



**FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA DESDE METODOLOGÍAS EMERGENTES.
INFERENCIAS EPISTÉMICAS EN PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-CRÍTICA**

Mgter. Juan Esteban Santamaría-Rodríguez juanessantrax87@gmail.com

Mgter. Johan Andrés Nieto-Bravo

Mgter. Eduard Andrés Quitián-Álvarez

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, COLOMBIA

RESUMEN

La formación en investigación pedagógica está inserta en dialécticas epistemológicas y metodológicas que se debaten entre la homogeneización del saber pedagógico y su construcción dialógica y reflexiva. Tal coyuntura abarca las tensiones semiformativas (*habbildung*) en las que recae esta formación frente a praxis que articulan la reflexividad subyacente a la práctica pedagógica y su comprensión como lugar de pesquisa y resignificación de este saber. Para su solución, el artículo apropia metodologías emergentes (reconstrucción colectiva de la memoria y museos comunitarios) como respuesta contrahegemónica a la instrumentalización del quehacer formativo en investigación pedagógica a fin de amparar la emergencia de praxis de igual índole que otorguen nuevas semánticas a la práctica pedagógica desde los sujetos y realidades junto a las oportunidades que brinda para su emancipación intelectual, socio-política e histórica. Desde en una episteme pedagógica cuyos sustrato conceptual está en la teoría crítica de las Escuelas de Budapest y Frankfurt, el texto legitima la formación en investigación pedagógica en igual perspectiva. Considerando que su punto de partida y de llegada es la tensión entre el escenario pedagógico, sus agentes y las disputas tecnocráticas que la abordan, puntualiza en la necesidad de abordar estas metodologías investigativas desde las comunidades pedagógicas y sus intereses socio-políticos para hacer avanzar la investigación y el saber pedagógico y su pluralidad en contravía a la univocidad del paradigma positivista de la ciencia, la investigación y la producción de conocimiento.

Palabras clave: Formación investigativa. Investigación pedagógica. Saber pedagógico. Reconstrucción colectiva de la memoria. Museo comunitario.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



ABSTRACT

Training in pedagogical research is embedded in epistemological and methodological dialectics that are torn between the homogenization of pedagogical knowledge and its dialogical and reflexive construction. This conjuncture covers the semi-formative tensions (*habbildung*) in which this formation falls to praxis that articulate the reflexivity underlying the pedagogical practice and its understanding as a place of inquiry and resignification of this knowledge. For its solution, the article appropriates emerging methodologies (collective reconstruction of memory and community museums) as a counterhegemonic response to the instrumentalization of the educational task in pedagogical research in order to protect the emergence of praxis of the same nature that grant new semantics to the pedagogical practice from the subjects and realities together with the opportunities it offers for its intellectual, socio-political and historical emancipation. From a pedagogical episteme whose conceptual substratum is in the critical theory of the Schools of Budapest and Frankfurt, the text legitimizes training in pedagogical research in the same perspective. Considering that their point of departure and arrival is the tension between the pedagogical scenario, its agents and the technocratic disputes that address it, points out the need to address these research methodologies from the pedagogical communities and their socio-political interests to advance the research and pedagogical knowledge and its plurality contrasted to the univocality of the positivist paradigm of science, research and the production of knowledge.

Key words: Research training. Pedagogical research Pedagogical knowledge. Collective reconstruction of memory. Community museum.

**FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA DESDE METODOLOGÍAS EMERGENTES.
INFERENCIAS EPISTÉMICAS EN PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-CRÍTICA**

Forma de citar este artículo: Santamaría-Rodríguez JE, Nieto Bravo JA, Quitián Álvarez EA. (2019) Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. REEA Vol. 1, No. 4. Agosto, 2019. <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/investigacion-pedagogica.html>

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.
Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>

Tensiones de la formación en investigación pedagógica

La formación de docentes en investigación pedagógica exige una observación a las estructuras que sostienen tales procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Al considerar sus presupuestos teórico-prácticos, Marín, J. (2016, p. 23) señala que *“la investigación es una práctica humana y social situada histórica y culturalmente, creativa y transformadora de las condiciones subjetivas y objetivas (...) de carácter interdisciplinario”*. En ello, una de sus tensiones es el conflicto metodológico al que está sometida, la noción instrumental (mecanicista) que ha adquirido, y con ello, la semiformación que de ella deviene (Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S. y Barragán-Varela, L. 2019) cuyo resultado es la fetichización de la praxis investigativa y su extrapolación de los senti-pensares de los sujetos y contextos que la anteceden.

Esta dialéctica sitúa la problemática en la cual están insertos los procesos de formación investigativa de carácter pedagógico. Es claro que un proceso a este nivel supone una indagación de la práctica pedagógica por parte de las y los maestros, su observación, revisión, análisis y transformación. De igual manera, reconoce las interpelaciones que allí subyacen como resultado de la interacción con las y los agentes pedagógicos que integran el acto educativo. Y finalmente, está definida por sus implicaciones para responder y transformar a los intereses de los sujetos y los contextos. Ahora bien, aquellas tensiones hacen ver la apropiación de este proceso en las y los maestros en formación como realidades yuxtapuestas sin implicación en su praxis pedagógica.

Ahondar en los aspectos de la formación en investigación pedagógica, según esto, se hace fundamental. Primero, ya que transita hacia una configuración del horizonte teórico-práxico del quehacer pedagógico de las maestras y maestros sea en educaciones formales, informales y/o no formales (Mejía, M., 2011). Y en segundo lugar, ya que ayuda a construir sentidos epistémicos de la formación en investigación pedagógica cuya semántica inicia y

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



termina en la práctica pedagógica comprendida como lugar de enunciación para la praxis investigativa.

Ambos aspectos son necesarios para hacer avanzar el quehacer pedagógico como condición de posibilidad que dinamiza los escenarios pedagógicos desde sus agentes y realidades. No obstante, lo anterior se imposibilita a consecuencia de las tensiones en las cuales ha recaído la práctica formativa, y junto a ello, el rol semiformal que desencadena para las maestras y maestros en formación, limitando con ello su emancipación intelectual, socio-política e histórica y la de los agentes pedagógicos que participan en el acto educativo. Esta coyuntura corrobora aquello que afirma De Tezanos, A. (2007, p. 13):

“(...) el vínculo y el diálogo posible en los procesos de formación de maestros [deben estar] fundados en la búsqueda de la relación necesaria entre los aparatos epistemológicos fundantes de las disciplinas involucradas y del saber pedagógico que necesariamente estará presente en el oficio de enseñar”.

De Tezanos, A. (2007) corrobora esta dialéctica desde un funcionalismo que han adquirido “los aparatos epistemológicos fundantes” de la formación en investigación pedagógica y el “saber pedagógico”, entendiendo por este último una reproducción homogeneizada de la práctica pedagógica con dificultades para retornar a su sentido reflexivo y a sus posibilidades investigativas.

Proponer una episteme crítica para analizar esta dialéctica abre entonces la posibilidad para cuestionar este estrado mecanicista de la práctica pedagógica, de la investigación pedagógica y de sus procesos formativos a consecuencia de la hegemonía cognitiva que la gobierna. Y, en igual sentido, busca favorecer la autonomía de los agentes pedagógicos desde su lugar de enunciación, que por demás, es también, el lugar de transformación de su praxis y de pesquisa.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Sabiendo que la escuela es escenario de investigación y transformación social (McLaren, P. 2005, p. 33), esta reflexión recaba en algunos sentidos epistémicos y metodológicos de la formación en investigación pedagógica en perspectiva pedagógico-crítica. Todo ello, con el interés de enunciar aquellos que emergen desde los giros contextuales de las experiencias pedagógicas. Detrás de ello, también propone criterios para gestar emancipaciones intelectuales en las y los maestros, las cuales apoyen la toma de conciencia de su práctica pedagógica, el rol humano, político y social que implica y la necesidad de desplegar en ella su capacidad intelectual para indagarla como condición de posibilidad que hace avanzar el saber pedagógico en cuanto episteme y praxis hacia desarrollos humanos de los agentes pedagógicos y sus realidades.

Finalmente, este análisis aprovecha las fisuras que deja la hegemonía del capitalismo cognitivo para controvertir su tecnocracia, cuyo efecto no es otro que la concepción de escuela como lugar de reproducción de las dinámicas de la sociedad de consumo material, espiritual y humano, ambientalmente predatoria y determinada por una necropolítica que rige cuerpos y mentes.

Horizonte teórico-práxico del quehacer pedagógico: Pedagogía crítica. Sustrato conceptual y dimensiones contextuales

Sustrato conceptual: Teoría crítica

Una de las bases conceptuales de la pedagogía crítica es la teoría crítica propuesta en las Escuelas de Budapest y Frankfurt (Maldonado, M. 2011, pp. 19-30). Ambas tiene como particularidad su dialéctica frente a la hegemonía de los modelos político-económicos de la sociedad soviética y alemana de la primera mitad del siglo XX, la cual articula una estructura de pensamiento crítico que cuestionó este paradigma en dichas sociedades (Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S. y Barragán-Varela, L. 2019, p. 3).

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



“La escuela de Budapest abre un camino: comprender y actuar. Comprender lo universal e histórico y actuar en lo singular; lo macro y lo micro, lo personal y lo social para pensar, sentir y actuar adecuadamente; inducir formas democráticas de participación, interacción, lenguaje y comunicación en ambientes de aprendizaje más abiertos [...]”.

“La escuela de Frankfurt [pretende] [...] la liberación del sujeto del marco clásico del saber proveniente de las ciencias empíricas o naturales, razón por la cual suele identificársele como escuela o teoría crítica. Por supuesto, su praxis crítica no sólo se despliega contra el positivismo, sino que, además, asume posturas de análisis crítico y de relectura frente al marxismo, al psicoanálisis, a la hermenéutica, a la lingüística y a la educación, entre otras disciplinas” (Maldonado, M. 2011, p. 22).

Las dos escuelas son interdisciplinarias. En la Escuela de Budapest, autores como Ferenzi se constituyeron en precursores de su episteme desde propuestas psicoanalíticas críticas opuestas a las tendencias socio-políticas del Estado soviético. Ritter, A. (2015) señala en su personalidad la base de un pensamiento liberal e innovador opuesto al autoritarismo del estrado soviético (p. 43). Entre tanto, Meszaros, J. (2013) hace énfasis en su legado intelectual y la posibilidad que brinda para una organización interdisciplinar de la misma (p. 33).

Esta escuela tiene en su columna vertebral a Lukács. Su legado intelectual desarrolla una teoría política y filosófica del marxismo en tiempos de dominación soviética. A su lado están Heller y Féher, quienes también desarrollan esta corriente y su proyecto de sociedad opuesto a las fuerzas políticas y económicas soviéticas (Krizan, M. y Kiesche, E. 1985, p. 46).

La Escuela de Frankfurt establece una postura dialéctica frente al orden que aliena al ser humano en la sociedad alemana. Esta escuela dimensiona un horizonte intelectual y político para la emancipación del sujeto a estos dos niveles recurriendo a su capacidad de

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



autoconocimiento en relación a su praxis histórica y cómo en ella puede transformarse el orden instrumental del saber y de la sociedad (Horkheimer, M. 2003, p. 232). Una particularidad de ella es su oposición al positivismo como paradigma científico y la organización instrumental de la vida social (Mansilla, H. 2014, p. 25). Así pues, en ello se corrobora su interés por cuestionar la dominación ideológica que recaen sobre los sujetos, el conocimiento y la sociedad fundando praxis epistémicas contrahegemónicas.

La teoría crítica en estas escuelas, conservando sus distancias histórico-contextuales, controvierte la estructura de dominación que imperaba en la sociedad soviética y alemana a nivel socio-político y cognitivo. De igual manera, proyecta sus fines para revertir estas estructuras ideológicas, económicas y políticas en las futuras sociedades contemporáneas si se tiene en cuenta que “la teoría crítica como proyecto histórico-político constata una concepción pluralista de la sociedad que supera su razón lógico-formal” (Santamaría-Rodríguez, J., Benítez-Saza, C., Sotomayor-Tacuri, S. y Barragán-Varela, L. 2019, p. 6). Ahora bien, para considerarla base de la pedagogía crítica y su apropiación para una praxis pedagógica transformativa de la escuela y el acto educativo desde la emancipación de los sujetos, es necesario rescatar su dialéctica con respecto a las estructuras tecnocráticas que condiciona a sus protagonistas y su rol social.

Dimensiones contextuales: Pedagogía crítica

La pedagogía crítica concibe la escuela como escenario de construcción social. Más que apreciar su definición, debe señalarse su apuesta por establecer las condiciones para que sus protagonistas se construyan como intelectuales transformativos (Giroux, H. 2016, p. 358). Su objetivo es contrarrestar las relaciones de poder establecidas entre docentes y estudiantes por la escuela tradicional, y a su vez, favorecer las condiciones del aprendizaje desde los actores pedagógicos y sus saberes. Así pues, esta pedagogía posibilita un acto educativo

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



desde las experiencias, su tensión con el conocimiento formal y la praxis que implica de cara a su emancipación (Maldonado, M. 2011, p. 22).

Gracias a Freire, esta pedagogía busca la concienciación de los sujetos frente a la estructura de su realidad histórica. Su legado pedagógico apuesta por la alfabetización de los sujetos y el desarrollo de su capacidad crítica (Requejo, A. 2000, pp. 132-135), superando así una noción transmisionista del acto educativo. En este sentido, la pedagogía crítica humaniza a los sujetos desde su realidad (Freire, P. 2001, p. 12), lo cual explicita su dialéctica frente a pedagogías transmisionistas, masifican a los sujetos y limitan su desarrollo político.

Kincheloe, J. (2008) afirma que la pedagogía crítica revierte la racionalidad instrumental y su influjo en los agentes pedagógicos, constituyéndose así en criterio que transforma el acto educativo que a la vez propicia una ética a la luz de sus necesidades. La pedagogía crítica establece así un posicionamiento dialéctico frente al acto educativo instrumental y transmisor de conocimiento que impiden el desarrollo intelectual y social de los sujetos a consecuencia de las situaciones de opresión ideológica y política que recaen sobre ellos e impiden su emancipación (Pérez, J. González, Y. y Rodríguez, A. 2017, pp. 42-45).

En su base, aquello que busca es la resignificación de la práctica pedagógica, el reconocimiento de los influjos ideológicos en los cuales está inserta y su concepción como praxis pedagógico-política y pedagógico-democrática que procura la transformación de la sociedad desde la interacción de los sujetos, sus saberes, los conocimientos y la realidad histórica (Freire, P. 2012, p. 111).

Ahora bien, de cara al siglo XXI, Kincheloe, J. (2008) enfatiza en la necesidad de hacer apropiación en los contextos educativos. Esto supone reconocer los distintos lenguajes que se entretajan en la escuela en virtud de las realidades históricas y sociales en las cuales están situadas. Y a su vez, reconfigurar las prácticas pedagógicas en las maestras y los maestros a fin de establecer apuestas democráticas apoyadas en estos lenguajes. Así las cosas, frente a una noción pedagógica crítica, no pueden desconocerse sus aristas contextuales ya que es ***Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.***

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



en ellas en donde el rol de los agentes pedagógicos adquiere relevancia para su transformación, su impacto en el acto educativo y en la configuración de la identidad de los sujetos como agentes críticos y empoderados de su realidad histórica (Maldonado, M. 2011, pp.161-167).

Rutas metodológicas alternativas: Investigación pedagógica situada

El lugar epistemológico propuesto legitima hacer inferencias críticas a la formación docente en investigación pedagógica y su relevancia desde la significación de la práctica pedagógica como su lugar de enunciación. Este aspecto implica establecer una concientización encaminada hacia praxis investigativas desde “otros” lugares teóricos y prácticos para las y los maestros en procura de su emancipación intelectual, social e histórica desde su praxis.

La construcción de conocimiento desde una episteme crítica está dinamizada por la búsqueda y la reinención constante de las y los agentes pedagógicos-investigadores, cuyo objeto es identificar su práctica pedagógica como escenario de pesquisa. A continuación son sugeridas dos rutas para estos procesos formativos, en donde su singularidad es el giro contextual de praxis pedagógicas situadas. Su sustento en una racionalidad crítica apoya su relevancia socio-política, fundamenta los saberes, conocimientos y participaciones *in situ* y se constituye en una apuesta contrahegemónica, de resistencia y re-existencia a las metodolatrías investigativas en las cuales transita la formación investigativa en las ciencias humanas y sociales, y en ello, las pedagogías y las educaciones.

Las rutas metodológicas a tener en cuenta son: 1) la reconstrucción colectiva de la memoria que enfatiza el carácter participativo y colectivo de los sujetos de investigación y 2) los museos comunitarios como escenarios de participación inclusiva que propician la simbolización de las comunidades y su agencia colectiva en el campo social.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Reconstrucción colectiva de la memoria

La reconstrucción colectiva de la memoria como ruta metodológica emergente para la formación en investigación pedagógica en perspectiva pedagógico-crítica, más que responder a propósitos académicos refleja la necesidad de las comunidades pedagógicas por configurarse como colectivos sabedores de su devenir histórico y gestores de su emancipación intelectual, socio-política e histórica. Según Torres, A. (2001), “la memoria colectiva es uno de los principales factores constituyentes de la identidad de una agrupación social, sea local, regional o nacional” (p. 66), hecho que le permite a estas comunidades su cohesión y conciencia crítica al identificar situaciones de opresión. De esta forma, tipos de investigación como este pueden entenderse como una:

(...) modalidad de producción de conocimientos que busca re-construir la historia/memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no) involucrando activamente a sus protagonistas; además de enriquecer el saber social sobre el pasado común, la RCH [recuperación colectiva de la memoria] busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva (Torres, A. 2001, p. 67).

La memoria colectiva no es una acumulación de información sobre un pasado común. Se asume, más bien, como un proceso participativo de su construcción tras un reconocimiento dialéctico de recuerdos y olvidos influenciados por factores políticos, sociales y culturales. A través de la memoria colectiva estos recuerdos “se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupo de individuos” (Betancourt, D. 2004, p. 126).

De ahí que, para construir la “historia común” de un grupo no basta con acudir a la memoria oral individual de sus miembros o a los diálogos intencionados. Se hace necesario atender a las tradiciones, las prácticas, los símbolos, los relatos y otro tipo de registros que guardan una

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



carga histórica invaluable. De igual manera, para despertar esta memoria colectiva y el estrechamiento de vínculos sociales se recurre a técnicas de recolección de la información relacionadas con la historia oral, la biografía, la historia social, la etnografía y otras menos convencionales tales como tertulias, paseos del recuerdo, audiciones de música, festivales de la memoria, mapas mentales, exposición de fotografías, elaboración de maquetas, talleres, entre otros.

La historia oral ha sido reivindicada como técnica investigativa en el marco de los trabajos más recientes sobre reconstrucción de la memoria de los colectivos sociales, sobre todo, tras el entrecruzamiento de fuentes y la identificación sistemática de voces comunes que ha permitido vencer el prejuicio de subjetividad que se le había endilgado (Fernández, I. Pellegrino, V. y Suasnabar, M. 2010). Cada vez más las entrevistas y los diálogos dirigidos con los sujetos han permitido recoger los saberes que han cultivado mediante la experiencia en los procesos comunitarios y la vida de los grupos a los cuales han pertenecido.

Por otra parte, la fotografía también se ha revalidado como técnica que activa la memoria colectiva al apropiarla como “un producto cultural que genera un discurso propio susceptible de ser analizado, contextualizado y contrastado con otros discursos derivados de otro tipo de materiales” (González, S y Comás, F. 2016, p. 217). La fotografía no sólo permite acceder a información objetiva de gran valor histórico sino también construir memoria por su potencialidad creadora, testimonial y evocadora del recuerdo y la experiencia.

Finalmente, los recorridos por los territorios permiten entrecruzar las experiencias y los sentidos de vida que han permitido crear identidad a una comunidad que reconoce sus raíces culturales e históricas en dichos escenarios. Tales espacios no se circunscriben a relatos preestablecidos, circunscripciones geográficas o hitos monumentales sino que abren paso a la emergencia de significados compartidos que aportan vinculación colectiva (García, S. 2014). Estos espacios se configuran como “lugares de la memoria” que no solamente tienen un carácter representativo o simbólico sino también creador y articulador de esta las ***Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.***

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



comunidades. Este último sentido permite apreciar la potencialidad que tiene la espacialidad para activar la memoria compartida y construir ideas comunes de “lugares vividos”.

Museos comunitarios

La comprensión tradicional del museo tiene una perspectiva proteccionista de los objetos a ser custodiados para garantizar su conservación. Motivo por el cual su acceso es excluyente y reducido a una privilegiada élite intelectual que los sacralizó, distanciándolos de la realidad socio-cultural que los constituyó y manipulando su condición simbólica. Esta perspectiva centraliza el accionar del museo en la objetivación histórica que acentúa el pasado como realidad inconexa a la actualidad y al porvenir. A nivel investigativo, el museo es un repositorio de objetos estudiados por un experto ajeno a ellos (Arraiga, A. 2009).

El giro de la nueva museología permitió comprender la existencia del museo desde una perspectiva de bienestar humano al ser considerado como el lugar que le da expresión al ser humano y su naturaleza, en donde los pobladores locales logran ver su imagen social (Riviére, G. 1993). Para Ross, M. (2004) el museo desmantela las barreras que se interponían en la participación de las comunidades en sus actividades culturales. Este proceso procuró el paso entre la comprensión del museo como “templo” al museo como entidad pública que se constituye por el ser y el acontecer de un colectivo problematizador de su historia y constructor del mañana desde la memoria social, cultural y comunitaria.

Aquello que configura al museo comunitario es la incorporación de estrategias participativas para los sujetos, las cuales dinamizan su memoria y entablan procesos reflexivos de la historia, transformando con ello sus prácticas sociales. Desde este horizonte se consolidan procesos de investigación diferenciales e innovadores que superan la lógica de objetivación sobre las piezas del museo, dando relevancia al componente simbólico que les constituye y que propicia la realización del ser y el quehacer de la comunidad que está siendo simbolizada.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Para Cassirer, E. (1975) el ser espiritual es contemplado en las formas del devenir, las cuales no se pierden en el tiempo sino que se hacen tangibles en símbolos materiales poseedores de duración. Lo anterior permite comprender que *“por forma simbólica ha de entenderse aquí toda energía del espíritu en cuya virtud un contenido espiritual de significados es vinculado a un signo sensible concreto y le es atribuido interiormente”* (Cassirer, E. 1975, p. 163). Los museos comunitarios se constituyen en escenarios de encuentro entre las subjetividades y las formas simbólicas presentes en estas. Lo que emerge de allí son las narrativas y representaciones que develan la comprensión del sujeto en su pasado, presente y porvenir. De ahí que pueda inferirse como un escenario epistémico propicio para la formación investigativa a nivel pedagógico ya que:

“(...) este proceso se nos presenta donde quiera que la conciencia no se contenta simplemente con tener un contenido sensible, sino que lo engendra a partir de sí misma. Es la fuerza de este engendrar la que transforma el mero contenido de impresión y percepción en contenido simbólico. En ésta, la imagen ha dejado de ser un algo recibido desde fuera; se ha convertido en un algo conformado desde dentro, en el que rige un principio fundamental de configuración libre” (Cassirer, E. 1975, p. 165).

La construcción de museos comunitarios como ruta metodológica para la formación investigativa a nivel pedagógico se hace relevante al identificar la incidencia que adquieren en la consolidación de la identidad y el sentido de apropiación de los sujetos sobre su territorio, memoria y comunidad (Méndez, R. 2001). El museo reconstruye la comprensión social, cultural, religiosa, política y artística que tiene de sí una comunidad, con lo cual puede inferirse que es:

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



“(...) un espacio donde los integrantes de la comunidad construyen un autoconocimiento colectivo, propiciando la reflexión, la crítica y la creatividad. Fortalece la identidad, porque legitima la historia y los valores propios, proyectando la forma de vida de la comunidad hacia adentro y hacia fuera de ella. Fortalece la memoria que alimenta sus aspiraciones de futuro”
(Cuahutémoc, T. 2009, p. 15).

Apostar por prácticas de formación investigativa desde la construcción de museos comunitarios propicia la innovación metodológica participativa. De entrada, se consolida desde las asambleas comunitarias y la colectivización de sus horizontes sociales, por ello, resulta relevante tener en cuenta los siguientes vértices de la investigación desde museos comunitarios:

- Talleres colectivos para la reconstrucción de la historia.
- Revisión documental de fuentes que son el ser y el quehacer de las comunidades: archivos parroquiales, actas de juntas de acción comunal, reconstrucción de la imagen fotográfica, memorias de ceremonias y prácticas culturales tradicionales.
- Acuñar colecciones bibliográficas por la donación comunitaria. Identificar y catalogar los componentes esenciales de la misma dentro de una red simbólica. Generar el plan de conservación y cuidado de las piezas.
- Diseño del montaje museográfico, a partir de la ruta de investigación y la intencionalidad participativa del mismo.
- Diseño de los guiones y las narrativas para la reactivación social de la memoria y los relatos colectivos.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



Conclusiones

La formación en investigación pedagógica como escenario reflexivo desde la práctica pedagógica exige una epistemología situada y desde metodologías emergentes. Teniendo en cuenta que la perspectiva pedagógico-crítica sustenta la praxis como dialéctica a las estructuras tecnocráticas y homogeneizantes que rigen la escuela y la sociedad, al atender a la problemática que señala la ausencia de una concepción investigativa de la práctica docente, esta pedagogía legitima un escenario de formación investigativo cuyo punto de partida y de llegada es la realidad del aula y los sujetos sociales que la constituyen.

Es importante pasar de una formación investigativa como proceso definido y estructurado por una secuencia de procedimientos (Rojas-Granada, C. y Aguirre, S. 2015, pp. 201-204) hacia una concepción investigativa sostenida por la apropiación de la realidad escolar. Este aspecto, a nivel de la formación en investigación pedagógica recurre a la experiencia del docente en el aula y su identidad como agente escolar, pues aquello que lo define es la indagación sobre su ejercicio docente, sus tensiones político-ideológicas y sus repercusiones en los demás agentes pedagógicos (Herrera-González, J. 2010, p. 59).

Dinamismos de este tipo dejan de lado aquella clásica noción curricular que recae sobre este tipo de formación investigativa ya que le otorga prioridad al contexto escolar y sus necesidades más que a su estatuto procedimental. Según Freire, P. (1997, p. 30) “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”. Así pues, en este proceso de formación de docentes en el ámbito investigativo de carácter pedagógico, este aspecto delimita una concordancia entre su práctica y su oportunidad reflexiva.

Autores como Rojas-Granada, C. y Aguirre, S. (2015) hacen énfasis en esto bajo el enfoque de capacidades. Sin embargo, aun cuando este aspecto es relevante a nivel cognitivo, debe también considerar las implicaciones políticas y sociales en dos órdenes: 1) el desarrollo de dicha práctica y 2) el impacto que tiene en los sujetos del acto pedagógico. Esto deja entrever

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



el condicionamiento hegemónico de la práctica desde el dinamismo procedimental que plantea, y a su vez, sus intereses cognitivistas más que dialécticos frente a la misma.

La investigación pedagógica *“tiene que ver con la comprensión de la complejidad que representa la enseñanza y con la disputa por la misma como objeto de investigación de todos los investigadores sociales”* (Calvo, G. Camargo, M. y Pineda, C. 2008, p. 166). Su interés es la práctica de las y los maestros, su posicionamiento como un campo de conocimiento y su relevancia como posibilidad para transformar el acto pedagógico y su contexto. Lo anterior exige al ámbito formativo ahondar en la comprensión subjetiva de la práctica de enseñanza, así como también en los criterios objetivos que ayudan a rastrear su significación. En este sentido, aquello que se podría buscar sería un proceso formativo en investigación que propicie reflexiones y aprendizajes sobre la práctica de enseñanza desde la experiencia de los agentes pedagógicos que participan en ella (De Tezanos, A. 2007).

Al comprender la investigación pedagógica como un ejercicio reflexivo que articula la práctica y la teoría en torno a la enseñanza (Herrera-González, J. 2010), el ámbito formativo asume que tal reflexividad implica dar razón de un saber pedagógico emergente de la experiencia del aula en sus dimensiones social, política, económica, religiosa, etc. Esto visibiliza cómo dicho saber transforma la práctica pedagógica hacia un proceso de emancipación intelectual, socio-política e histórica de los agentes pedagógicos, y a su vez, cómo se transforma el sentido del proceso investigativo desde la interpelación que genera el contexto escolar con sus tensiones socio-históricas.

La perspectiva pedagógica crítica aporta elementos sustanciales para considerar la formación investigativa como un dinamismo emergente más que procedimental. Si su punto de partida y de llegada es el aula y la práctica del docente, su pretensión será reflexionar en torno a las tensiones que condicionan esta práctica formativa y su repercusión en la formación de los docentes a nivel investigativo-pedagógico. Paralelo a ello, es importante la existencia de un

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



proceso de concientización en los docentes en formación, pues sin ello, no habrá una transformación del acto pedagógico ni una renovación de la escuela.

Para articular dicho fin, la necesidad de una epistemología de la investigación situada da lugar a la fusión de estos horizontes. Así mismo, la enunciación de rutas metodológicas emergentes que propicien la reflexividad de la práctica pedagógica, las cuales nacen y se estructuran desde el mismo escenario de enseñanza y aprendizaje sin el rigor procedimental que acarrea una noción funcionalista y positivista de la investigación y la producción de conocimiento.

Situar epistemológicamente la formación en investigación pedagógica implica un necesario replanteamiento de las estructuras de conocimiento y los modos de conocer hegemonícamente constituidos por las potencias occidentales (Martín-Baro, I. 2006). De ahí que las y los investigadores deban situarse en su realidad histórica desde las historias que contienen las voces de los pueblos sufrientes (Ellacuría, I. 1985), e interpelados por ellas, emerger una búsqueda diferencial ante las estructuras académicas convencionalmente diseñadas que determinan institucionalmente a la escuela como foco del saber occidental.

Una epistemología situada asume el horizonte crítico como lugar de debate y reflexividad para propiciar la discusión entre los conceptos que se construyen desde una lectura realizada por los sujetos de su propio contexto. Por ello, las rutas metodológicas “intentan resignificar o crear nuevas teorías coherentes con la necesidad de trans-formar la realidad de exclusión-pauperización de grandes sectores de la población latinoamericana” (Flores, J. 2017, p. 58). Al buscar un estudio situado se requiere de alternativas metodológicas de esta práctica que posibiliten una discusión, pues según Fals Borda, O. (1973, pp. 79-80), esta:

“(...) merece ideas propias para explicarla y una metodología propia para describirla, la cual nos lleva poner, en principio, en cuarentena aquellos conceptos conocidos que hemos aprendido en textos y en aulas [...] no para eliminarlos sino para buscar su exacta validez en nuestro ambiente local”.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



En conclusión, motivar la reflexividad crítica como horizonte situado de una epistemología y metodología de la investigación para la formación investigativa de maestras y maestros va en contra vía de *“un aparato científico construido para defender los intereses de la burguesía (...) que condiciona, limita o reprime el crecimiento de otras construcciones científicas y técnicas”* (Fals Borda, O. 1992, p. 71). Su fin es procurar la consolidación de metodologías alternativas en donde *“el cambio del mundo supone la dialectización entre la denuncia de la situación deshumanizadora y el anuncio de su superación”* (Freire, P. 2012, p. 91) por medio de rutas emergentes propias de la práctica de las maestras y maestros, las cuales no han sido exploradas. Ahora bien, es preciso señalar el riesgo hegemónico en el cual pueden incurrir estas nuevas metodologías, de ahí la necesidad de su dialogicidad con sus lugares de enunciación, pues en ello se debate su actualización y su transformación desde las existencias, resistencias y re-existencias de los agentes pedagógicos.

Referencias bibliográficas

- Arraiga, Amaia. (2009). Desarrollo del rol Educativo del museo: Narrativas y tendencias educativas. Victoria-Gasteiz, España: Universidad del País Vasco.
- Betancourt, Darío. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En Absalón Jiménez y Alfonso Torres (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 124-134). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Calvo, Gloria, Camargo, Marina, & Pineda, Clelia. (2008) *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 163-174. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2XUFled>
- Cassirer, Ernst. (1975). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



- Cuahutémoc, Teresa. (2009). Manual para la creación y desarrollo de museos comunitarios. La Paz, Bolivia: ICDF.
- De Tezanos, Araceli. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. Educación y ciudad, 12, 7-26. Recuperado el 3 de junio de 2019, de: <https://goo.gl/ayCk9U>
- Ellacuría, Ignacio. (1985). Función liberadora de la filosofía. Estudios Centroamericanos (ECA), 4, 45-64. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2tgZ8xi>
- Fals-Borda, Orlando. (1973). Ciencia propia y colonialismo intelectual. México D.F., México: Nuestro tiempo.
- _____. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En María Salazar (Coord.), La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollo (pp. 65-84). Bogotá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina-UNAL.
- Fernández, Ivana., Pellegrino, Valeria y Suasnábar, María. (2010). La reconstrucción de la memoria. El uso de la historia oral como estrategia pedagógica. En Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología (Ed.), VI Jornadas de Sociología de la UNLP (pp. 1-16). Ciudad de La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 10 de marzo de 2019, de <https://bit.ly/2InBWEC>
- Flóres, Jorge. (2017). Hacia una epistemología situada. En Silvia Rendón y José Angulo (Coords.). Investigación cualitativa en educación (pp. 57-63). Buenos Aires: Miños y Davila.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



- García, Sergio. (2014). Las relaciones de poder y la memoria colectiva desde una perspectiva espacial. *Revista Española de Ciencia Política*, 36, 117-128. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2ZADoJQ>
- Giroux, Henry. (2016). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *High School Journal*, 99 (4), 351-359. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104152>
- González, Sara y Comas, Francisca. (2016) Fotografía y construcción de la memoria escolar. *History of education an children´s literature*. XI, 215-236. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2WRtlhw>
- Herrera-González, José. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2MVqVyU>
- Horkheimer, Max. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Kincheloe, Joe. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir". En Peter. McLaren & Joe. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Krizan, Mojmir, y Kiesche, Eberhard. (1985). Dictadura sobre las necesidades. *La Escuela de Budapest*. Nueva Sociedad, 80, 41-55. Recuperado el 15 de junio de 2019, de http://nuso.org/media/articles/downloads/1332_1.pdf
- Maldonado, Miguel. (2011). *Pedagogías críticas*. Europa, América Latina, Norteamérica. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mansilla, Hugo. (2005). Friedrich Nietzsche, la Escuela de Frankfurt y el posmodernismo. *Revista de Filosofía*, 51, 73-97. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <https://goo.gl/hNko3H>

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



- Marín, José. (2016). La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones USTA.
- Martín-Baro, Ignacio. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras*. Revista Electrónica de Intervención Psicológica y Psicología Comunitaria, 1 (2), 7-14. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2Ubmngm>
- McLaren, Peter. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México D.F., México: Siglo XXI.
- Mejía, Marco. (2011). Educación y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular). Lima, Perú: CEAAL.
- Méndez, Raúl. (2007). Teoría y método de la Nueva museología en México. Una experiencia de organización social a partir de la gestión cultural. *Revista de los Museos de Andalucía*, 8, 40-49. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2ESOx0E>
- Meszaros, Judit. (2013). *Ferenczi and Beyond; Exile of the Budapest School and Solidarity in the Psychoanalytic Movement During the Nazi Years*. Great Britain: Karnac Books.
- Pérez, John. González, Yuliana. y Rodríguez, Angélica (2017). Aportes de la pedagogía crítica a la fundamentación metodológica de la teología de la liberación en América Latina. *Revista Hojas y Hablas*, 14, 41-54. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2RjIFDu>
- Requejo, Agustín. (2000). Conocer para transformar. En Jaume Carbonell (Ed.), *Pedagogías del siglo XX* (pp. 131-142). Barcelona, España: Cisspraxis.
- Ritter, Andrea. (2015). Theories of trauma transmission after Ferenczi: The unique contribution of Hungarian psychoanalysis. *Canadian Journal of Psychoanalysis*, 23 (1), 42-56. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://goo.gl/jcXc3d>
- Rivière, George. (1993). *La Museología*. Madrid, España: Editorial Akal, S.A
- Rojas-Granada, Cristian, & Aguirre, Sebastián. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del ***Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.***
Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>



arte. Revista Eleuthera, 12, 197-222. Recuperado el 19 de mayo de 2019, de <https://bit.ly/2FTSNfx>

Ross, Max. (2004). Interpreting the new museology. Museum and society Independent E-Journal, University of Leicester, 2 (1), 84-103. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2KZDLcC>

Santamaría-Rodríguez, Juan. Benítez-Saza, Claudia. Sotomayor-Tacuri, Scarlet. y Barragán-Varela, Luis. (2019). Pedagogías críticas: Criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. Educação & Sociedade, 40, 1-20. Recuperado el 3 de junio de 2019, de <https://bit.ly/2WVYujU> DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>

Torres, Alfonso y Cendales, Lola. (2001). Recordar es vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. En Dimensión Educativa (Ed.), Aportes Investigación – Innovación 56 (pp. 65-75). Bogotá, Colombia: Editorial Dimensión Educativa.

Revista Electrónica: Entrevista Académica: Vol. I No. 4 Agosto 2019.

Indexada en IdeasRepec: <https://ideas.repec.org/s/erv/rearea.html>