

De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina

César Correa-Arias¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Corre-Arias, C. (2024). De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. *Revista UNIMAR*, 42(1), 87-102. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3850>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2023

Fecha de revisión: 31 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 28 de septiembre de 2023

Resumen

El desarrollo de habilidades y capacidades para la investigación en los posgrados de Educación en América Latina representa un espacio narrativo-reflexivo para la construcción de un pensamiento teórico y epistémico autónomo. Los procesos narrativos son la conjunción entre literatura de vida y literatura científica, vinculando el trayecto de formación en el posgrado y el proyecto de construcción subjetiva e intersubjetiva de sus estudiantes. El objetivo de este trabajo es analizar las dificultades y oportunidades que los estudiantes de estos programas poseen en la construcción de sus marcos teóricos en el desarrollo de sus tesis, de suerte que permitan el paso de un ejercicio de teorización a un pensamiento epistémico. La metodología empleada es participativa/crítica y cualitativa, con una orientación fenomenológica. Los hallazgos más importantes evidencian la falta de capacidades para el uso de categorías de análisis en la construcción conceptual. Concluimos que la fundamentación teórica de las tesis en los estudios de posgrado en ciencias de la educación representa un laboratorio narrativo de construcción de epistemologías plurales y de una hospitalidad y equidad epistémicas. Esto promoverá el paso de una fundamentación teórica a un pensamiento epistémico mediante un diálogo hospitalario, equitativo e incluyente.

Palabras clave: fundamentación teórica; hospitalidad y equidad epistémica; pensamiento epistémico; investigación educativa; educación superior.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Construcción categorial y fundamentación teórica en estudiantes de posgrado en Iberoamérica*, desarrollada desde 04/11/2020 hasta el 25/11/2022, en la Universidad de Guadalajara, México y la Universidad de Granada, España.

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Toulouse Le Mirail II. Université Jean Jaurès. Profesor Investigador de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Grupo de Investigación (Cuerpo Académico) Ecología Cultural y Sociedad. UDF-CA-1177. SEP-Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT, México. Correo electrónico: cesar.correa@cucea.udg.mx  

From Theoretical Training to Epistemic Thinking in postgraduate Education in Latin America

Abstract

The development of skills and capacities for research in educational sciences represents a narrative-reflective environment for the construction of autonomous and self-managed theoretical and epistemic thinking. Narrative processes are the connection between life literature and scientific literature, connecting the postgraduate educational path and the subjective and intersubjective construction project of the students. This paper aims to analyze the difficulties and opportunities that the students in these programs have in constructing their theoretical frameworks in the development of their dissertations in a way that allows them to move from a theorizing exercise to epistemic thinking. The research uses a qualitative participatory methodology with a phenomenological orientation. The main important findings showed the need for more narrative skills to use analytical categories in conceptual construction. The theoretical foundation in the development of their postgraduate studies in educational sciences represents a narrative laboratory for the construction of plural epistemologies, epistemic hospitality, and equity which enables the transition from a theoretical foundation to an epistemic thinking through a hospitable, equitable, and inclusive dialogue.

Keywords: Theoretical foundation; hospitality and epistemic equity; epistemic thinking; educational research; higher education.

Da Formação Teórica ao Pensamento Epistêmico na pós-graduação em Educação na América Latina

Resumo

O desenvolvimento de habilidades e capacidades de pesquisa em ciências da educação representa um ambiente narrativo-reflexivo para a construção de um pensamento teórico e epistêmico autônomo e autogerenciado. Os processos narrativos são a conexão entre a literatura da vida e a literatura científica, conectando o caminho educacional da pós-graduação e o projeto de construção subjetiva e intersubjetiva dos alunos. Este artigo tem como objetivo, analisar as dificuldades e oportunidades que os alunos desses programas têm na construção de suas estruturas teóricas no desenvolvimento de suas dissertações, de forma a permitir que eles passem de um exercício de teorização para o pensamento epistêmico. A pesquisa utiliza uma metodologia participativa qualitativa com orientação fenomenológica. As principais conclusões importantes mostraram a necessidade de mais habilidades narrativas para usar categorias analíticas na construção conceitual. A base teórica no desenvolvimento de seus estudos de pós-graduação em ciências da educação representa um laboratório narrativo para a construção de epistemologias plurais, hospitalidade epistêmica e equidade, o que permite a transição de uma base teórica para um pensamento epistêmico por meio de um diálogo hospitaleiro, equitativo e inclusivo.

Palavras-chave: fundamentação teórica; hospitalidade e equidade epistêmica; pensamento epistêmico; pesquisa educacional; ensino superior.

Introducción

La construcción teórica que solo resulta de prácticas coloniales conducentes a una educación hegemónica en la investigación educativa o en oposición a las primeras, representadas en prácticas de emancipación e inspiradas en giros decoloniales, no pueden representar la totalidad de los horizontes epistémicos. No solo por el enfrentamiento y remplazo o traslape de una epistemología sobre otra, ni por la violencia epistémica que sugiere defender un enunciado *aeternum* ante una ideología dominante, sino debido a que, por una parte, es sustancialmente un derecho humano construir narrativas que puedan ser concretadas en proyectos sociales autónomos, innovadores, situados y sostenibles; y, en segundo término, dado que, en general, en la formación en investigación resulta insuficiente la construcción teórica para la generación de una autonomía de pensamiento y una libertad de innovación conceptual.

El objetivo de este trabajo se focaliza en analizar las dificultades y oportunidades que los estudiantes de estos programas poseen en la construcción de sus marcos teóricos en el desarrollo de sus tesis, de modo que se permita el paso de un ejercicio de teorización al desarrollo de un pensamiento epistémico. De allí que sea necesario considerar el decisivo papel formativo que desempeñan las didácticas para la enseñanza de la investigación educativa en el pensamiento autónomo y ético-político de los nuevos investigadores quienes, al terminar sus estudios puedan, como horizonte formativo, ser ciudadanos críticos y de pensamiento autónomo, participantes de sociedades justas y democráticas.

La investigación se desarrolló en diez posgrados en Educación en América Latina. Se utilizó una metodología participativa/crítica, con una orientación fenomenológica, cualitativa y posicionada en un paradigma socio-cognitivo-analítico. Esto permitió diversas reflexiones, tanto de la construcción lógica construida acerca del objeto de estudio abordado, como también, en la lógica de la construcción en el proceso de la fundamentación teórica de las tesis de los estudiantes de posgrado.

Situación general del posgrado en América Latina

Grosso modo, podemos distinguir entre otros, dos lugares de análisis concretos: a) la estructura general del posgrado frente a los diversos retos y oportunidades del sector educativo y societal en América Latina; y, b) los procesos de formación del posgrado en esta región.

En las publicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (2005), tanto en la *European University Association* (2007), como en Enders (2004) y Cumming (2010) se afirma que, al menos, en Europa, la formación superior avanzada supuso cuatro tendencias que hacían necesarias, por sí solas, la puesta en marcha de los siguientes procesos urgentes de transición:

- El número creciente de aspirantes a recibir formación de posgrado, así como la diversificación manifiesta de esa población potencial de aspirantes;
- El papel y la función que la investigación científica y aplicada representa en la llamada 'economía del conocimiento';
- La internacionalización de la oferta académica; y
- La preocupación estatal manifiesta por este nivel de formación superior.

Cruz (2014) anota los siguientes propósitos, que sustentan los doctorados en el modelo europeo:

1. El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
2. Entrenamiento intensivo en investigación.
3. Entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que las maestrías debieran suplir ese propósito.
4. Formación general, personal e intelectual a fin de brindar herramientas para que los estudiantes adopten una actitud más abierta, flexible y crítica ante un objeto de conocimiento, se comuniquen mejor, más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestren ser autónomos intelectualmente.

5. Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito tiende a modificar el centralismo tradicional del currículo orientado solo por las necesidades de los estudiantes. (p. 51)

Sin embargo, apenas una década después, con el surgimiento de la Educación Remota de Emergencia (ERE) (Bozkurt et al., 2020), debido a las contingencias de la última pandemia y la subsiguiente digitalización del mundo de la vida, se perfila nuevos horizontes de problematización:

- Digitalización de la educación superior al tiempo de la mejora de conectividad de docentes y estudiantes para generar una cobertura mayor y una diversificación de la formación profesional (Correa, 2021).
- Una economía de conocimiento fluctuante basada en información compartida por múltiples puntos nodales de información digitalizada y rentable. Sus aplicaciones en sistemas y ecosistemas de información demográfica, de opinión política, ambiental, cultural, etc., han generado innovaciones tecnológicas, sociales y financieras, pero igualmente, tensiones medio ambientales y consumismo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020).
- Innovaciones en la internacionalización digital o mixta desde ambientes virtuales de aprendizaje, cooperación y acción académica e investigativa.
- Vinculación y ejercicio de derechos a la diversidad de los estudiantes referidos a la conexión y desconexión dentro de los procesos formativos (Comisión de Rectores de Universidades Españolas, CRUE, 2020).
- Corresponsabilidad de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pretensiones de una formación transdisciplinar en docentes y estudiantes, basados no solo en líneas temáticas y de investigación, sino en agendas de investigación.

La UNESCO (2020) ha planteado algunas de las reformas y retos de la educación en todos los niveles y a nivel global:

- Seleccionar herramientas más relevantes, considerando la conectividad a internet y las competencias digitales de estudiantes y docentes.
- Combinar enfoques didácticos y curriculares apropiados y homologar el número de aplicaciones y plataformas.
- Crear comunidades de conocimiento abiertas y mejor conectadas.
- Implementar medidas que garanticen la inclusión de todos los alumnos en programas de educación a distancia.
- Planear el cronograma de estudios con antelación y considerando el contexto socio-económico, cultural, etc.
- Adecuar y mejorar los sistemas de evaluación continua y a distancia.
- Guardar la seguridad, privacidad y protección de datos de estudiantes y profesores.
- Apoyar a profesores y padres para el uso de herramientas digitales.
- Definición de tiempos, formas y propósitos de la educación a distancia como educación híbrida. (p. 22)

En general y a nivel global, los estudios de posgrado conservan una estructura formal que contiene fines, características particulares con referencia a corrientes de pensamiento, modelos de enseñanza-aprendizaje, duración e intensidad de los programas y orientación disciplinar que los identifica y legitima socialmente. No obstante, por la importancia que pueden ejercer en la profundización del trabajo profesional, las interacciones sociales y la construcción de posiciones ético-políticas ante realidades sociales, se espera que el posgrado sea orientado por un espacio dialógico a través del cual se evidencie un aprendizaje más allá de las correlaciones entre contenido y experiencia de aprendizaje, resaltando narrativas del aprender de lo vivido, en clave de historias de vida y formación (Pineau, 2005). Esta política de subjetividad (Tedesco, 2012) permite narrarse en primera persona y constatar las tensiones con los modelos de formación

universitaria, el desempeño de los docentes, los procesos de subjetividad e intersubjetividad de los estudiantes, la empleabilidad y la plena conciencia del sistema del mundo que habitamos.

Por su parte, Ardoino (2005) plantea que la formación inicia con la implicación. Esto significa, transformar el conocimiento para sí. La implicación posee una gran vinculación con los procesos de subjetivación e intersubjetivación, representando una perspectiva diferente al método canónico de aprendizaje y situando a los sujetos cognoscentes en un horizonte de corresponsabilidad sociocognitiva planetaria y de acciones socialmente sostenibles.

Oralidad y literacidad críticas en la construcción de pensamiento epistémico en los posgrados en Educación

La construcción teórica aparece como uno de los mayores retos sociocognitivos para los estudiantes que cursan maestrías y doctorados, debido a la baja adquisición e incorporación de uno o varios lenguajes científicos y de habilidades para la investigación que permitan el desarrollo de una fundamentación teórica coherente, argumentativa y significativa en la elaboración de sus tesis.

La lectura de textos académicos y/o científicos aparece como el primer dispositivo didáctico que, generalmente, utiliza un director de tesis, en la construcción de los estados del arte y de la fundamentación teórica.

Rosales (2016) afirma que:

En un primer momento, leer es el encuentro del lector con el texto, entendiendo así que es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos; [...] el lector interactúa con el texto mediante el conocimiento previo y el contexto, el cual contribuye a que el lector construya el significado a través de la relación con su experiencia, con sus conocimientos y sus competencias lingüísticas. La lectura invita [...] a vivir una experiencia propia y ajena que conjuga todos esos saberes, de modo que, no solamente, se practica para ampliar un conocimiento específico, sino que le

permite al lector identificarse, involucrarse y sentir. (p. 91)

La lectura crítica de un texto nos permite saber el lugar y lógica desde donde éste fue escrito, la forma como las principales ideas y concepciones fueron construidas, las consideraciones históricas del sujeto que produjo el texto, la manera cómo ese texto se ha difundido a través del dominio cultural y científico y, principalmente, cómo ese texto ha transformado nuestra práctica. En este sentido, Freire (2004) enuncia que:

El verdadero acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo. (p. 17)

La lectura y la dialogicidad ponen en contexto a los sujetos y los orientan a la reflexión y a la acción. No leemos únicamente para comprender, sino también para actuar. Freire (1992) afirma que la palabra comprende dos aspectos constitutivos inquebrantables: acción y reflexión, puesto que,

Ambas, en clave dialéctica, establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. (p. 49)

La lectura de la realidad nos lleva a considerarla tributaria de los procesos constitutivos de la literacidad y la oralidad en su naturaleza crítica orientados a la generación de procesos sociocognitivos y ético-políticos en el ejercicio del quehacer científico. Cassany (2009) define la literacidad como:

El 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)

Contrario a la instrucción reflejada en los sujetos recitadores de citas de autores, la literacidad y la oralidad, ambas de naturaleza crítica promueven, en el proceso de formación en el posgrado, la capacidad de generar una innovación semántica al leer, dialogar y reconfigurar los textos leídos, para construir una postura ético-política sobre un objeto de interés para las ciencias. A este respecto, el Ministerio de Educación de Ontario, Canadá (como se cita en Iñesta, 2016), define la literacidad como:

La capacidad de utilizar formas significativas y variadas de expresión oral, escrita o visual para leer, escribir, escuchar, hablar, visualizar, representar y reflexionar críticamente sobre una amplia variedad de ideas. Esta capacidad permite compartir información, interactuar con otros y comprender el significado de las cosas. La literacidad es un proceso complejo mediante el cual una persona adquiere nuevos conocimientos y una mejor comprensión del mundo que le rodea basándose en su cultura, su experiencia y sus antecedentes. Aspectos indispensables para el crecimiento personal y para la participación activa en la vida de una sociedad democrática. La literacidad ayuda a forjar vínculos entre individuos y comunidades. (p. 85)

El ejercicio de una hospitalidad y equidad epistémica

El papel de la epistemología como una filosofía de las ciencias, es evidenciar las condiciones de producción y validez de la construcción de conocimiento. Esta dinámica disciplina, lejos de sancionar maneras hegemónicas de aprehender el conocimiento, nos permite analizar las formas de producción y divulgación del saber en contextos particulares y cómo se entrelazan para generar procesos de comprensión y acción. De esta manera, la literacidad y oralidad de naturaleza crítica representan una vía formativa en el desplazamiento del pensamiento teórico hacia un pensamiento epistémico.

Cómo leemos? Los que sabemos leer lo hacemos. Sin embargo, sabemos descifrar las palabras, pero no necesariamente sabemos leer. Detrás del pensamiento epistémico está la urgencia por saber leer los contenidos que todo el mundo está recibiendo a través de la bibliografía de los distintos autores; saber leer un texto no es restringir la lectura a lo que podríamos definir como el procesamiento del subcontenido, [...] el procesamiento de sus conclusiones o la esquematización de un conjunto de proposiciones que el autor nos hereda para poder trabajar con ellas frente a las realidades que queramos. (Zemelman, 2005, p. 13)

Esta lectura proto-interpretativa, según afirma Zemelman (2005) nos permite apenas saber que las partes o fragmentos del texto existen, pero no representan el sentido del texto como una unidad comprensiva cargada de significados y sentidos:

En el caso particular de las ciencias sociales y las humanidades [...] hay que hacer un esfuerzo adicional, y este no es otro que leer los textos como lo que son: construcciones, el constructo mismo; leerlos desde lo que podríamos definir como sus lógicas constructoras. [...] tratar de reconocer detrás de las afirmaciones atributivas que tiene un texto teórico, por ejemplo, los problemas que pretende responder el autor a través de tales proposiciones; es decir, reconocer cómo el señor X construyó su problema y cómo lo termina teorizando. (p. 13)

Aprendemos a desarrollar el pensamiento epistémico como una necesidad de sobrepasar la impermeabilidad a la crítica de aquellas teorías fijadas por la tradición. Mediante recursos sociocognitivos se puede comprender el contexto donde fueron construidas dichas tradiciones y analizar la manera como ellas se fueron sedimentando para convertirse en verdades absolutas o posiciones ideológicas infalibles. Estos recursos representados en la participación activa en la creación y definición de categorías sociales, requieren de la dialogicidad para enriquecer la comprensión y conciencia social (Freire, 1992), la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1967), la concepción histórica del sujeto (Foucault, 1995 y Zemelman, 2005); la

pequeña ética (Ricoeur, 1990) y la literacidad y la oralidad críticas constituyen, entre otros aspectos, el sustrato de la construcción de una hospitalidad epistemológica, debido a los procesos de recepción en los seminarios de los posgrados y, de la instauración de pedagogías hospitalarias, como fundamento de una práctica educativa abierta, inclusiva e innovadora.

De allí que los estudiantes tengan la posibilidad de no quedarse con la reproducción de las perspectivas únicas de sus maestros, a manera de herederos de una tradición, como anota Bourdieu (1967), sino que accedan a una red de redes conceptuales que les permita construir un pensamiento autónomo y crítico.

A este tenor, Benhabib (2006a), criticando la teoría de la acción comunicativa de Habermas, como una propuesta ideal y universalista y, utilizando los conceptos de norma y utopía (asunto que le permite diferenciar entre la comunidad de legitimaciones y derechos de aquella comunidad de necesidades y solidaridad), sostiene que la estructura y orientación de la norma corresponde al espacio de la legitimidad y del derecho, mientras que la utopía se vincula a una política de transformación radical o realización de las distintas formas de vida; finalmente, a la solidaridad y a la hospitalidad. Para esta filósofa, la comunidad de necesidades y solidaridad antecede a la comunidad de legitimaciones y derechos, ya que no existe universalización sin participación social. La universalización en este sentido no es reproducción de conceptos y acciones, sino construcción social plural; y, afirma:

El proyecto de modernidad debe reconstituirse a partir de un diálogo permanente con otras voces que den lugar a un nuevo universalismo. Se trata de un universalismo interactivo que ventile racionalmente las disputas normativas, acepte que la equidad y reciprocidad son constituyentes de la moral, y sostenga que la diferencia es punto de partida en la reflexión y en la acción. (p. 176)

Es a través de estos elementos como Benhabib (2006a) sostiene la necesidad de articular acceso a la información, procedimientos de deliberación legítima y pluralidad de modos de

afiliación o asociación. Se trata pues, de un paso de un espacio público abierto a la singularidad de lo plural: "Un sujeto situado para proyectar nuevos modos de estar juntos, de relación entre los seres humanos y con la naturaleza en el futuro" (p. 175).

La conexión que esta autora establece para pensar la hospitalidad del otro concreto con la ciudadanía representa la orientación de los derechos humanos hacia una ciudadanía cosmopolita desde un ámbito global/privado; es decir, un cosmopolitismo radicalmente diferente. Benhabib (2006b) asevera que:

La hospitalidad no se entiende como una virtud de sociabilidad como la bondad y generosidad que uno puede mostrar a forasteros que llegan a la tierra de una persona o que se vuelven dependientes de los actos de bondad de una persona a través de circunstancias naturales o de historia; la hospitalidad es un derecho que pertenece a todos los seres humanos, en la medida en que los veamos como participantes potenciales de una república mundial. (p. 30)

Así pues, es necesario ejercitar una hospitalidad epistemológica, que no esté limitada por el contractualismo habermasiano, típico de epistemologías centroeuropeas, ni en el extremo opuesto de unas epistemologías territoriales particulares, epistemologías del sur, de occidente u oriente, sino en el concepto mismo, como lo ha expresado Benhabib (2006b), de un universalismo interactivo. Se trata de epistemologías plurales que atienden a una comunidad de necesidades y solidaridad; por lo tanto, de una hospitalidad epistémica. De allí que, las diferencias complementan al otro; no lo excluyen o lo hacen paria social ni paria epistemológico.

La dinámica de formación de los estudiantes de posgrado incluye más que la adquisición de una tradición científica, una propia vía sociocognitiva de hacer ciencia, que le permita recorrer como ciudadano del mundo de la ciencia, y no como un paria excluido de posibles territorios epistémicos. Es decir, todos los territorios de los objetos de estudio que sean de su interés, como un derecho humano y civil adquirido por

el simple hecho de ser tanto sujeto de recepción y solidaridad, como un sujeto de derechos.

Metodología

El estudio se posiciona en un paradigma socio-cognitivo-analítico. Desde una metodología cualitativa y de carácter participativa, se conformó cinco grupos focales de ocho a once estudiantes voluntarios de programas de posgrado en Educación en cinco países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica y México. En estos grupos se discutió las preguntas que más adelante se enlista y, dentro del proceso sociocognitivo, se recuperó relatos de experiencia que vivieron los estudiantes en la construcción de la fundamentación de sus tesis. Se realizó diez talleres en cinco programas de doctorado y cinco programas de Maestría en Educación adscritos a universidades en los países mencionados, con una población de 93 estudiantes como muestra total. Se aplicó diez entrevistas a profundidad de base fenomenológica. Esta técnica de recolección de la información permite conocer las experiencias de los sujetos dentro del proceso de construcción y evaluación de su fundamentación teórica dentro de la elaboración de sus tesis.

La investigación estuvo orientada por las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las principales dificultades narrativas de los estudiantes de posgrado en la fundamentación teórica de sus investigaciones?
- b) ¿Qué recursos didácticos utilizan los docentes para facilitar la construcción teórico-narrativa de los estudiantes de posgrado en la fundamentación teórica de sus tesis?
- c) ¿Cómo los estudiantes lograron identificar las principales temáticas, desarrollar y dar coherencia, unidad e integralidad a los diferentes capítulos de la fundamentación teórica?

Las respuestas a estas preguntas fueron sintetizadas en el análisis de contenido.

Los criterios de selección de los estudiantes fueron los siguientes:

- 1) Haber cursado el segundo año de maestría o el tercero de doctorado al momento de esta investigación
- 2) Haber realizado la fundamentación teórica de su tesis
- 3) Haber sido un estudiante regular en el programa de posgrado
- 4) Haber completado todos los créditos hasta el inicio del segundo o tercer año de maestría o doctorado, respectivamente.

Se utilizó un análisis de contenido, utilizando el software Atlas.ti, lo que permitió definir los códigos y familias de códigos del análisis de los relatos de experiencia de los estudiantes de los posgrados en educación en estos países, facilitados por los grupos focales y las entrevistas a profundidad de base fenomenológica. De allí, se construyó cartografías de conceptos que permitieron evidenciar las categorías más importantes para su Análisis Crítico de Discurso (ACD), que permite dar sentido a las acciones mencionadas desde un marco de análisis sociocognitivo. Algunos valores numéricos son resultado del uso de estadística descriptiva, aplicando medidas de tendencia central que complementan el análisis cualitativo. El trabajo de campo se realizó tanto de manera virtual como presencial.

Resultados y Discusión

El estudio de las respuestas a través del análisis de contenido mediante el software Atlas.ti permitió la identificación y definición de cuatro diferentes familias de categorías (códigos) de análisis en la construcción de la fundamentación teórica mediante un análisis participativo de los estudiantes de posgrado en Educación en los cinco países mencionados, participantes de los talleres. De las entrevistas, grupos focales y diarios de campo fue posible estabilizar y sintetizar las definiciones de cada una de las categorías, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1*Definiciones de categorías*

Categorías	Definición	Conceptos claves
1. Imaginación y creación narrativa	Capacidad de crear textos con una estructura clara, compleja e inteligible, resultado de una multitud de interrelaciones de significado y sentido orientadas a la comprensión de un campo temático u objeto de estudio.	Capacidad de diferenciación. Relaciones conceptuales complejas.
2. Identidad narrativa	Capacidad de reconocerse en la lógica de construcción, estructura y movilidad de los textos elaborados.	Capacidad de hacer inferencias, reconocimiento social.
3. Autonomía teórica	Capacidad tanto de concreción teórica como de libertad regulada en la construcción de un texto.	Experiencia narrativa, capacidad interpretativa.
4. Posicionamiento ético-político	Posibilidad de probar los conceptos adquiridos en la lectura en el mundo de sus vidas.	Capacidad de abstracción y correlación conceptual y social.

a. Imaginación y creación narrativa

Esta categoría fue definida por los estudiantes en el proceso de construcción o fundamentación teórica, como la capacidad de crear textos con una estructura clara, compleja e inteligible, resultado de una multitud de interrelaciones de significado y sentido orientados hacia la comprensión de un campo temático u objeto de estudio.

Nussbaum (2005) ha afirmado la relevancia de la lectura de textos literarios por la capacidad de habitar ambientes interculturales, desarrollar un pensamiento cosmopolita, una ciudadanía universal, autodeterminación y democracia, mediante la perspectiva aristotélica de contar la vida como una ficción verdadera o *mythos* (narración o relatos) y de la intriga o trama que funda el relato.

En el análisis de los resultados se halló que el 89 % de los estudiantes de los diez programas de posgrado (cinco de maestría y cinco de doctorado) no reconocen ningún dispositivo

didáctico relevante, usado por sus docentes, que les permita el ordenamiento categorial en la construcción de la fundamentación teórica de sus tesis. El 84 % de dichos programas afirma que las clases de metodología limitan la imaginación y creación narrativa necesarias para la elaboración del marco teórico o fundamentación teórica. El síndrome del papel en blanco y la pregunta de ¿por dónde comenzar? o ¿cómo continuar? es un comentario común en los estudiantes analizados.

Los profesores no nos orientan sobre cómo debemos hacer las cosas, sino que solo nos corrigen, sin tener criterios muy claros del por qué tenemos que hacer cambios. Nos dicen cómo hacerlo, pero sin tener conciencia de por qué. De hecho, otros lectores me dicen lo contrario y, en ocasiones, los lectores nos explican por qué este apartado o el otro no debe ir, o cuál debería ser la secuencia. Pero, en realidad no conocemos metodologías para hacer el marco teórico. Solo un documento o protocolo o lo clásico, las fichas bibliográficas...

pero nada más. En la mayoría de los casos, lo único que funciona es confiar en el director. (Estudiante Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica, comunicación personal, 2020)

La creación narrativa es pobre y los estudiantes se concentran en seguir las secuencias de ordenamiento que les marca el director o tutor de tesis, sin comprender claramente la lógica del ordenamiento que hacen; o, si lo perciben, no reconocen una didáctica o metodología que les posibilite aprender a hacerlo por ellos mismos. Existe una escasa autonomía en su imaginación y construcción narrativa. Los estudiantes anotan que no se les permite, en sus palabras, "vincular conceptos que se encuentran en nuestras experiencias con la comunidad, dado que los profesores los encuentran más literatura que ciencia" (Estudiante Maestría, Universidad Federal de São Paulo, comunicación personal, 2021). La construcción categorial es pobre y los estudiantes demostraron en los talleres y en las respuestas al cuestionario, una mayor riqueza en la construcción de anécdotas que en la concreción conceptual.

Igualmente, de manera heterogénea, los directores de tesis, tutores o docentes de metodología o seminarios de investigación, cuando se trata de la construcción del marco teórico, solo conducen a los estudiantes para que realicen lecturas, pero no plantean didácticas que permitan a estos navegar por los presupuestos teóricos sin perder el horizonte temático de la tesis y la consistencia conceptual.

La construcción de los capítulos parece responder más a una serie de temas elegidos por el tutor y no de nuestra propia iniciativa. Por ejemplo, en este momento, después de haber terminado mis estudios, escribiría de una manera muy diferente mi tesis de maestría. Considero que se coloca mucha presión en el cumplimiento de un protocolo y poco en la preparación académica y científica del estudiante. Hay un divorcio entre lo que nos dicen algunos autores, lo que dicen los tutores y lo que creemos de nuestras prácticas como estudiantes y esto se debería discutir en las sesiones de clase o con el tutor cuando se está haciendo la construcción del marco

teórico. (Estudiante Doctorado, Universidad de Guadalajara, comunicación personal, 2020)

b. Identidad narrativa

Los estudiantes definieron esta categoría, como la capacidad de reconocerse en la lógica de construcción, estructura y movilidad de los textos elaborados. Es común que la investigación de corte positivista recalque la distancia entre el objeto de estudio y el sujeto. Sin embargo, en la investigación social, el objeto es una manifestación del sujeto y, por tanto, no puede haber división o consideración independiente de estos dos aspectos. El sujeto habita un mundo de la vida (Schütz, 1972), del cual habla, tanto en la vida cotidiana como en el trabajo académico y científico de corte social. De allí que su relación es más bien entre el sujeto y el relato que configura y reconfigura la realidad.

El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje [...]. En efecto, en la historia contada, debido al carácter de unidad y completud que le confiere la operación de elaborar la trama, el personaje conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia. (Ricoeur, 1999, p. 344)

Al identificarse el sujeto como personaje de su propia vida, de reconocerse en los relatos de su mundo de la vida y de considerarse como sujeto histórico, se capacita para comprender su sentido y significado del actuar. Esa acción lo convierte en responsable de su propio relato. Esta especie de *copyright* del texto vigoriza la relación del autor con su acción, haciéndolo responsable de lo escrito y no un simple reproductor de textos sin orientación y compromiso con la acción.

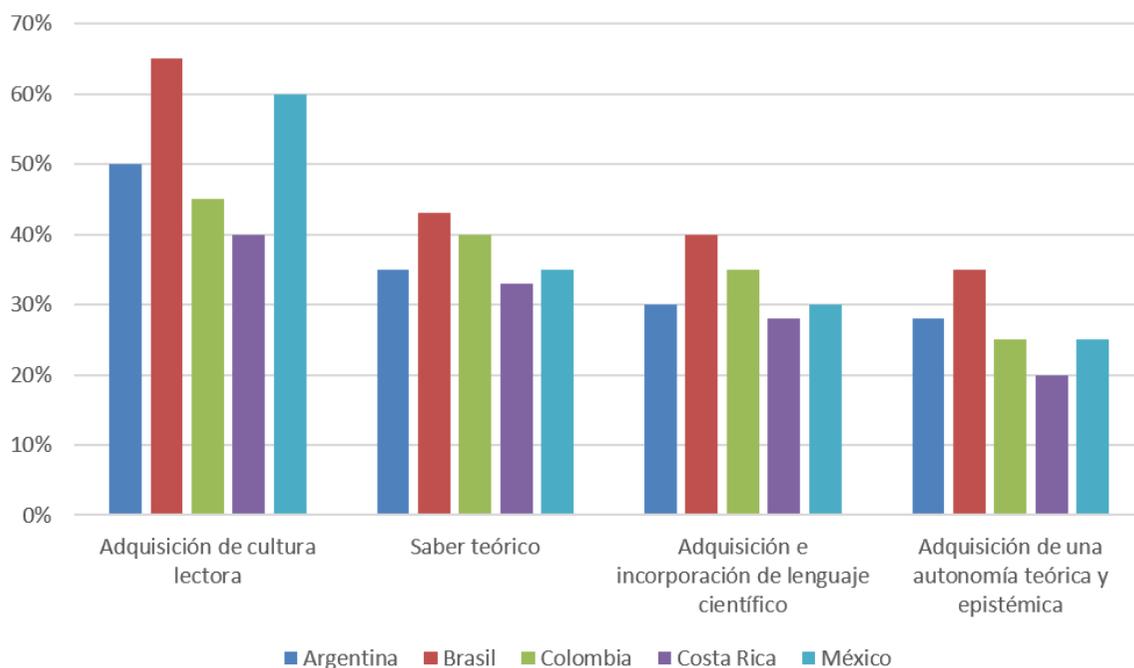
En este sentido, la gran mayoría de los estudiantes plantea que encuentran dificultades para reconocer su propia voz al escribir el texto, refugiándose en las instrucciones de sus directores o tutores y cuya seguridad conceptual proviene de la alineación a esta orientación:

Mi directora me dice que mi investigación es cualitativa y no cuantitativa, pero eso es metodología, no una posición frente a la problemática que estoy desarrollando en mi tesis. No es el resultado de una reflexión o del análisis teórico, sino, una directriz de la tutora. Pero, yo no soy ni cualitativa o cuantitativa; ¡qué va! soy una investigadora en formación; yo debo tener la capacidad de saber cómo hacer un marco teórico y no solo hacerlo. (Estudiante, Maestría, Universidad de Buenos Aires, comunicación personal, 2021)

La fundamentación teórica vincula cuatro capacidades claramente distinguibles: 1) Cultura lectora de textos académico-científicos; 2) Saber teórico; 3) Adquisición e incorporación de un lenguaje científico y, 4) Autonomía teórica y epistémica. En la Tabla 2 se puede evidenciar el valor promedio que los estudiantes otorgan a la manera que han adquirido y desarrollado.

Tabla 2

Niveles de adquisición de capacidades para la fundamentación teórica



Como se puede percibir en la Tabla 2, los estudiantes de las diferentes universidades de los países mencionados afirmaron el desarrollo de las cuatro capacidades en una escala de 1 a 100 % a través de los estudios de posgrado y, particularmente, respecto a la fundamentación teórica. De forma singular, no son comunes las didácticas especiales para la construcción de una fundamentación teórica necesaria en la formación de posgrado en ciencias sociales y en humanidades en América Latina. Lo anterior se traduce en los siguientes aspectos problemáticos en los estudiantes de posgrado: 1) Una precaria cultura lectora de textos académico-científicos, si consideramos que el valor promedio en los cinco países apenas

supera el 50 % de los estudiantes de posgrado que poseen una cultura lectora, en general; 2) Un saber teórico esquemático y limitado; 3) Una poca adquisición e incorporación de un lenguaje científico y, 4) Una clara falta de autonomía teórica y epistémica.

El diálogo representa una didáctica fundamental dentro del proceso formativo. Dialogamos esencialmente para contar nuestra experiencia, intercambiar ideas, contenidos, vivencias sobre esos contenidos o experiencias que, no necesariamente están adscritas a una única tradición teórica, normativa o cultural, sino a un movimiento de reflexión-acción-reconfiguración. La dialogicidad representa una

capacidad de acuerdo, controversia y autonomía argumentativa, como lo anota Freire (1992). La dialogicidad no permite textos cerrados o intocables. Dialogar es en sí, abrir los textos a una continua discusión, sin las limitaciones impuestas por una autoridad institucional académica o científica, volverlos pre-textos o textos en transición para dialogar sobre ellos. Es el diálogo con los otros lo que permite que se forje una identidad narrativa dialógica y crítica, pero, además, una concreción crítico-epistémica.

El marco teórico está listo cuando el director de tesis así lo decide; pero creo que yo agregaría más o quitaría unos elementos de aquí y de allá. Más bien, se trata de complacer al tutor, que de encontrar una herramienta o modelo que permita construir el marco teórico. Sin embargo, siempre queda la duda si hubiera podido profundizar más o escribirlo de otra manera. (Estudiante Doctorado, Universidad de Antioquia, comunicación personal, 2020)

c. Autonomía teórica

Los estudiantes definieron esta categoría, como la capacidad tanto de concreción teórica como de libertad regulada en la construcción de un texto. El sentido de regulación proviene de la combinación de una vigilancia epistémica, de la libertad y creatividad narrativa y, de la capacidad de definir trayectos secuenciales en la construcción teórica. Es decir, la transitividad entre una categoría conceptual y otra. "Cómo y por qué pasar de un concepto a otro para poder elaborar los capítulos del marco teórico", como expresó un estudiante de Maestría de la Universidad de Guadalajara (2020).

El análisis de esta categoría evidenció que, en promedio, el 74 % de los estudiantes de posgrado de los cinco países sostuvo en los talleres, preguntas, grupos focales y entrevistas a profundidad, que la metodología de la investigación les permitía tener un dominio conceptual heredado del conocimiento de los autores y de la orientación del tutor o tutora. Sin embargo, al preguntarles sobre su posición teórica particular, respondieron citando a autores y, poco de su posición frente a lo afirmado por los autores. La investigación reveló

que, en promedio, el 30 % de los estudiantes de posgrado está capacitado para construir, desde las categorías teóricas, un pensamiento epistémico traducido en una manera autónoma de pensar, desligados de las imposiciones de cierta tradición epistemológica:

Estoy consciente que Nussbaum tiene una posición liberal sobre la educación y su entrecruzamiento con el cultivo de la humanidad a través de las artes y las ciencias sociales y las humanidades, pero si me preguntás [sic] '¿por qué', no podría decírtelo; o, más allá de ello, la realidad es que mi posición teórica, no lo sé, sé que la educación es emancipadora, por lo que aprendí de Freire, pero mi posición todavía no la puedo concretar; creo que para esto es la maestría y el doctorado. (Estudiante de Maestría, Universidad de Buenos Aires, comunicación personal, 2022)

La seguridad en la concreción y autonomía teórica la expresan por su cercanía a su tutor o tutora que, normalmente, ha hecho una carrera científica relevante, con afiliación a grupos de investigación, a consejos de investigación, a la realización de proyectos y a publicaciones. También los estudiantes expresaron que "poco ven y se enteran los tutores del desarrollo de su investigación" (Estudiante de Maestría, Universidad Federal de São Pablo, comunicación personal, 2021).

Los estudiantes se sienten mucho más cercanos a lo que les dice su tutor o director acerca de los teóricos que deben leer, que a las problemáticas que estudian. Esto hace que, en ocasiones, al encontrarse con otros estudiantes en coloquios o en eventos nacionales o internacionales, detecten vacíos teóricos que han limitado la comprensión del problema o problemas analizados:

He descubierto muchas temáticas que no fueron abordadas por el docente de los seminarios de investigación o por mi tutor en los congresos [en los] que he estado. Son muy interesantes para mí. Representan otro mundo de aprendizaje, completamente necesario para la formación doctoral. En ocasiones, ni mi tutor se entera de que fui

a un evento y me dice que ¿dónde encontré un texto o por qué lo estoy trabajando? La asistencia a congresos nacionales e internacionales debería ser una exigencia de la formación en posgrados. (Estudiante Doctorado, Universidad de Antioquia, comunicación personal, 2022)

Los estudiantes identifican las diferentes temáticas, al ir leyendo los textos, pero reconocen que no hay una didáctica que los apoye en la organización de los conceptos que van hilando la fundamentación teórica.

d. Posicionamiento ético-político

Finalmente, el posicionamiento ético-político frente a la construcción teórica fue definido por los estudiantes de posgrado, como la posibilidad de probar los conceptos adquiridos en la lectura en el mundo de sus vidas. Se relaciona en la manera como operan los conceptos en la experiencia en sus propias existencias y, si estos significan lo mismo en el contexto donde fueron construidos. Esta disposición de los estudiantes es el principio epistemológico del diálogo con los saberes. Se trata precisamente, de una ecología de saberes (De Souza-Santos, 2013), que busca "la objetividad analítica, pero, al mismo tiempo, el desarrollo de la dimensión ético-política que considera que también existe una crisis cognitiva global" (p. 32), crisis orientada por una hegemonía conceptual sin consideración de otras múltiples epistemologías.

En este caso, el posicionamiento político y ético de los estudiantes frente a la construcción conceptual y categorial es bastante escaso; solo el 21 % de ellos puede dar cuenta de lo que sugiere en términos ético-políticos el posicionamiento ante los teóricos que citan en la tesis. Inclusive, no conocen el contexto sociocultural de donde provienen los autores. Muchos conceptos como colonialismo y neocolonialismo epistémico, ecología de saberes, giro decolonial y epistemologías del sur, no son de su amplio conocimiento. De forma heterogénea, los estudiantes conocen los planteamientos de los autores citados, pero no logran un real posicionamiento frente a las categorías que estos últimos utilizan y definen:

No estoy muy enterado de todas las obras de los autores que cito en la tesis o, de la evolución de sus obras. En realidad, hay poco tiempo, demasiadas tareas en el programa, pero creo que luego tendré más tiempo para profundizar en los autores que me gustaron mucho en la maestría. (Estudiante de Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica, comunicación personal, 2021)

En general, se puede afirmar que la falta de posicionamiento ético-político genera un relativismo conceptual, un desconocimiento del contexto donde son producidas y movilizadas las categorías y la falta de un pensamiento crítico y autónomo:

Es necesario conocer el origen y evolución del pensamiento de los autores; yo me quedo aterrada de personas que leen muchos autores, pero no saben nada del contexto, época y de cómo se pensaba en el tiempo que desarrollaron esas teorías. Existen algunos compañeros que repiten citas de autores, pero que, al preguntarles su opinión sobre un tema, son contrarios a lo que escribieron en sus proyectos y a los autores con los cuales trabajaron su marco teórico o, en todo caso, ambiguos. (Estudiante de Maestría, Universidad de Antioquia, comunicación personal, 2022)

Al descarnar los conceptos de la construcción sociocultural en los cuales surgieron, los sujetos pierden su condición histórica y, por tanto, se genera una violencia epistémica que aparece como una falta de hospitalidad epistémica y un obstáculo para una dialogicidad, necesarios para la edificación de un pensamiento epistémico.

En general, los estudiantes no alcanzan a ver el producto del proceso de construcción de la fundamentación teórica como una unidad de sentido cohesionada, inferencial y argumentativa. La percepción de estructuración del texto la brinda la retroalimentación del tutor o los lectores, pero no particularmente, el aprendizaje de los estudiantes de una didáctica que les permita organizar una secuencia temática que posibilite alcanzar esta totalidad de sentido del texto.

Los grupos focales revelaron que los estudiantes requieren una base teórica que les facilite adquirir lenguaje académico y científico, pero anotan que los estudios están más dirigidos a titularse y a escribir la tesis que, a desarrollar un pensamiento epistémico, autónomo y crítico. Muchos estudiantes anotan que, finalmente, es importante graduarse, pero que ven que, “compañeros que no se han dedicado enteramente al posgrado, igualmente se gradúan” (Estudiante Doctorado, Universidad de Guadalajara, comunicación personal, 2022).

Conclusiones

La fundamentación teórica representa un reto para los estudiantes de posgrado en el campo de las ciencias de la educación; mayormente, en aquellos estudiantes que no han tenido una formación sólida en investigación, anterior al ingreso de un posgrado. Esta investigación evidenció que, en general, los estudiantes presentan dificultades de carácter narrativo (creación e identidad narrativas, concreción teórica y de posicionamiento ético-político) al momento de la fundamentación teórica en el desarrollo de sus estudios de posgrado.

Asimismo, son pocos los recursos didácticos que los estudiantes identifican en la impartición de los seminarios, cursos de investigación o metodología de la investigación, para la construcción teórica y el desarrollo del pensamiento epistémico.

Es significativamente relevante el papel de la literacidad y la oralidad en los trayectos de formación en el posgrado, pues permiten un universalismo interactivo (Benhabib, 2006a) y una hospitalidad epistémica (Correa, 2021) en las formas de pensar, decir, deliberar y hacer. Esto facilita la construcción de un pensamiento crítico-ético-político dentro de la formación académica y científica.

La literacidad y la oralidad críticas permiten una formación orientada a un posicionamiento ético-político, aspecto que, en esta investigación en los estudiantes de posgrado, se presenta como una tarea todavía en sus inicios. Es preciso pensar en prácticas que afirmen una epistemología plural y el ejercicio de pedagogías hospitalarias,

equitativas y críticas en la formación en investigación educativa en América Latina, que vinculen la hospitalidad epistémica como garante del paso de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico; justamente, un puente de inclusión y solidaridad epistemológicas.

La imaginación y la creación narrativas, fundamento de la literacidad y la oralidad críticas, han estado presentes desde los cuentos antes de dormir hasta los textos utilizados en la educación primaria, donde géneros literarios como las fábulas o los cuentos hacen posible un entrenamiento categorial de los infantes. Sin embargo, en trayectos de formación de estudiantes, al desplazar el mundo de la creación narrativa por los constructos teóricos del pensamiento positivista y de una visión científicista, alejados los estudios sociales y las humanidades, han logrado minimizar el valor didáctico-pedagógico de la narratividad, desde la educación media superior hasta los estudios de licenciatura y posgrado. La investigación muestra las profundas dificultades en los estudiantes de posgrado en imaginación creativa, la construcción y análisis categorial y, en la elaboración de cartografías de conceptos provenientes del análisis de textos académicos, necesarios para la comprensión textual y la concreción teórica. Es una tarea fundamental de la enseñanza en los posgrados en educación, vincular la literacidad y la oralidad críticas con un pluralismo epistemológico proveniente de didácticas dialógicas y una construcción categorial basada en la habitación, experiencia y apropiación de los conceptos y secuencias temáticas construidas.

En la presente investigación aparece como una tarea pendiente, el fomentar un sentido de estructuración lógica, coherencia interna y visión global de la fundamentación teórica de los estudiantes de posgrado, además de un paso del pensamiento teórico a un pensamiento epistémico. Se hace necesario un seguimiento a los egresados de estos programas para observar cómo las prácticas como investigadores noveles permiten enriquecer y complementar habilidades, capacidades y competencias teóricas y epistemológicas, que no fueron desarrolladas en sus procesos de formación de posgrado.

Conflicto de interés

El autor de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Arduino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Editorial Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Benhabib, S. (2006a). *Another Cosmopolitanism*. Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2006b). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Katz Barpal Editores.
- Bourdieu, P. (1967). *Los Estudiantes y la Cultura*. Editorial Labor.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., De Coëtlogon, P., ..., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.
- Comisión de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). (2020). *La Universidad frente a la pandemia*. CRUE, Universidades Españolas.
- Correa, C. (2021). Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. El caso México. En Y, Gutiérrez-Ríos (ed.), *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. Un estudio iberoamericano* (pp. 198-228). CLACSO. Universidad La Salle, Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad.
- Cruz, V. (2014). Tendencias del Posgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4). 641-663. <https://doi.org/10.22206/cys.2014.v39i4.pp641-663>
- Cumming, J. (2010). Doctoral Enterprise: A Holistic Conception of Evolving Practices and Arrangements. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/03075070902825899>
- De Souza-Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber / Reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Enders, J. (2004). Research training and careers in transition: An European perspective on the many faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, 26(3), 419-429. <https://doi.org/10.1080/0158037042000265935>
- European University Association. (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*. European University Association.
- Foucault, M. (1995). *La historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Iñesta, E. M. (2016). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una didáctica de las lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53953>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós Básica.

- Rev. Unimar. Enero-Junio 2024
e-ISSN: 2216-0116 ISSN: 0120-4327
ISSN-L: 0120-4327
DOI: https://revistas.unmar.edu.co/index.php/unimar/issue/archive
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Pineau, G. (2005). Respire sa vie: déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux. *Éducation permanente*, 1(163), 111-130.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1999). Identidad narrativa. En, P. Ricoeur, *Historia y narratividad* (pp. 341-351). Paidós.
- Rosales, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20 (65), 91-98. <https://doi.org/10.30854/anf.v20.n35.2013.44>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico I*. Anthropos Editorial.

Contribución

César Correa-Arias: investigador único, autor del texto.