



8

Colección
Ciencias Sociales

Investigar el desarrollo para debatirlo

**Aportes epistémicos, interdisciplinares
y multiescalares desde la Maestría
en Desarrollo**

Denisse Roca-Servat y Luz Stella Carmona Londoño
Editoras académicas



Universidad
Pontificia
Bolivariana

361.3
C287

Roca-Servat, Denisse, Editor.

Investigar el desarrollo para debatirlo: aportes epistémicos, interdisciplinares y multiescalares desde la Maestría en Desarrollo / Denisse Roca-Servat y Luz Stella Carmona Londoño, editoras académicas -- Medellín: UPB, 2020.

251 páginas, 14 x 23 cm. (Ciencias Sociales)

ISBN: 978-958-764-835-5

1. Desarrollo social -- 2. Investigación social -- 3. Maestría en desarrollo -- Investigaciones -- I. Carmona Londoño, Luz Stella, Editor. -- I. Título (Serie)

CO-MdUPB / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

- | | |
|--|---------------------------------|
| © Carlos Esteban Fernández Gómez | © Lina María Suárez Vásquez |
| © Olaf Pineda Nuñez | © Denisse Roca-Servat |
| © Luz Stella Carmona Londoño | © María Botero Mesa |
| © Isabel Cristina Preciado Ochoa | © María Luisa Eschenhagen Durán |
| © Juliana Pineda Guzmán | © Ana Elena Builes Vélez |
| © Victoria Cifuentes Rojas | © Ana María Sossa Londoño |
| © Marcela María Vergara Arias | © Ana María Hernández Escobar |
| © Luz Andrea Suárez Álvarez | © Guillermo León Moreno Soto |
| © Ángela Esmeralda Hincapié Gómez | © Daniela Ruiz Gómez |
| © Editorial Universidad Pontificia Bolivariana | © José Roberto Álvarez Múnera |
- Vigilada Mineducación

Investigar el desarrollo para debatirlo.

Aportes epistémicos, interdisciplinares y multiescalares desde la Maestría en Desarrollo

ISBN: 978-958-764-835-5

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-835-5>

Primera edición, 2020

Facultad de Trabajo Social

Maestría en Desarrollo

CIDI. Grupo: Territorio. Proyecto: Ecología Política y Pensamiento Ambiental desde América Latina/Abya Yala- Radicado: 775B-06/17-12.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Decano de la Escuela de Ciencias Sociales: Ramón Arturo Maya Gualdrón

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Jorge Vélez Misas

Corrección de Estilo: Eduardo Franco

Fotos Portada: Pixabay

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2020

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1953-26-02-20

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Investigar el desarrollo: una propuesta pedagógica y metodológica reflexiva

Denisse Roca-Servat
Luz Stella Carmona Londoño

Entré al aula de clase con la convicción de que era crucial para mí y para cada uno de los estudiantes ser un participante activo, no un consumidor pasivo... la educación como práctica de la libertad... una educación que conecta la voluntad de saber con la voluntad de transformarse. El aprender es un lugar donde el paraíso puede ser creado.

(hooks, 1994, p. 14)

Introducción

La formación de investigadores capaces de elaborar proyectos de investigación con el fino balance entre rigor, reflexión y creatividad, así como de divulgar los resultados de investigación, es fundamental para aportar al conocimiento sobre cualquier área o disciplina. En ese sentido, el Seminario de Investigación de la Maestría en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana le

apuesta a la formación de investigadores con habilidades para poner en diálogo las teorías del desarrollo con las bases epistémicas y metodológicas de las ciencias sociales. Todo ello, desde una perspectiva interdisciplinar que invita a la articulación de conocimientos que el estudiante trae consigo con las teorías del desarrollo y el de distintas disciplinas o áreas del conocimiento, como la geografía, la antropología, la sociología, la economía, la filosofía, las ciencias políticas, la historia, la psicología, la comunicación social, el derecho, etc.

A lo largo de los trece años que tiene la versión de la Maestría en Desarrollo, su Comité Académico ha plasmado una ruta clara para la formación de futuros investigadores. Desde la segunda cohorte se propuso que los seminarios de investigación I y II estuvieran a cargo de dos profesores. Una primera dupla facilitó el curso entre 2009 y 2011, y una segunda lo hizo de 2011 a 2015 presentando al final de su periodo el libro predecesor de este, titulado *Voces de indagación en la Maestría en Desarrollo: experiencias de formación investigativa* (Eschénhagen y Álvarez, 2016). Luego, en 2015, fuimos invitadas por el Comité Académico a continuar esta labor y dirigir los cursos de Seminario de Investigación I y Seminario de Investigación II hasta 2018. La idea es que siempre sean dos profesores que orienten estos seminarios por un periodo de dos o tres años para darle impulso y vitalidad a este. Estos cursos se ofrecen en el primer y el segundo semestre, periodo en el cual se construye el proyecto de investigación, y se finaliza con la sustentación de este, frente a dos jurados en el espacio del coloquio de investigación. Por el valor que se concede a la formación investigativa, estos dos cursos se erigen como el núcleo fundamental de la propuesta académica.

Como investigadoras con diferentes enfoques tanto teóricos como metodológicos, Luz Stella Carmona Londoño formada en ingeniería forestal con posgrado en estudios urbano-regionales y geografía, y Denisse Roca-Servat con pregrado en antropología y estudios de posgrado en las ciencias políticas y la justicia, decidimos elaborar una propuesta que se basara en las fortalezas de cada una y que posibilitara la complementación de los distintos enfoques, ya sea de paradigmas del conocimiento, aproximaciones cualitativas o cuantitativas, aspectos filosófico-teóricos o metodológicos relacionados con herramientas para la recolección de información.

En ese sentido, construimos una propuesta centrada en los siguientes elementos transversales en nuestro ejercicio pedagógico:

- Abarcar la temática del desarrollo desde una perspectiva reflexiva.
- Revisar y construir permanente del programa según los proyectos y temas de investigación.
- Involucrar activamente a los directores de tesis, no solo como lectores de los avances del proyecto, sino invitándolos a sesiones en las que los estudiantes presentaban sus avances. Al respecto, creamos diferentes metodologías: talleres grupales y sesiones individuales.
- Experimentar la metodología del póster que propicia una interacción más directa al poder “rayar”, escribir, sobre los pósteres.
- Desarrollar capacidad expositiva de los estudiantes, al generar espacios de presentación oral en los que recibían retroalimentación de sus propios compañeros y de las profesoras en sí mismo.

A continuación, presentamos el contenido del programa académico de ambos cursos, con la finalidad de compartir unas apuestas pedagógicas, epistémicas y metodológicas, con futuros investigadores o estudiantes de la Maestría en Desarrollo o de otras maestrías en investigación afines. En un primer lugar, hacemos un recuento del contenido de los seminarios y evidenciamos los distintos componentes de una investigación: problema y pregunta de investigación, estado del arte, marco teórico, metodología y, por último, validez y ética. Todo ello en atención a la importancia de sentir pasión por el conocimiento y entender los fundamentos del diseño de la investigación, y los aspectos éticos y políticos. Finalmente, terminamos con unas reflexiones finales sobre el alcance de esta propuesta y el aprendizaje durante los cursos.

El arte de conocer el “desarrollo”

El primer seminario de investigación empieza con la pregunta ¿qué es una investigación?, ¿para qué y por qué investigar? Esta pregunta irrumpe en el aula de clases y enseguida se la asocia con el conocimiento. Pero, entonces, ¿qué es el conocimiento? Para algunos, es información, para otros tiene que ver con la experiencia, unos inclusive hablan de creencias y aprendizajes. El seminario inicia la discusión interrogando el conocimiento; así, para la escuela griega, el conocimiento se divide en dos: *episteme* y *doxa*. *Episteme* se refería al conocimiento considerado una creencia justificada como verdad, y la *doxa* como creencia común o mera opinión (Platón, trad. en 2003). Se propone, de esa manera, debatir el significado del conocimiento según los griegos comenzando con una discusión con los estudiantes sobre la alegoría de la caverna de *la República*, de Platón, en versión audiovisual (Platosallegory.com, 2007). Esto conlleva hablar sobre el conocimiento científico, problematizar su alcance y evidenciar su construcción histórica y geopolítica.

La ciencia moderna se erige con el *Discurso del método* (1637), de René Descartes, el cual propone un método lógico compuesto de pasos específicos para comprobar una hipótesis. Este método es definido como “una forma de realizar una investigación empírica siguiendo reglas que requieren objetividad, lógica y comunicación entre una comunidad de buscadores de conocimiento interesados en encontrar una relación entre investigación y teoría” (Adler & Clark, 2003, p. 6). Esta forma de conocimiento se consolida en Europa en el siglo XIX y se extiende como proyecto educativo y epistemológico (Wallerstein, 2005). Al estudiar la historia de la ciencia, Kuhn (1962) encuentra que la “ciencia normal”, es decir, aquella reconocida por una comunidad científica, no permanece estática, sino que va cambiando con el tiempo, a partir de la realización de experimentos, pruebas y evaluaciones que aporten nueva información e ideas. Asimismo, señala que existen diversos modelos o macroteorías universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo, proporcionan problemas y soluciones a una comunidad científica. Estas son referidas por Kuhn como “paradigmas” y establecen límites sobre cómo resolver problemas y filtran nuestras experiencias.

Los paradigmas científicos también pueden entrar en crisis al ser cuestionados por evidencias o afirmaciones que ponen en duda

las anteriores tras lo cual se produce una revolución científica. Surgen así nuevos paradigmas tentativos y provisionales; con el tiempo y la investigación, algunos logran instaurarse y sustituyen del todo o parcialmente el paradigma tradicional (Kuhn, 1962). Dos ejemplos nos parecen valiosos de considerar para ilustrar este punto. Por un lado, el destacado cambio paradigmático en las ciencias naturales del modelo geocéntrico al heliocéntrico propuesto por Copérnico en el siglo XVI. Por otro lado, en el ámbito social, nos parece pertinente mencionar el ejemplo de la transformación en la concepción que se tenía sobre la clasificación étnica y religiosa que situaba a la población indígena y negra como inferior a la blanca cristiana, ya sea por no tener “alma”, o ya sea por no ser catalogados como “hombres” (Castro-Gómez, 2005), lo cual justificaba su subyugación como esclavos. Los frailes dominicos Antón Montesino y Bartolomé de Las Casas (1552) controvirtieron esta tesis al reconocer la humanidad de la población amerindia y denunciar las injusticias a las que los conquistadores españoles la tenían sometida. Este ejemplo se muestra en clase con un extracto de la película *También la lluvia* (Bollaín, 2010), la cual contiene un episodio sobre el sermón proclamado por Montesino.

Cabe resaltar que, si bien la propuesta kuhniana se centra en las ciencias exactas, no obstante, existe un debate sobre su pertinencia en las ciencias sociales (Cordero, 2008; Gómez, 1997; Guillaumin, 2012). Para algunos, las ciencias sociales por su foco en el ser humano y en “lo social” no pueden ser comprendidas bajo los mismos parámetros que las ciencias exactas. De aquí que, en vez de paradigmas, algunos autores hablen de “epistemes” para referirse al andamio conceptual de toda una época (Foucault, 1966/1997), o de “obstáculos epistemológicos” para explicar elementos psicológicos que impiden o dificultan el aprendizaje de conceptos revolucionarios en las ciencias (Bachelard, 2000). Sin embargo, la explicación sobre la transformación del conocimiento científico realizada por Kuhn (1962) posibilita contextualizar el conocimiento en general, y entrar en diálogo con las ciencias sociales. Como herramienta pedagógica, ello facilita varios asuntos de especial atención: a) la comprensión de distintas formas de “conocer” o paradigmas en las ciencias sociales; b) entender que la ciencia no es meramente un hecho objetivo sino que en ella influye la subjetividad del investigador y la época en la que vive; c) saber que existe diálogo, debate, tensiones y

luchas entre los defensores de distintos paradigmas; d) los científicos no son seres absolutamente racionales; e) si hay una posible aplicación práctica de la teoría o existe interés de algún tipo, esto influye en la actividad científica y en la existencia de grupos sociales a favor o en contra de una teoría concreta.

En las ciencias sociales, existen tres perspectivas o paradigmas clásicos: el empírico-analítico, hermenéutico y crítico (Mardones, 1991). De ahí en adelante se pueden encontrar muchos otros como el constructivismo, el de la complejidad o teoría de los sistemas, el posestructuralismo, etc. (De la Garza y Leyva, 2012). Además, la Maestría en Desarrollo reivindica los conocimientos no occidentales (Figura 1.1). Para una maestría que se interesa por formar investigadores en materia de desarrollo, se vuelve fundamental preguntarse por el significado de esta palabra según distintas cosmovisiones: ¿qué se entiende por “desarrollo” o más bien por “bienestar”, “vivir bien” o “sumak kawsay”? Si bien las ciencias sociales tradicionalmente se han basado en el conocimiento científico producido en Occidente como el método considerado “válido” para promulgar respuestas sobre la realidad social, se hace necesario controvertir la jerarquía de este conocimiento para dar lugar y validez a otras formas de conocer. Conocimientos contruidos desde otras lenguas, saberes, métodos empíricos y metodologías de contrastación, como los populares, campesinos, indígenas, feministas (Curiel, 2014; Escobar, 2014; Grosfoguel, 2016; Molano, 2013; Santos, 2011) son considerados y validados.

Figura 1.1. Las perspectivas o paradigmas de las ciencias sociales.



Fuente: Hincapié (2019).

No se trata de negar el impacto de la ciencia moderna, sino de que esta posibilite reconstruir alternativas a la crisis civilizatoria que vivimos, y que pueda reorientar la desesperanza y la retórica facilista en acciones concretas para la justicia y equidad (Castro-Gómez, 2000; Gutiérrez, 2017; Santos, 2009). El desarrollo entendido como teoría económica, meta política, proyecto hegemónico o discurso es un fenómeno sociocultural, múltiple, histórico y territorial que requiere una lectura multicausal, transdisciplinar y a la vez holística (Universidad Pontificia Bolivariana, 2014). Por todas estas razones, una investigación sobre problemas relacionados con el desarrollo exige reflexionar profundamente sobre el conocimiento, la realidad y la ética o el cuidado del otro.

Diseño y creatividad en la investigación

El diseño de una investigación es el primer paso para la producción de conocimiento. Para nosotras, el diseño implica crear y proyectar, como lo hace un artista o arquitecto cuando parte de la elaboración de un bosquejo, dibujo o de unos apuntes para crear la concepción original de su nueva obra o idea. Por ello, es necesario hacerse las siguientes preguntas: ¿quién diseña?, ¿qué diseña?, ¿para qué se diseña?, ¿cómo se materializa el diseño? Para esta clase, iniciamos la discusión con el documental *Oscar Niemeyer - A Vida É Um Sopro* (Maciel, 2007) sobre la vida y obra del arquitecto brasileiro. En este escuchamos a Niemeyer explicar lo que implicaba el camino de diseñar para él: decía que cuando le surge una idea empieza a estudiar el problema y a comprobar las condiciones sociales, económicas y ambientales locales. Luego, empieza a “diseñar” (dibujar un bosquejo), y cuando llega a una idea que le agrada, pasa a redactar un texto explicativo. Si en ese texto no encuentra los argumentos suficientes, vuelve a revisar el “diseño” (bosquejo), y así sucesivamente. Como veremos en esta sección, diseñar un proyecto de investigación se asemeja mucho a lo descrito por este célebre autor.

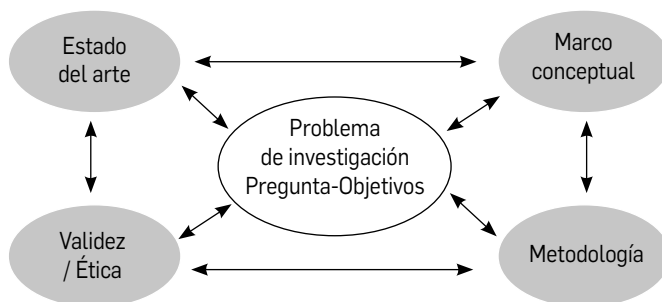
En un buen diseño (proyecto, plan, bosquejo, descripción) de investigación, los componentes trabajan armoniosamente, promueven eficiencia y adecuado funcionamiento; en cambio, un diseño defectuoso conlleva el fracaso. El diseño de investigación debe ser

un trayecto reflexivo en cada una de las etapas del proyecto; por tanto, es un camino que no tiene fin, sino que es flexible y está en constante reformulación (Maxwell, 2005). El investigador debe abrirse a la posibilidad de trabajar bajo la idea de “borradores” en constante transformación.

Es esencial distinguir que existen varios propósitos de la investigación: algunas son de índole “explorativa”, otras “descriptivas” y las demás “explicativas (2005)”. Las investigaciones explorativas tienen como objetivo examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha trabajado antes. Las descriptivas buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos comunidades o cualquier fenómeno. Y las explicativas se interesan por encontrar las causas de los eventos, sucesos y fenómenos sociales.

El diseño de una investigación contiene cinco componentes. En primer lugar, el problema de investigación que conlleva la pregunta y los objetivos (general y específicos). Luego, se ubica el estado del arte o revisión bibliográfica sobre el tema. En tercer lugar, se haya el marco conceptual o teórico que sustentará epistemológicamente y permitirá responder la pregunta de investigación. En cuarto lugar, se ubica la metodología. Y, finalmente, la justificación sobre la validez y los criterios éticos. Debe quedar claro que estos componentes no son lineales o progresivos, sino, como lo deja ver la figura 1.2, son circulares en constante interrelación y de múltiple afectación.

Figura 1.2 Componentes del diseño de una investigación.



Fuente: Elaborado por Roca-Servat a partir de Maxwell (2005).

Problema de investigación. ¿Qué específicamente quieres comprender al hacer esta investigación? ¿Qué no conoces acerca del fenómeno social que estas estudiando y qué quieres aprender? ¿Qué preguntas tratará tu investigación de responder y cómo están relacionadas estas preguntas entre ellas? ¿Qué objetivo general pretendes responder? ¿Cómo traducirás el objetivo general en objetivos específicos?

Estado del Arte. ¿Por qué vale la pena hacer tu investigación? ¿Qué asuntos quieres clarificar y qué prácticas y políticas quieres influir? ¿Por qué nos debe interesar esta investigación? ¿Qué literatura académica y estudios preliminares vas a incorporar para comprender a las personas o los asuntos que estás estudiando? ¿Cuál será la contribución o aporte de tu estudio al área de conocimiento sobre el tema?

Marco conceptual. ¿Qué teorías guiarán o informarán tu investigación? ¿Desde qué paradigma de conocimiento partirás para responder tu pregunta de investigación? ¿Qué ideas o conceptos permitirán esclarecer el problema de investigación? ¿Cuáles son los presupuestos epistemológicos sobre cómo funciona la sociedad?

Metodología. ¿Qué harás para realizar tu investigación? ¿Qué enfoques y técnicas usarás para recoger y analizar la información? Este componente está compuesto por cuatro partes: a) la relación que establezcas con los participantes del estudio, b) la selección de participantes, lugares y tiempos para recoger la información, c) las herramientas/técnicas para recoger la información y d) las estrategias y técnicas para el análisis de la información recogida.

Validez/ética. ¿Cómo pueden ser tus conclusiones y resultados equivocados/erróneos? ¿Cuáles son otras posibles interpretaciones y qué riesgos de validez tienen estas, y cómo vas a enfrentar estos riesgos de validez? ¿Por qué debemos creer en tus resultados? ¿Qué criterios de ética sigue tu investigación?

Es esencial también mencionar que toda investigación tiene distintas etapas o momentos que conllevan acciones particulares por parte del investigador. Primero, está la etapa de planificar la investigación, la cual requiere elaborar o diseñar el proyecto. Luego, viene la etapa de realizar la investigación en la que el investigador debe recoger la información requerida para responder la pregunta de investigación, así como sistematizar y analizar esos datos. Finalmente, está la etapa de divulgación de los resultados de la investigación, lo

cual exige redactar informes, publicaciones, elaborar videos/documentales sobre los hallazgos, etc.

Problematizar el desarrollo

Plasmar el problema de investigación es la piedra angular de todo proyecto. Si bien el problema de investigación se origina en un tema o problemática social, resulta fundamental diferenciarlo de ellos. Problematizar implica profundizar en el fenómeno de estudio y poder identificar posiciones en conflicto, controversia, preocupación, o asuntos sobre los cuales se sabe poco. Desde el punto de vista del alcance, debe definirse a través de demandas colectivas, es decir, no ser un asunto personal o particular sin capacidad de extrapolación. Y lo más importante en una maestría en investigación es que debe interrelacionarse con bases o concepciones teóricas y con estudios previos al respecto.

Pasaremos, entonces, a indicar unos puntos a considerar en la elaboración del problema:

1. Lo primero es reconocer un “tema de investigación”, el cual puede relacionarse con intereses personales, trabajos o proyectos pasados.
2. Luego es necesario acotar el tema, desde:
 - a. Delimitar la ventana de tiempo que se estudiará.
 - b. Definir las unidades de observación y reconocer el caso o el número de casos del estudio y de participantes.
 - c. Delimitar mediante pregunta por la viabilidad del estudio (económica, social, temporal, política).
 - d. Delimitar los límites teóricos.
 - e. Delimitar los límites espaciales o geográficos del estudio.
3. El problema se formula profundizando en el tema de interés teniendo en cuenta elementos históricos, socioespaciales y contextuales recuperando críticamente aspectos y relaciones esenciales del fenómeno de estudio.
4. El problema de investigación debe establecer una relación entre asuntos de la realidad social y conceptos teóricos. Este punto es

crucial para luego formular la pregunta de investigación, la cual debe contener estos conceptos.

Existen varias formas de problematizar. Para una lectura más específica al respecto, consultar Eschenhagen, Roca-Servat, Vergara y Álvarez (2018), donde encontrarán cuatro aproximaciones para problematizar desde: a) las fuentes históricas, b) el pensamiento fronterizo de Gloria Anzaldúa, c) la arqueología del saber de Michel Foucault y d) la teoría de la complejidad de David Bohm. Todas ellas permiten cuestionar la realidad social para poder interrogarla.

El problema debe conducir a la pregunta de investigación, la cual posee ciertas características: a) debe ser un interrogante en relación con el problema de investigación y estar compuesta por subpreguntas; b) define los objetivos concretos de la investigación; c) debe ser factible, realista, no futurista; d) no debe contener prejuicios o ser moralista, sino más bien propender a comprender en vez de juzgar; e) debe ser relevante para el conocimiento científico, para la política, para las líneas futuras de investigación; f) debe ser pertinente; y g) debe ser novedosa, ya sea que confirme, refute o amplíe hallazgos previos o produzca nuevos resultados/interpretaciones.

En nuestra experiencia como docentes, encontramos que una gran parte de los estudiantes confunde la pregunta de investigación con a) un problema social, b) una pregunta del impacto o de evaluación de un programa o política pública, o con c) una pregunta normativa sobre el “deber ser” de una sociedad. La maestría es un espacio que promueve la reflexión crítica y propositiva del desarrollo, y se aleja de las evaluaciones de impacto, y más bien concentra su atención en la elaboración de pensamiento y de fundamentación teórica y política del desarrollo.

Estado del Arte: revisión bibliográfica

Según Vélez y Galeano (2002), entendemos el estado del arte como la primera actividad de carácter investigativo y formativo por medio de la cual el investigador se pregunta, desde el inicio de su trabajo, ¿qué se ha dicho?, ¿y qué no?, ¿cómo se ha dicho? y ¿a quién se ha dicho?, con el fin de develar el dinamismo y la lógica que deben estar

presentes en toda descripción, explicación o interpretación de cualquier fenómeno que ha sido estudiado por teóricos o investigadores. En otras palabras, el estado del arte es una investigación documental cuya finalidad es dar cuenta de cómo ha sido tratado un tema, cómo se encuentra el avance de su conocimiento en el momento de realizar una investigación y cuáles son las tendencias existentes, en ese momento cronológico, para el desarrollo de la temática o problema que se va a llevar a cabo (Molina, 2005). No solo es un resumen, sino también una evaluación crítica de las ideas y de los contenidos que se están presentando.

En ese sentido, es clave diferenciar el estado del arte como un componente de un proyecto de investigación, de una investigación en sí misma. Según Molina (2005), en sus orígenes el estado del arte se utilizaba como herramienta para compilar y sistematizar información, sin embargo, en la medida en que estos estudios sirvieron para hacer balances sobre las tendencias investigativas y como punto de partida para la toma de decisiones, el estado del arte se posicionó como una modalidad de investigación de la investigación. Como componente del proyecto de investigación, el estado del arte sirve para mostrar el balance de la investigación sobre el tema y los vacíos o posibles contribuciones.

A continuación, compartimos unos pasos para construir el estado del arte:

- Búsqueda en bases de datos de documentos o literatura académica sobre un tema.
- Lectura de estos documentos/literatura.
- Realización de fichas de lectura.
- Elaboración de una matriz con todos los documentos encontrados.
- Redacción de este de manera organizada, sintética y guiada bajo los preceptos de la pregunta u objetivo principal de investigación.
- Para la escritura es fundamental el uso de la paráfrasis, es decir de colocar lo que han dichos los autores sobre el tema en las propias palabras del investigador, siempre dando cuenta de la referencia bibliográfica. Tener mucho cuidado con el plagio de las ideas de otros autores.

Con el propósito que los estudiantes se vayan familiarizando con este componente, en clase realizamos un taller que consiste en la lectura de tres artículos sobre distintos estados del arte (Aguilera Ruiz, 2009; Heras Gómez, 2002; Reigota, 2002). Les pedimos a los estudiantes que los lean y respondan a las siguientes preguntas: ¿cuál es el tema de investigación?, ¿el artículo contiene una pregunta de investigación?, ¿cuál es?, ¿identificas el estado del arte?, ¿cómo se encuentra estructurado?, ¿te parece que es apropiado, por qué? Es interesante conocer las apreciaciones de los estudiantes sobre los estados del arte evaluados en clase y constatar que para la mayoría es la primera vez que se acercan a esta forma de revisión crítica de la literatura académica.

Pensar teóricamente

En constante relación con el problema, la pregunta de investigación y la revisión de estudios previos sobre el tema, se encuentra el marco teórico o conceptual. El marco teórico es el corpus de conceptos articulados que favorecerán explicar la realidad. Como lo mencionan Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005), este contiene supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad, lo que llaman la teoría general y la teoría sustantiva, que comprende conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar (tabla 1.1). Siguiendo con los autores, en el nivel más general, se encuentra el paradigma, el cual comprende un conjunto de teorías y metodologías que suministran la base para mirar la realidad y resolver problemas, y así orientar la selección de los fenómenos a investigar. La teoría general utiliza un conjunto de proposiciones relacionadas para explicar fenómenos y procesos, esto determinará la forma de ver la sociedad y los cuestionamientos que se hagan sobre ella. En la escala menor de abstracción, está la teoría sustantiva, la cual consta de proposiciones específicas del fenómeno que se quiere estudiar (Sautu et al., 2005).

Si bien pedagógicamente esta diferenciación entre teoría general y sustantiva posibilita que los estudiantes comprendan distintos grados de abstracción y de interrelación entre teorías, esta clasificación muchas veces no es muy clara o precisa. Es decir, algunas teorías sustantivas pueden servir para diversas teorías generales, lo

cual va a depender mucho del paradigma de conocimiento. Y, por otro lado, a veces es difícil distinguir propiamente una teoría general, por lo que existen muchos debates al respecto. De todos modos, creemos que es valioso considerar que hay distintos niveles de abstracción entre la sociedad, los fenómenos sociales, el papel de los actores y la subjetividad de estos.

Tabla 1.1: Articulación entre niveles de abstracción

Teoría general	Teoría sustantiva
<p>Interaccionismo simbólico. Destaca que las experiencias sociales están estructuradas sobre la base de modos de actuar, rutinas, rituales y significados que forman parte del sentido común que posibilita la comunicación y la propia interacción. La interacción se define como un orden negociado, temporal, frágil, que debe ser reconstituido permanentemente con el fin de interpretar el mundo (Blumer, 1982, pp. 2-3).</p>	<p>Teoría de los movimientos sociales que concuerda con los supuestos básicos del interaccionismo. El movimiento social "es un sistema de acción que relación a una pluralidad de ideas y orientaciones (Melucci, 1985, p. 793). La identidad colectiva es una definición compartida e interactiva producida por varios individuos (o grupos) que está relacionada con las orientaciones colectivas de su acción y con el campo de oportunidades y limitaciones en el que esta tiene lugar (Melucci, 1995).</p>
<p>Epistemologías del Sur. Contrario al triunfalismo del conocimiento convencional burgués y del pesimismo del pensamiento crítico eurocéntrico, hay alternativas prácticas al actual statu quo que no son visibles ni creíbles para el pensamiento moderno (Santos, 2011). Dichas epistemologías son los conocimientos que han sido sistemáticamente invisibilizados por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Santos, 2009).</p>	<p>Teoría de las alternativas al desarrollo acorde con las premisas de las epistemologías del Sur. El modelo de desarrollo occidental fracasó como esfuerzo socioeconómico, pero el discurso del desarrollo aún domina los imaginarios de vida buena (Esteva, 2009). Las alternativas al desarrollo son todas aquellas propuestas de vivir bien o buen vivir construidas desde los conocimientos y las prácticas de los pueblos indígenas, afro, campesinos y movimientos sociales (Escobar, 2012).</p>

Teoría general

Economía política marxista. Esta teoría tiene por objeto los modos de producción que han surgido (y surgirán) en la historia, su estructura, su constitución, su funcionamiento, y las formas de transición que hacen pasar de un modo de producción a otro (Althusser, 1967, p. 2). Lo que Marx llamaba "la ciencia de la totalidad orgánica" o estructura que constituye toda formación social. Ahora bien, cada estructura social comprende el conjunto articulado de los diferentes "niveles" o diferentes "instancias" de esa estructura: la infraestructura económica, la supraestructura jurídico-política y la supraestructura ideológica (p. 3).

Teoría sustantiva

Teoría del Estado que concuerda con los presupuestos de esta teoría. "El Estado es una superestructura política que se erige sobre una determinada base económica" (Konstantinov, 1956, p. 163). El Estado, según esta teoría, surge de la necesidad de refrenar los antagonismos de clases y como, a este tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con ayuda de él, se convierte también en la clase políticamente dominante, y con ello adquiere nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida.

Fuente: Elaborado por Roca-Servat a partir de Sautu et al. (2005).

Tal como lo menciona Rojas (2013), la construcción de los conceptos teóricos es necesaria en el proceso investigativo, ya que permitirá establecer las conexiones con las preguntas, los objetivos y la selección de las técnicas y los instrumentos para recolectar y analizar la información. De esta manera, la definición del marco teórico posibilita prevenir errores cometidos en otros estudios previos, orienta sobre cómo debe realizarse la investigación, amplía el horizonte del estudio, facilita establecer nuevos supuestos, inspira nuevas ideas de investigación y da un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El marco teórico puede ser de abordaje micro o macro. El de abordaje macrosocial hace énfasis en el estudio de la estructura social, las instituciones, las sociedades y las culturas, e incluye asuntos vinculados a la historia (Sautu et al., 2005). La aproximación microsocia, en cambio, trata el estudio de la experiencia individual y la interacción social, que son las fuentes de creación de significados base del orden social (2005). Existe también un abor-

daje mesosocial, que se interesa por la interacción de los dos niveles macro y micro.

En tal sentido, reconocer desde cuál paradigma del conocimiento en las ciencias sociales uno parte para estudiar un fenómeno social es esencial para mantener la coherencia entre pregunta, marco teórico y metodología. El taller propuesto para este componente de la investigación consiste en la lectura de cuatro artículos resultado de investigación y en completar la información pertinente por cada lectura de la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Identificación del paradigma, el marco teórico y la metodología

Título del artículo	Objetivo de investigación	Paradigma	Teoría general y sustantiva	Abordaje	Metodología

Fuente: Elaboración propia.

Otro asunto que es crucial discutir en una maestría de investigación es el alcance y la forma de abarcar la producción teórica. Desde el método científico tradicional, hay una forma de tratar el conocimiento, es el pensar teórico, es decir, el estudio del problema del conocimiento y no de realidad misma, en la cual los conceptos prevalecen sobre la realidad; hay un “alejamiento” de los hechos reales. En este sentido, afirma Zemelman (2001), se corre el riesgo de que los investigadores piensen ficticiamente, aunque con algunas excepciones sobre realidades inventadas. De esta manera, se organiza el pensamiento y el conocimiento dentro de marcos por fuera de la realidad. Aunque parezca obvio, es lo que ocurre en muchos de los cursos de investigación y en los trabajos de grado y tesis.

Este llamado de atención de Zemelman (2001) es discutido en clase a través de una entrevista grabada en la que el autor hace énfasis en indicar que la reflexión epistémica, la más abstracta o sofisticada que sea, siempre tiene una raíz histórica (Cerezo editores, 2010). En ese sentido, Zemelman plantea que ninguna idea puede

entenderse sin considerar dos cosas: a) el momento histórico, lo que significa esforzarse por interpretar aquello que acontece y que implica comprender a qué necesidad obedece el escrito (la investigación) y qué se quiere hacer con este desde el contexto de vida y de pensamiento del sujeto investigador; y b) entender el presente como el lugar respecto del tiempo-espacio desde donde el sujeto construye acciones cotidianas.

Desde la perspectiva anterior, hay un “desajuste” entre la realidad y la teoría, ya que la realidad se recrea más rápido que los marcos teóricos propuestos. La realidad sociohistórica no tiene un único significado, no es clara e inequívoca, y no necesariamente se ajusta a la teoría previamente construida. Lo anterior tiene serias implicaciones, no solo que no se resuelven los problemas, sino que, además, se repiten discursos, que no tienen nada que ver con el momento histórico del fenómeno (Zemelman, 2001); es decir, los discursos son atemporales y sin contexto espacial. Por otro lado, está la propuesta de construir el conocimiento a partir de la realidad misma. Es decir, preguntarse por la realidad tal y como ella es, y no como pensamos que es. Zemelman (2001) lo llama el pensar epistémico. Esta propuesta no renuncia a los marcos teóricos históricamente construidos, lo que plantea es que se parte de cuestionar la realidad, por lo que está aparente: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quiénes están involucrados?, ¿qué marcos históricos la determinan? Posteriormente, la sistematización de las evidencias dará lugar al proceso de abstracción, el cual permitirá entender desde cuáles marcos teóricos se entenderá y explicará la realidad.

Por lo anterior, la teoría estará siendo permanentemente resignificada a la luz de la realidad. Es decir, los marcos teóricos que nos parecen rigurosos y lógicos nos determinan a no pensar fuera de ellos y ver la realidad solo a la luz de ellos. Por tanto, estaríamos en el marco de realidades inventadas y no realidades concretas históricas. La apuesta es distanciarse de estos constructos teóricos, en el momento mismo de problematizar la realidad y más bien considerarlos cuando el problema esté aprehendido y comprendido (Zemelman, 2001). De esta manera, el pensar epistémico de un fenómeno social, como el desarrollo, partirá por hacernos preguntas sobre el fenómeno mismo, por sus determinaciones objetivas, históricas y materiales, para luego relacionarlo con un supuesto teórico.

Metodología de la investigación: técnicas e instrumentos

En lo que respecta al componente metodológico, es necesario hacer una precisión, de la cual el curso hizo énfasis, y es la falsa dicotomía entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Para esto, se retomó a Páramo (2013), quien critica abiertamente esta dicotomía, planteando que, al centrarse en las técnicas de recolección, y no en los supuestos epistemológicos para diferenciar las formas de investigar, se limita la comprensión y explicación de los fenómenos sociales. Esta división que se dio durante la década de 1990 entre el positivismo, o posición empírico-analítica, y otras corrientes como la teoría crítica la fenomenología, el construccionismo social, etc. Esta dicotomía se plasmó en muchos cursos y libros de investigación, y estableció, por un lado, un modelo hipotético-deductivo, es decir, “cuantitativo”, caracterizado por relaciones de causalidad y la pretensión de un conocimiento objetivo con vocación generalizante. Y, por otro, un enfoque “cualitativo”, que establece el énfasis en información sin análisis estadísticos, en el cual prevalecen las entrevistas, la etnografía y la investigación-acción.

Lo que Páramo (2013) plantea es que las estrategias de investigación y las técnicas de recolección de la información se utilizan según la postura interpretativa que se adopte (Páramo y Otálvaro, 2006). Es decir, la técnica no define el carácter de la práctica investigativa, y ella no está necesariamente asociada a un paradigma (Páramo, 2013). Se concluye, entonces, que el estudio de los hechos reales no es cualitativo ni cuantitativo, sino que es una manifestación de determinaciones históricas que pueden comprenderse diversos tipos de información, cualitativa y cuantitativa, y de acuerdo con el problema a investigar. Por tanto, los dos tipos de información o datos se necesitan mutuamente en la mayoría de las veces, “aunque también se reconoce que las técnicas cualitativas son apropiadas para responder ciertas preguntas y las cuantitativas para otras” (Páramo y Otálvaro, 2006, p. 4).

El conjunto de técnicas e instrumentos para recoger y analizar la información es lo que se llama la propuesta metodológica, la cual debe responder a la pregunta orientadora, a lo prometido en los objetivos específicos y al marco teórico propuesto. Para esto, es

necesario considerar varios asuntos: tipo de información requerida (cuantitativa o cualitativa), tipo de fuente (primaria y secundaria), unidad de análisis o población objetivo, tipo de muestra (probabilística o no probabilística), selección de instrumentos, diseño de instrumentos, prueba piloto de los instrumentos, plan de análisis y componente ético. A continuación, explicaremos cada uno de estos asuntos a considerar en la metodología.

La información cuantitativa o cuantificable, como su nombre mismo lo indica, es de tipo numérico y facilita el análisis de tendencias, cuantificar, modelar fenómenos, explicar, correlacionar variables. Este tipo de información supone que las dimensiones a estudiar del fenómeno pueden operacionalizarse en variables y medirse o cuantificarse. Esta puede ser obtenida comenzando con los registros ya existentes, es decir, a través de fuente secundaria (censos, registros estadísticos, bases de datos, etc.), o, por el contrario, si se requiere información de primera mano, es decir, de fuente primaria, se utilizará un instrumento que ayude a recopilar la información y llevarla a un procedimiento estadístico (Briones, 1997).

Por otro lado, la información de tipo cualitativo pretende dar cuenta del comportamiento, las representaciones, los imaginarios, las concepciones, las cualidades y las características del fenómeno. Este tipo de información permite describir sistemáticamente las representaciones, los comportamientos y las opiniones de una población, en el caso de que sean personas la unidad de análisis. La información puede ser de fuente secundaria, como libros, informes, biografías, notas de observación, diarios, cualquier documento de narrativa que puede ser interpretado a través de análisis de contenido o de discurso, etc. Asimismo, la información puede ser adquirida de fuente primaria, mediante técnicas como los diarios de campo, la observación-participante, las entrevistas, etc. (Briones, 1997).

Siguiendo con la unidad de análisis o población objetivo, nos referimos a la definición o delimitación de la población a estudiar. Entenderemos por población no solo la población humana, sino el conjunto de elementos u objetos que vamos a estudiar. Es decir, la población puede ser una comunidad campesina, pero también textos, organizaciones, periodos, comunidades, situaciones, piezas producidas, eventos, etc. (Hernández et al., 2014). La delimitación de la población estará determinada por la pregunta y los objetivos propuestos. Es necesario declarar que dentro de una investigación

puede haber varias poblaciones objetivo. Por ejemplo, en una investigación que indague la percepción de la minería tradicional y los modos de vida rural, en una vereda donde se encuentre una gran empresa minera, la percepción no solo serían los mineros tradicionales, sino también los empleados de la empresa y los campesinos que no ejercen la minería. Cada una de estas unidades de análisis se debe caracterizar y delimitar.

Para abarcar la/s unidad/es de análisis, tendremos que definir la cantidad de elementos que indagaremos, es decir, precisar el tamaño de la muestra para dar cuenta de los objetivos de la investigación. Pero, además de los objetivos, otras condiciones son necesarias para determinar la muestra: el tiempo efectivo de la investigación, cuántos investigadores son y cuál es el presupuesto real de la investigación. En este punto, fue fundamental discutir con los estudiantes el tiempo propuesto para realizar y terminar la investigación, así como el presupuesto real con el que contaban, ya que, en la mayoría de los casos, corría por cuenta de ellos. Podríamos decir, entonces, que hay tres formas de especificar cuántos elementos se indagarán: a) el total de la población, b) una muestra probabilística y c) una muestra no probabilística.

La primera, como su nombre mismo lo indica, considera todos los elementos de la población. Es decir, volviendo al caso hipotético discutido, sobre la percepción de la minería tradicional, se tendría que indagar por todos los mineros tradicionales, todos los mineros que laboran en la empresa y todos los campesinos que viven en la vereda. Para los otros dos casos, una muestra es un subgrupo de población de interés sobre la cual se recolectarán los datos, esta puede ser probabilística (aleatorio) o no probabilística. En el caso de la muestra probabilística o aleatoria, todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser escogidos, y se obtiene con las características de la población y el cálculo del tamaño de la muestra.¹ Este tipo de muestra tiene las siguientes características: a) la población básica se conoce de antemano, b) la distribución de los rasgos de la población básica se puede estimar, c) existe una extracción única de una muestra siguien-

1 El tema de muestreo requiere un mayor rigor y explicación, por esto, no se explicará en este capítulo. Se sugiere Martínez (2012), que en el capítulo 13, explica en detalle los métodos de muestreo.

do un plan definido con antelación, d) el tamaño de la muestra está definido con antelación y e) el muestreo finaliza cuando se ha estudiado la muestra entera. En la muestra no probabilística, también llamadas “dirigidas” o “intencionales”, la selección de los elementos depende de las características de la investigación; no se usan fórmulas de probabilidad. Es una selección informal, por tanto, sus resultados no son estadísticamente representativos. Las características de este tipo de muestreo son a) la población básica no se conoce de antemano, b) no se conocen los rasgos de la población de antemano, c) extracción repetida de los elementos de muestreo con criterios que se han de definir de nuevo en cada paso, d) el tamaño de la muestra no está definido con antelación y e) el muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica (Martínez, 2012).

Al mismo tiempo que se define la población y se determina la muestra, y de acuerdo con los objetivos de la investigación, se seleccionan el o los instrumentos de recolección.² Estos pueden ser diseñados completamente desde cero o pueden tener como base instrumentos utilizados en otros estudios. Los instrumentos seleccionados deben ser válidos y confiables. La validez consiste en que el instrumento dé cuenta del fenómeno o concepto del que se está indagando, y la confiabilidad radica en que su aplicación repetida a los sujetos seleccionados produzca información sobre los mismos puntos seleccionados (Rojas, 2013). Esto se garantiza realizando la prueba piloto, es decir, se recomienda que todos los instrumentos sean sometidos a una prueba con el fin de ser revisados y afinados para su aplicación final. La definición de instrumentos de recolección debe ir acompañada de un plan de análisis, es decir, del procedimiento de sistematización y análisis de la información recopilada. Por ejemplo, si es información cuantitativa de una muestra probabilística, recogida en una encuesta, se debe especificar cuál paquete de software estadístico (p. ej., Epi Info, SPSS, entre otros) se utilizará y qué análisis se hará: pruebas estadísticas, tablas de frecuencias, correlación de variables, etc. Si es información cualitativa, recolectada con entrevistas o grupos focales, se debe detallar qué software

2 Los instrumentos de recolección pueden ser observación participante u ordinaria, cuestionario, entrevista estructurada y no estructurada, grupos focales, talleres de cartografía social (Galeano, 2012; Rojas, 2003).

de análisis de contenido se usará (Atlas.ti, NVivo, entre otros) para sistematizar y codificar la información y qué matrices categoriales se emplearán para su análisis.

Para la propuesta metodológica, el curso proponía un ejercicio tipo taller, en el que los estudiantes plasmaban sus propuestas en un papelógrafo (tabla 1.3). Luego de montar la propuesta en el papelógrafo, los estudiantes la exponían y recibían preguntas/sugerencias, y la posibilidad de refinarlas. De esta manera, la metodología daba respuesta a los objetivos, se vinculaba al marco teórico y respondía al principio de realidad (tiempo, presupuesto y personal investigativo).

Tabla 1.3. Propuesta de ejercicio para la escritura de la metodología del proyecto de investigación

Objetivos específicos	Conceptos teóricos	Tipo de información (cuantitativa/cualitativa)	Fuente (primaria/secundaria)	Unidad de análisis	Muestreo	Instrumentos de recolección	Plan de análisis

Fuente: Elaboración propia.

Validez y ética en la investigación

El componente final de toda investigación, y sin el cual no podría cerrarse el círculo del diseño del proyecto (figura 1.2) es el que integra la validez y la ética. La validez en la investigación social tiene, por lo menos, dos enfoques, uno más cuantitativo o enfocado en criterios de validez estadística, y el cualitativo o centrado en la credibilidad y la triangulación. En lo que concierne al último enfoque, algunos investigadores como Guba y Lincoln (1981) establecen as-

pectos como la “credibilidad”, la “auditabilidad” y la “transferibilidad” como criterios clave para asegurar la calidad y el rigor en la investigación.

La “credibilidad” implica la honestidad en la recolección de información, para la cual se requiere escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con los participantes (Cornejo y Salas, 2011). Esto implica considerar los efectos de la presencia del investigador en el estudio, mantener notas de campo y discutir el propio comportamiento como investigadores, y las experiencias en relación con la de los participantes, así como los métodos de triangulación utilizados (Flick, 2004; Miles & Huberman, 1994). El segundo criterio, la “auditabilidad”, se refiere a la posibilidad de que otro investigador pueda seguir la pista o la ruta de lo que el investigador original llevó a cabo. El registro de las estrategias y decisiones metodológicas tomadas a lo largo de la investigación apoyan este criterio, así como la descripción detallada de los pasos llevados a cabo (Cornejo y Salas, 2011). Finalmente, el tercer criterio de “transferibilidad” implica la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Otros investigadores como Morse, Barrett, Mayan Olson & Spiers (2002) plantean otras estrategias de confiabilidad y validez, como:

- La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad para responder a lo que sucede durante la investigación.
- La congruencia entre la pregunta o el supuesto, los componentes del método usado, la información recabada y el análisis de esta.
- La selección de los participantes que mejor representen o tengan conocimiento del fenómeno o evento que se va a investigar, para lograr la saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio.
- La interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial.
- La saturación de la búsqueda, es decir, cuando se obtiene la misma información o similar, porque los informantes no indican algo diferente de lo ya dicho.
- No solo debe generar conocimientos, sino contribuir a la solución de problemas relevantes para los seres humanos.

Los principios éticos en la investigación son un conjunto de valores, normas y nociones utilizados para determinar la conducta apropiada y aceptable en todas las etapas de la investigación. El problema de la investigación social, y acaso de la vida misma, como lo indica Mesía (2007), “es que las consideraciones éticas no siempre resultan obvias. En consecuencia, a menudo se emprenden cosas sin ver las cuestiones éticas que pueden ser evidentes para otros y para uno mismo, pero solamente cuando se nos es señalado” (p. 139). Un primer punto a considerar es reconocer que los participantes son seres humanos, que deben mantener siempre su dignidad a pesar de la investigación y sus resultados (Galeano, 2012). En ese sentido, es importante mencionar el Código de Núremberg de 1947, el cual establece diez principios básicos para poder cumplir con los conceptos morales, éticos y legales. Aunque el Código habla explícitamente de experimentos médicos en seres humanos, fue la base para establecer los preceptos éticos en la investigación en general.

A pesar de la estipulación de este y de otros códigos, se han continuado cometiendo perjuicios o daños a seres humanos y no humanos en investigaciones. Un ejemplo que discutimos en clase es el del experimento Tuskegee realizado entre 1932 y 1972 en Alabama, en el cual se ocultó información de un posible tratamiento de sífilis para una población afroamericana portadora de esta enfermedad (Barnés, 2005). Otro ejemplo ocurrió en 2000, cuando se conoció otro escándalo de falta de ética con una población indígena en aislamiento, los yanomamis de la Amazonía venezolana quienes fueron retratados como “salvajes” desde datos fabricados y un discurso sensacionalista por el antropólogo Napoleon Chagnon (Tierney, 2000), y hasta se le increpó por la utilización de experimentos con la sangre de estas comunidades y la enfermedad de sarampión. Al respecto, en clase se presenta el video titulado *La lucha de los yanomami por su sangre* (Aljazeera, 2012) que narra la situación actual que vive el pueblo indígena resultado de esta problemática situación.

Asimismo, también existen controversias por el papel que los investigadores cumplen al realizar investigaciones que parten de posiciones ideológicas ocultas por la “objetividad de la ciencia” y que pueden afectar las relaciones internacionales o políticas entre naciones, y la vida de la población. Al respecto, en 1919, *The Nation* publicó una carta escrita por el antropólogo Franz Boas titulada “Los

científicos como espías” en la que culpaba a cuatro antropólogos de los Estados Unidos de abusar de sus posiciones como investigadores profesionales al realizar espionaje en Centroamérica durante la Primera Guerra Mundial (Price, 2000). Algo similar pasó con la investigación Proyecto Camelot (1964), financiada por el Ejército de los Estados Unidos. Esta investigación fue realizada en Chile y diseñada para implementarse en 12 países latinoamericanos, cuyo objetivo era combatir las ideas “soviéticas” de liberación nacional en la Guerra Fría (Herman, 1995; Silvert, 1965).

Además, en la coyuntura actual en la que la geopolítica del sistema capitalista atraviesa y penetra en la educación y los mecanismos de producción de conocimiento (Lander, 2000), es aún más necesario señalar los asuntos éticos a considerar en la investigación. Al respecto, nos parece necesario escuchar a la bióloga argentina Stella Maris Martínez, quien en el video *Conflictos éticos en la investigación científica* (Imasdunr, 2010) habla sobre los riesgos de que sea el mercado y el dinero los que dicten sobre qué, cómo y bajo qué parámetros se hace investigación. De esta manera, los trabajos de grado de la Maestría en Desarrollo deben considerar informar oportunamente y de una manera acertada sobre el proyecto a las personas involucradas, reconocer y respetar la individualidad de los sujetos (ideologías, creencias, afiliaciones políticas, orientación sexual, etc.) y garantizar consentimiento libre e informado, en el cual las personas autorizan la utilización de la información con fines investigativos y se garantiza la privacidad y la confidencialidad.

Consideraciones finales

La construcción de conocimiento parte de la preocupación por entender la realidad social, pero esta solo puede darse en un proceso cognitivo del sujeto. Esta construcción requiere no solo el acercamiento a la realidad misma, sino un camino de abstracción que le posibilite objetivar la realidad, es decir, llevarla al marco de unos conceptos previamente establecidos, para intentar explicarla. Este proceso de abstracción, observación y de reflexión requiere apertura, creatividad y una perspectiva crítica propositiva.

Investigar sobre el desarrollo es un camino amplio y desafiante, ya que como concepto teórico tiene múltiples interpretaciones y puede ser estudiado desde diversos paradigmas y disciplinas. Esto hace que los estudiantes que llegan a la Maestría en Desarrollo procedan de diversas formaciones, colocando a los cursos, particularmente los de Seminario, en un nivel reflexivo que posibilita vincular las formaciones básicas con las teorías del desarrollo. Además, que esta diversidad de formaciones enriquece los debates en torno a los proyectos de investigación.

En lo que respecta a la propuesta pedagógica, la experiencia de tres años coordinando estos seminarios reafirmó que el trayecto del conocimiento no puede ni debe ser un proceso solitario; por el contrario, es en el diálogo con los compañeros, profesores del seminario y los directores de tesis que se da una aproximación más acertada de la realidad. Por esta razón, los directores son un elemento esencial en la propuesta académica de los cursos de Seminario, es decir, cumplen un papel activo durante algunas de sus sesiones. Por otro lado, la metodología de los pósteres planteaba una interacción más activa entre los estudiantes, ya que, al estar expuesto durante toda la sesión, el estudiante tenía la oportunidad de recibir aportes o cuestionamientos frente a su proyecto de investigación. Aunque no todos los estudiantes concordaban con la metodología, como experiencia docente, consideramos que el póster como estrategia metodológica es pertinente para la construcción colectiva y dialógica de los proyectos de investigación.

Finalmente, la vivencia del proceso de aprendizaje en clase fue muy enriquecedora, producto del diálogo a distintos niveles, tanto interdisciplinar como académico entre estudiantes y directores de tesis, así como intercultural debido al lugar de enunciación de donde provenían los estudiantes y profesores, incluso lugares como México, Perú, Alemania, al igual que de los departamentos de Antioquia, Valle del Cauca y Cundinamarca, en Colombia. Como resultado, varios trabajos de grado o tesis terminados obtuvieron reconocimiento durante la sustentación, y de ellos dos fueron reconocidos con el máximo galardón de grado honorífico (Botero Mesa, 2019; Gómez Guzmán, 2019). Es necesario recalcar que las estudiantes que obtuvieron este último reconocimiento se beneficiaron de becas de investigación internas a lo largo de sus estudios y

formaron parte activamente de proyectos de investigación liderados por profesoras de la universidad. Solo queda claro que el camino de aprehender la realidad, para construir conocimiento, no tiene un solo camino, sino también distintos momentos personales y académicos, los cuales requieren compromiso personal, por parte de la comunidad académica, en particular de los directores de tesis, así como apoyo institucional, elementos que, en conjunto, transforman al estudiante en su quehacer profesional y en su ser.

Referencias

- Adler, E. S. & Clark, R. (2003). *An invitation to social research: How it's done*. Boston, EE. UU.: Cengage Learning.
- Aguilera Ruiz, O. (2009). Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. *Última Década*, 17(31), 109-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000200007>
- Aljazeera. (2012, octubre 1). La lucha de los yanomami por su sangre. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nXQoF1LKKss>
- Althusser, L. (1967). Materialismo dialéctico y materialismo histórico. *Pensamiento Crítico*, 5.
- Bachelard, G. (2000). La noción de obstáculo epistemológico: plan de la obra. En Autor, *La formación del espíritu científico*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Barnés, H. G. (2005, junio 24). Experimento Tuskegee, la investigación médica más inmoral de EEUU. *El Confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-06-24/experimento-tuskegee-la-investigacion-medica-mas-inmoral-de-eeuu_899587/
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona, España: Hora.
- Bollaín, I. (Director) (2010). *También la lluvia*. España: Coproducción España-Francia-México; Morena Films.
- Botero Mesa, M. (2019). *Prácticas de derecho al agua de la Mesa Interbarrial de Desconetados en el territorio hidrosocial El Faro, Medellín: ¿una alternativa al desarrollo?* (Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia).
- Briones, G. (1997). *Metodología de la investigación cuantitativa en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Landier (Ed.). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. (pp. 145 – 162) Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerezo editores. (2010, julio 1). *Mentes del Sur: Hugo Zemelman - Parte 1 Filosofía y Política*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pP5XgHY-ZJQ>
- Cordero Ulate, A. (2008). *El paradigma inconcluso: Kuhn y la sociología en América Latina*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Curiel, O. (2014). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Y. Espinosa Miñoso, D. Gómez Correal y K. Ochoa Muñoz (Eds.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales*. (pp. 325-335). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- De la Garza, E. y Leyva, G. (Eds.). (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Ciudad de México, México: Siglo XXI. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/54411035/tratado-de-metodologia-de-las-ciencias-sociales-de-la-garza-toledo.pdf>
- De Las Casas, B. (1974). *Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/research/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias/7b7de43a-ab84-4415-a824-9da29b-2fc0b3.pdf>
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Leiden, Holanda.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: posdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/838/83824463002.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.

- Eschenhagen Durán, M. L. y Álvarez Múnera, J. R. (Eds.). (2016). *Voces de indagación en la Maestría en Desarrollo: experiencias de formación investigativa*. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Eschenhagen Durán, M. L., Roca-Servat, D., Vergara, M. y Álvarez Múnera, J. R. (2018). ¿Por qué, para qué y cómo problematizar para investigar? En M. L. Eschenhagen Durán, Gabriel Vélez-Cuartas, C. Maldonado y G. Guerreño Pino (Eds.), *Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior* (pp. 66 – 94): Fondo Editorial Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia y Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Esteva, G. (2009). *What is development?* Manuscrito no publicado, Universidad de la Tierra, Oaxaca, México.
- Foucault, M. (1966/1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Galeano Marín, M. E. (2008). Desafíos metodológicos y éticos de la investigación social. *Cuadernos de Trabajo*, 3.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores, Medellín, Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Gómez Guzmán, S. (2019). *Modelo actual de reintegración: un análisis de su dimensión ciudadana, atendiendo a las condiciones de vulnerabilidad de los excombatientes participantes del Grupo Territorial Paz y Reconciliación de Medellín, 2011-2019* (Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia).
- Gómez Rodríguez, A. (1997). TS Kuhn y las ciencias sociales. *Endoxa*, 1(9), 139-166. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/endoxa/article/download/4896/4716>
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 1(4). Recuperado de <https://www.usc.gal/revistas/index.php/ricd/article/view/3295>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1991). *Investigación naturalista y racionalista*. Enciclopedia Internacional de Educación, 6, 3-337.

- Guillaumin, G. (2012). Ciencias sociales y Thomas S. Kuhn: ¿expandiendo (o deformando) la naturaleza epistémica de las ciencias sociales? En E. En De la Garza Toledo y G. Leyva (Eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. (pp. 77-95). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gutiérrez, E. (2017, enero 4). *El zapatismo, la ciencia consciente y la función del arco iris*. Recuperado de <https://seminarioscideci.org/el-zapatismo-la-ciencia-consciente-y-la-funcion-del-arco-iris/>
- Heras-Gómez, L. (2002). Cultura política: el estado del arte contemporáneo. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 30. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1675>
- Herman, E. (1995). *The romance of American psychology: Political culture in the age of experts*. Los Ángeles, Colombia: University of California Press Berkeley.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Hincapié Gómez, A. E. (2019). *Saber social*. Manuscrito no publicado. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Londres, RU: Routledge.
- Imasdunr. (2010, marzo 17). *Conflictos éticos en la investigación científica*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Zo4roNjW7Go>
- Jiménez Becerra, A. (2006). El estado del arte en la investigación en ciencias sociales. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (Comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (pp. 27-42). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Konstantinov, F. V. (1965). *Los fundamentos de la filosofía marxista*. Ciudad de México, México: Grijalbo. Recuperado de https://abertzale-komunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Konstantinov/Fundamentos-de-la-filosofia-marxista-K.pdf
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, EE. UU: University of Chicago Press.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Maciel, F. (Director) (2007). Oscar Niemeyer - *A Vida É Um Sopro* [Documental]. Brasil: Gávea Filmes / Santa Clara. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VhZcYanSyBk>

- Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: nota histórica de una polémica incesante. En Autor, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. (pp. 19-42). Barcelona, España: Anthropos.
- Martínez Bencardino, C. (2012). *Estadística y muestreo*. (13.^a ed.). Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, EE. UU.: Sage.
- Melucci, A. (1985). *The symbolic challenge of contemporary movements*. Social Research, 52(4), 789-816.
- Melucci, A. (1995). The process of collective identity. En H. Johnston & B. Klandermans (Eds.), *Social movements and culture*. (pp. 4163). Minneapolis, EE. UU.: University of Minnesota Press.
- Mesía Maraví, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137-151. Recuperado de http://ateneo.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/123456789/3216/nueva_coronica01n3_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, EE. UU.: Sage.
- Molano, A. (2013). *Dignidad campesina: entre la realidad y la esperanza*. Bogotá, Colombia: Icono.
- Molina Montoya, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, 3(5), 73-75. <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Páramo, P. (2013). La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. En Autor, *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. (pp. 23-31). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 25. Recuperado de <https://adnz.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25953>
- Platón. (2003). *Teeteto*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Platosallegory.com. (2007). *Plato's allegory of the cave animated in clay*. Recuperado de <http://platosallegory.com/>

- Price, D. (2000). Anthropologists as spies. *The Nation*, 271(16), 24-27. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Price19/publication/228778261_Anthropologists_as_Spies/links/02e7e5254617e11d64000000.pdf
- Reigota, M. (2002). El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. *Tópicos en Educación Ambiental*, 4(11), 49-62. Recuperado de <http://www.anea.org.mx/Topicos/T%2011/Paginas%2049%20-%2062.pdf>
- Rojas Soriano, R. (2003). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16(54), 17-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En Autor, *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (pp. 29 – 82) Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de https://www.academia.edu/download/35344895/Manual_de_metodologia_de_la_investigacin_CLACSO.pdf
- Silvert, K. H. (1965). American academic ethics and social research abroad: The lesson of Project Camelot. *Background*, 9(3), 215-236. Texto del sermón de Antón Montesino según Bartolomé de Las Casas y comentario de Gustavo Gutiérrez. Recuperado de www2.dominicos.org/kit_upload/file/especial-montesino/Montesino-gustavo-gutierrez.pdf
- Tierney, P. (2000). *Darkness in El Dorado: How scientists and journalists devastated the Amazon*. Nueva York, EE. UU.: W. W. Norton & Company.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2014). *Proyecto Educativo de Programa: Maestría en Desarrollo*. Medellín, Colombia: Autor.
- Vélez Restrepo, O. L. y Galeano Marín, M. E. (Eds.). (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zelman, H. (2001). Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>