que son importantes para el binomio: subjetividad y empleabilidad.

Por lo tanto, es común que los programas de posgrado en la región mantengan los cursos de metodologías o métodos de investigación generalizantes, cuya orientación se basa en la instrumentación de la investigación mediante contenidos pre-establecidos y verificación de competencias, sin importar los contextos educativos y las condiciones socio-culturales y económicas que habitan los estudiantes de estos programas.

En general, se brinda primacía a la construcción de protocolos de investigación y el aprendizaje instrumental de metodologías, métodos, herramientas y técnicas de investigación, demeritando las capacidades de argumentación propias de la construcción teórica y epistémica de los estudiantes desde sus contextos de vida y generando una pobre implicación de los estudiantes de posgrado con las problemáticas y objetos de estudio que investigan. Esto conduce a una dislocación entre teoría y realidades educativas y a una pobre autonomía teórica y epistémica necesarias para construcción de los marcos teóricos en los estudiantes de posgrado.

Así pues, podemos afirmar que la elaboración del marco teórico en los estudios de posgrado represento el lugar de mayor complejidad y abandono en materia didáctica, como se evidencia en las tesis y en los coloquios de estudiantes de estos posgrados. En general, los estudiantes son instruidos por sus profesores de metodología o seminarios de investigación, tutores y directores de tesis a realizar fichas bibliográficas y a tratar de unir fragmentos teóricos de diferentes autores alineándolos a una construcción que busca, sin una brújula que les oriente, una unidad, coherencia y consistencia teórica. También, el retorno que ofrecen los tutores o directores de tesis en este campo disciplinar no obedece, en general, a un registro didáctico, sino a opiniones calificadas sobre la naturaleza, organización y coherencia del texto. De allí, que sea más fácil evaluar la construcción lógica del estudiante, que su lógica de construcción en la elaboración del marco teórico. El insuficiente uso de didácticas para la construcción de marcos teóricos socaban el desarrollo de capacidades de argumentación, autonomía teórica y el desarrollo de un pensamiento epistémico y crítico de estos estudiantes de posgrado.

Partimos de la hipótesis de una falta de didácticas innovadoras en la construcción de marcos teóricos en los estudiantes de programas de posgrado en ciencias de la educación en Iberoamérica, que impactan de manera negativa el desarrollo de capacidades socio-cognitivas en la construcción teórica y epistémica dentro del proceso de formación de dichos estudiantes. Esta investigación en proceso (Fase I), analiza las causas de dicha problemática, abordando apenas con algunos datos, el segundo objetivo (Fase 2).

Objetivos

- Analizar las percepciones que tienen los estudiantes que cursan posgrados en ciencias de la educación en Iberoamérica con respecto a las limitaciones didácticas al momento de construir sus marcos teóricos, a fin de fomentar una autonomía teórica y el desarrollo de un pensamiento epistémico y crítico dentro de este dominio disciplinar.
- Estudiar el impacto del uso de los itinerarios categoriales para la construcción de marcos teóricos en estos estudiantes con el fin de favorecer el desarrollo de capacidades de estos estudiantes, para la construcción teórica y epistémica.

Desarrollo

La construcción teórica en los posgrados está vinculada a una autonomía teórica y al desarrollo de un pensamiento epistémico y crítico. Dentro de este registro socio-cognitivo, la construcción teórica requiere de una exhaustiva consulta a la literatura actual, a fin de adquirir un lenguaje que permita al estudiante navegar por diferentes conceptos y categorías conceptuales. Empero, esta acción requiere, más que simples herramientas, el uso de didácticas que permitan a los estudiantes realizar constructos teóricos comprensibles y coherentes con el propósito de la investigación y para fundamentar una posición crítica frente a estos conceptos.

Se trata de una literacidad crítica que pueda que fundamente una posición teórica y permita la apropiación de un lenguaje científico para abordar de manera creativa, los conceptos y categorías que vinculan el interés investigativo con los objetos de estudio analizados. Esa literacidad se refiere, según Cassany (2009),

Al dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles, que incluyen la identidad, estatus y posición social, y el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, y la representación del mundo que transmiten (p. 47)

La literacidad crítica conduce al desarrollo de habilidades socio-cognitivas y a la generación de discursos cruzados por la experiencia, promoviendo una postura política acerca del conocimiento desarrollado. Sin una posición crítico-política (pensamiento epistémico y crítico) sobre la teoría, los estudiantes serán solo oficiantes de un conjunto de citas de autores y no constructores de una autonomía teórica y crítica. De allí, se hace necesario la acción didáctica que vincule: a) la dialogicidad como componente estructural del espacio socio-educativo; b) la categorización como dispositivo didáctico para construir una cartografía conceptual; c) la movilización de conceptos para el desarrollo de un pensamiento epistémico.

El dialogo representa el inicio de toda relación de aprendizaje (Correa, 2017) y por consiguiente, la dialogicidad constituye una de las condiciones fundamentales de toda relación pedagógica. La construcción conceptual no debe representar el aislamiento del estudiante con sus autores guardados en los libros consultados, sino en una movilización de estos conceptos en el pleno de una comunidad de aprendizaje. Así, la primera disposición didáctica para la dialogicidad y apropiación teórica significa la presencia del seminario de investigación. Espacio de reflexión teórica para la apropiación de un lenguaje teórico, puesto a prueba en sesiones de debate y de naturaleza participativa y comunitaria.

En segundo lugar, la categorización representa una de las tantas alternativas para la comprensión de situaciones socio-educativas y formativas que utilizamos en un contexto de construcción teórica. Es decir, las maneras en que definimos y combinamos categorías conceptuales, desde una mediación narrativa, para interpretar, explicar y comprender situaciones educativas. Los juegos categoriales se inician con la actividad lectora en la temprana niñez. Al relatar fábulas y cuentos a los niños antes de su ingreso al mundo escolar, o dentro de este, se hace posible cimentar las primeras categorías que servirán para los futuros estudiantes a construir marcos teóricos comprensivos basados en la apropiación de conceptos que han pasado por la emoción y por la cognición. La construcción de estos marcos teóricos orientados a la comprensión se divide en tres fases: a) La narrativa enunciativa; b) la cartografía y síntesis categorial; y c) la narrativa creativa.

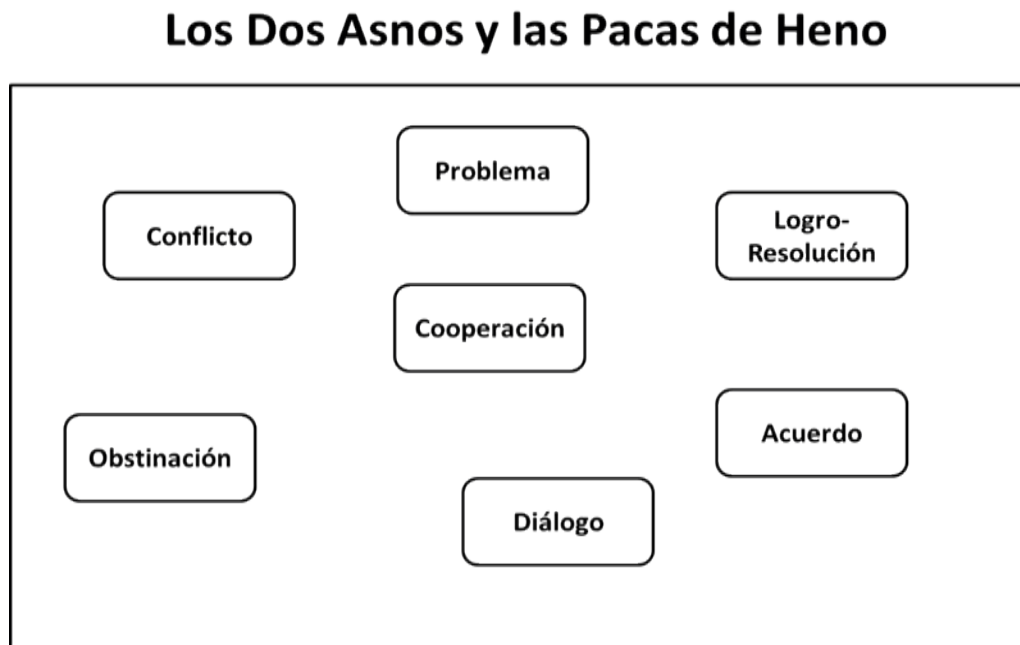
La narrativa enunciativa se centra en géneros literarios como por ejemplo las fábulas, los cuentos, las novelas. Al tomar la fábula como dispositivo didáctico para la categorización, por citar un ejemplo, la primera categoría que introduce el dispositivo didáctico, proviene de su etimología desde su voz latina: *fabūla*, que significa conversar. Por lo cual, *fabular* consistía en contarse fábulas con la intención de aprender algo cuyo contenido tenía un mensaje ético orientado a la comprensión, la ciudadanía y a la apertura de la conciencia social.

La fábula se compone de un título, una historia y un colofón o moraleja. El título concreta los personajes que participan en la historia y esta última, pone a los personajes en trama en un contexto espacial y situacional. La historia impulsa la trama y muestra en su interior una situación problemática. Por su parte, la moraleja representa una síntesis categorial desde donde se impulsa la intención pedagógica de carácter ético. Lo interesante de la fábula es que nos permite identificar categorías nominales, conceptuales, vehiculares, así como tipologías y redes de conceptos con un valor didáctico, pedagógico y ético.

Tomemos entonces la fábula de Esopo de “Los dos asnos y las dos pacas”, para ilustrar lo que representan los juegos categoriales para la construcción de marcos teóricos. En una versión libre puede relatarse esta fábula, de la siguiente manera: Dos asnos fatigados al terminar una larga jornada de trabajo son conducidos por el capataz a una explanada donde se encuentran dos pacas de heno, una a un extremo de la otra. Para su mala suerte, los dos asnos se encuentran atados por una misma y corta cuerda colocada alrededor de sus cuellos. Al tratar de jalar cada uno de ellos hacia el extremo contrario para alcanzar su respectiva paca de heno, se llevan la sorpresa que por más que se esfuerzan no logran alcanzar ninguno de ellos, el anhelado alimento. Exhaustos se reúnen en el centro de la explanada y dialogan, llegando al acuerdo de conducirse juntos, en primera instancia hacia un extremo de la explanada donde se encuentra la primera paca y de la misma manera, hacia la segunda paca, a fin de saciar la enorme hambre que amenazaba acabar con sus vidas. La moraleja de esta fábula en una versión libre podría considerarse como: **La cooperación es fundamental para la sobrevivencia y el bienestar general.**

El juego categorial inicia por identificar las categorías nominales en el título. Los dos asnos representan una categoría nominal, pues se trata de un tipo de animal. Sin embargo, la categoría conceptual encriptada representa la naturaleza negativa imputada al asno de terco, cabeza dura y obstinado. Más allá de ser una verdad absoluta, la importancia radica en la función didáctica que cumple esta afirmación para relatar una historia y conducirnos a la comprensión de categorías conceptuales. Las pacas de heno se convierten en los objetos de deseo y la manera en que están amarrados uno a otro, el obstáculo para lograr un objetivo. Gracias a esta historia podemos identificar categorías como necesidad, (hambre), obstinación, esfuerzo, diálogo, reflexión, acuerdos, cooperación y logro de objetivos. En este punto, podemos realizar una cartografía conceptual visible en la figura 1.

Figural: Categorías conceptuales de la fábula de Esopo: Los dos asnos y las pacas de heno.

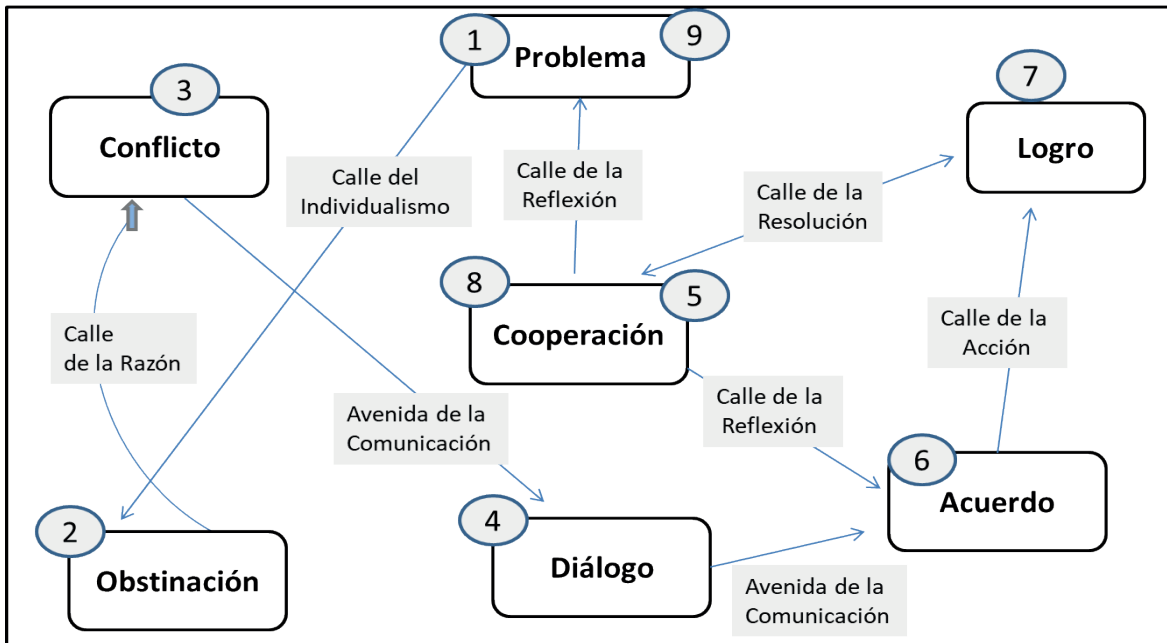


Fuente: Construcción propia a partir de la fábula de Esopo, Los dos Asnos y las pacas de heno, 2019.

Posterior a la identificación de las categorías conceptuales se construyen las conexiones entre las categorías, a través de itinerarios categoriales, a modo de una cartografía o ciudad de conceptos que nos permite ver la construcción sintética de la historia. Es decir, las rutas posibles que podemos construir a partir del juego categorial. Así, podemos ensayar a modo de ejemplo dos itinerarios posibles, pensando tanto en la definición de las categorías, como en la movilización de las mismas en un plano socio-cognitivo relacional, como se puede ver en la figura 2 y 3.

Figura 2: Construcción de un itinerario categorial I, a partir de una fábula de Esopo.

Los Dos Asnos y las Pacas de Heno



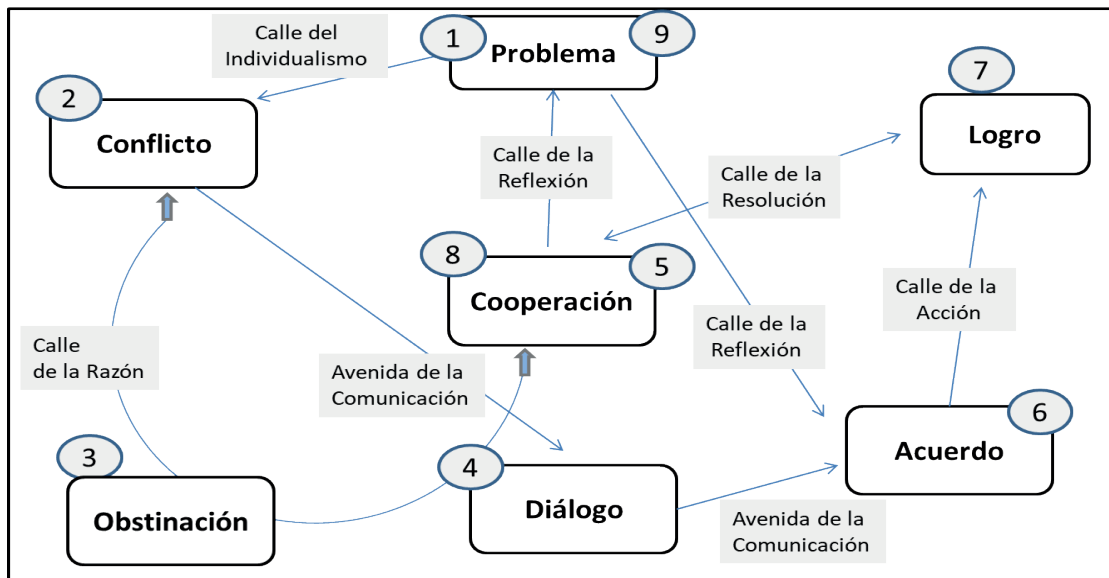
Fuente: Construcción propia, a partir de la fábula de Esopo: Los dos asnos y las pacas de heno, 2019.

En la figura 2 se observa la importancia de la definición de categorías conceptuales, e igualmente, las categorías vehiculares, o aquellas que nos permiten conectar una categoría conceptual con otra. El itinerario está marcado por los diferentes lugares y el orden en el cual se transitan, por calles, avenidas, circunvalaciones, etc., que representan las categorías vehiculares.

En la figura 3, podemos observar un itinerario diferente de acuerdo a los intereses de los estudiantes que realizan el juego categorial.

Figura 3: Construcción de un itinerario categorial 2, a partir de una fábula de Esopo

Los Dos Asnos y las Pacas de Heno



Fuente: Construcción propia, a partir de la fábula de Esopo: Los dos asnos y las pacas de heno, 2019.

Plasmada la cartografía se realiza, como habíamos mencionado anteriormente, una narrativa creativa que consiste en la concreción escrita de la reflexión acerca de los itinerarios categoriales, (del paso de una categoría a otra, de las rutas y del ordenamiento de cada itinerario). Esto constituye el producto escrito que nos deja la reflexión categorial sobre la fábula, o visualizado en un nivel de gran complejidad, como construcción de un marco teórico, considerando la tesis como una novela científica.

El último punto se refiere a la reflexión epistémica que consiste transitar de la autonomía teórica a la construcción de un pensamiento crítico. Es decir, a una apertura más allá de las prescripciones teóricas, a campos semánticos de significado y sentido que conecten las realidades educativas con la capacidad crítica de resignificar la relación entre teoría y realidad. Zemelman (2005) afirma que:

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

Pensar de manera epistémica vincula una intuición y una intencionalidad que nos permite librarnos de las arbitrariedades teóricas y de la violencia epistémica que esta conlleva.

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

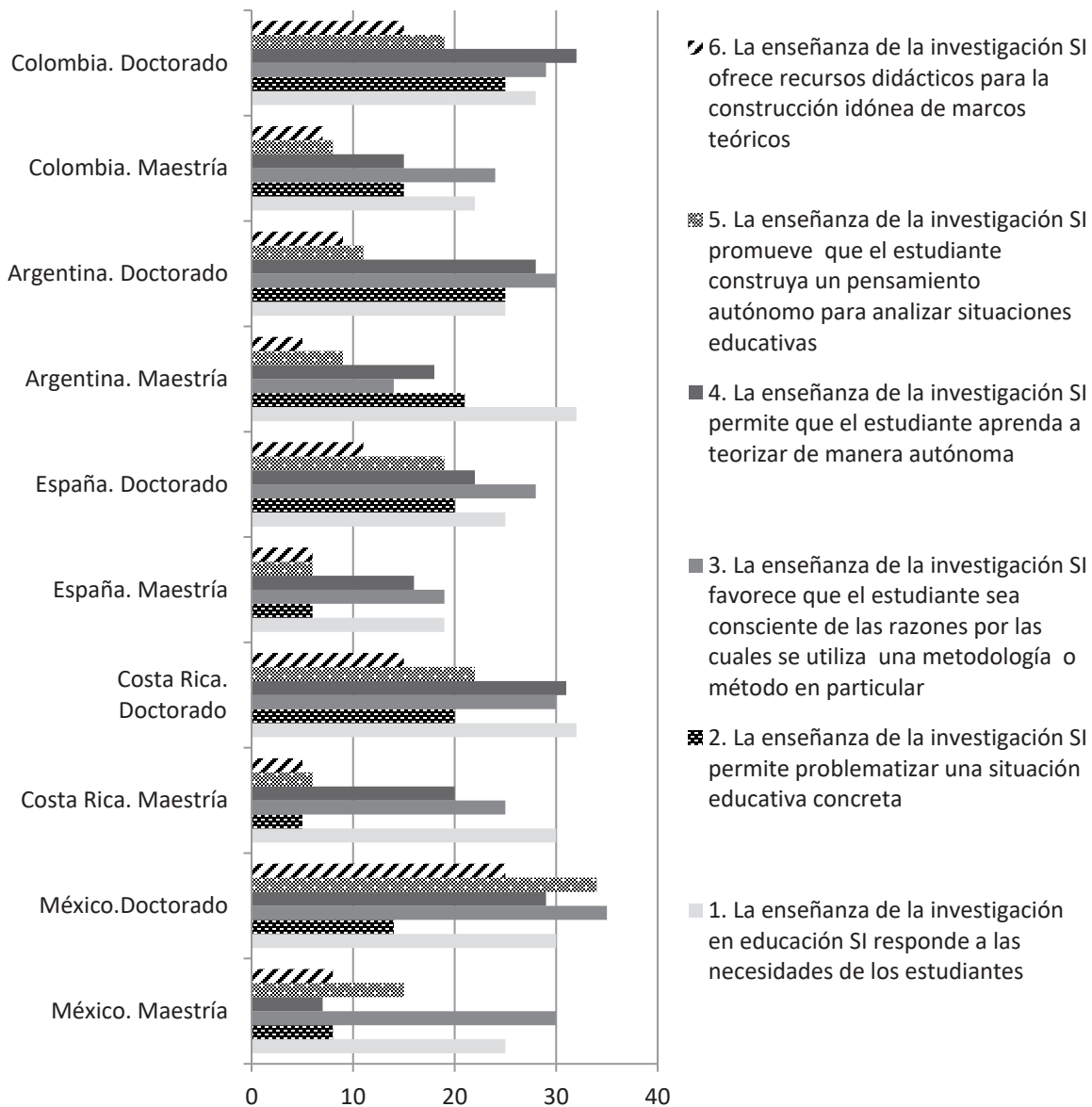
La dialogicidad, la creación y la innovación narrativas, la categorización y la movilización de conceptos permiten una construcción que no responde a las arbitrariedades de una teoría, sino al desarrollo de una autonomía teórica y el ejercicio de un pensamiento epistémico y crítico.

Finalmente, esta investigación se posicionó en un paradigma socio-crítico y en un sub-paradigma crítico-categorial, una metodología cualitativa utilizada en seis estudios de caso, y en los cuales se realizaron entrevistas desestructuradas, grupos focales y el análisis crítico del discurso.

Resultados

En la tabla 1 se puede observar observa que la enseñanza en los cursos de maestría y doctorados en educación no llena las expectativas de los estudiantes y que quedan vacíos importantes en su formación.

Tabla 1: Pertinencia de la formación basada en cursos de metodología de la investigación y de seminarios de investigación.



Fuente: Construcción propia. 2017.

Los resultados de la tabla 1, muestran que los estudiantes poseen graves problemas al momento de teorizar y de construir pensamiento autónomo y epistémico. La reflexión epistémica de los estudiantes es insuficiente, puesto que es más relevante, la reproducción teórica y el uso de categorías pre-existentes es prominente.

Por su parte, las entrevistas ofrecieron una información que validan los datos estadísticos, como en el caso de la enseñanza de métodos y metodologías en los programas de maestría y doctorado en las ciencias sociales y las humanidades.

En las clases no te enseñan a construir tu marco teórico. Sino que uno mismo tiene que intentar como salir del aprieto. Cuando voy a la biblioteca ni busco libros, mejor lo hago en casa, pero luego no sé si lo que estoy leyendo me sirve para hacer mi marco teórico o referencial. En ocasiones los tutores mismos no saben cómo enseñarle a uno sobre la búsqueda. Yo creo que el seminario que tomamos de categorías... los itinerarios categoriales, nos sirvieron para tener una metodología de trabajo que me permita ordenar lo que leo y darle alguna dirección coherente y que tenga que ver con el posgrado que estoy haciendo (Estudiante de Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica, 2017).

Los estudiantes relatan que tanto en los estudios de maestría como en doctorado, son pocas las didácticas que permiten el desarrollo de capacidades para problematizar una situación educativa.

Mi director de tesis me dice que tengo que complejizar y problematizar el objeto de estudio que estoy construyendo, pero yo apenas estoy tratando de comprender mi tema. Construir un objeto es muy difícil, porque no es un tema, sino una estructura más compleja. Pero no me enseña como problematizar y exactamente no le entiendo cómo puedo problematizar. Yo considero que deberían enseñarnos como técnicas o metodologías para problematizar porque en ocasiones pienso que mi problema de investigación, que es donde empieza la investigación no tiene un valor importante (Estudiante de maestría, Universidad de Guadalajara, México, 2017).

En la utilización de metodologías y métodos se repite el mismo comportamiento desfavorable dentro de los estudios de posgrado, lo que sugiere una instrumentalización de la adquisición de los conocimientos y habilidades para la investigación social.

Se hace muchísimo hincapié en qué teorías utilizar en el marco teórico, pero muy poco en los criterios que debemos emplear, a la hora de seleccionar la teoría o teorías, los autores... Es una formación crítica muy escueta respecto a los criterios de selección de teorías para armar el marco teórico o la utilización de métodos. Uno se da cuenta del vacío de estrategias para enseñarnos cómo hacer un marco teórico. Yo me pongo a leer y a leer y le presento trabajos a mi tutora y ella me dice, si, continúa vas muy bien, pero yo siempre me pregunto, ¿hacia dónde voy? Esto no lo enseñan en los cursos de metodología. (Estudiante de maestría, Universidad Nacional del Sur, Argentina, 2015).

Conclusiones

La investigación plantea una clara falta de formación en didácticas para la construcción de marcos teóricos y para el desarrollo de un pensamiento epistémico en los posgrados en ciencias de la educación en Iberoamérica. Los programas de posgrado en general, inscriben a sus estudiantes en tradiciones teóricas y luego de bautizarlos en su credo, es difícil que puedan considerar una autonomía teórica que facilite el desarrollo de un pensamiento epistémico.

La didáctica de los itinerarios categoriales permite al investigador en formación, jugar categorialmente, como una de las variadas formas de construcción narrativa, argumentativa, teórica y epistémica, necesaria para la elaboración de marcos teóricos. Este es el principio del desarrollo de un pensamiento epistémico cuyas características fundamentales se vinculan con la autonomía y la construcción crítica donde existe un vaciamiento de la tradición teórica partiendo del manejo de ésta y una innovación narrativa que permite al estudiante generar nuevos razonamientos y una vigilancia epistémica constante.

El poder los itinerarios categoriales consiste, menos en la construcción lógica y más en la lógica de la construcción. Esa autonomía que va ganando el estudiante desmonta la reverencia ciega a una tradición teórica que es impermeable a las críticas y que no responde a las preguntas de cómo se construyó dicha teoría.

Referencias

- Bologna Declaration (1999). Bologna Declaration. Puede encontrarse en la página web del SIB: www.esib.org
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Comisión Europea (1998). *European Credit Transfer System ECTS Users' Guide*. Publicado por la Comisión Europea (DG de Educación y Cultura) y disponible en su página web: <http://europa.eu.int/comm/education/Sócrates/ects.html> • Comisión Europea (2001). ECTS Extensión «Questions and Answers». Disponible en <http://europa.eu.int/comm/education/Sócrates/ectsfea.htm>
- Correa Arias, C. (2011). Public Policies on Higher Education: Rhetoric and Grammar of Modernity and the limits of social recognition. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*. Volume 5, Issue 9. pp. 177-190.
- _____ (2017). *Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad; el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(2), 13-37.
- Porter Galetar, L. (2003). *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. Ciudad de México, México: CEIICH-UNAM.
- Slaughter, S. and Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, USA: Johns Hopkins.
- Slaughter, S. and Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore, USA: The John Hopkins University Press.
- Tuning Project (2002). Página web: www.let.rug.nl/TuningProject o www.relint.deusto.es/TuningProject/
- Tuning Educational Structures in Europe (2014). Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Ciudad de México, México: Anthropos Editorial.