



Maestría en Pensamiento
Crítico y Hermenéutica



Unidad Académica de
FILOSOFÍA



Universidad Autónoma
de Zacatecas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS **“Francisco García Salinas”**

UNIDAD ACADÉMICA DE FILOSOFÍA **MAESTRÍA EN PENSAMIENTO CRÍTICO Y HERMENÉUTICA**

TRABAJO RECEPCIONAL

**DISEÑO DE CURSO: EPISTEMOLOGÍA, CIENCIAS HUMANAS E INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN PENSAMIENTO CRÍTICO Y
HERMENÉUTICA PRESENTA

JUAN CARLOS CRUZ CERVANTES

DIRECCIÓN:

DR. FRANCISCO SERRANO FRANCO

Zacatecas, Zac., abril de 2026

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Presentación	4
Antecedentes	4
Justificación	5
Necesidad de pensar la cientificidad en la práctica de la investigación.	6
Propagación de cierto tipo de pensamiento relativista (derivado del pensamiento posmoderno) que pone en duda los conocimientos producidos en la investigación científica.	6
Los prejuicios positivistas ante la investigación cualitativa	7
Contextualización - Marcos para la problematización	8
Contexto institucional:	9
Filosofía, verdad, subjetividad y conocimiento científico	10
La subjetividad en la investigación cualitativa	14
Una propuesta desde la Maestría en Pensamiento Crítico y la Hermenéutica	20
OBJETIVOS DEL CURSO	23
Objetivo general	23
Objetivos específicos por módulo	23
METODOLOGÍA	25
Enfoque pedagógico: constructivismo	25
Estrategias de enseñanza:	27
Rúbrica para la promoción y valoración del pensamiento crítico	28
Valorar cuales ideas tienen mejores argumentos o pruebas que les sustenten:	29
Tener disposición para corregir las propias ideas	29
Tratar de ser lo más claro posible cuando se expone una idea	30
Considerar otras alternativas para entender un tema	31
Manejar información detallada del tema en cuestión	31
Reconocer que no se puede usar los mismos criterios para pensar temas distintos (salud, derecho o matemáticas)	32
Considerar los aspectos políticos, económicos, sociales, históricos o culturales asociados	32
Aceptar la incertidumbre, entender que el conocimiento es un proceso inacabado	33
Tener intención y motivación para pensar críticamente un tema	33

Estructura del curso	34
CONTENIDOS DEL CURSO	39
Módulo 1: Pensamiento crítico, escritura e investigación cualitativa	39
Módulo 2: Los procesos de construcción de los conocimientos científicos (Historia y Filosofía de la ciencia).	40
Módulo 3: Modos de problematización en la investigación en ciencias humanas: enfoque cuantitativo, enfoque cualitativo, enfoque dialéctico (Epistemologías en las ciencias humanas y sociales).	43
Módulo 4: El problema de la conciencia y la experiencia (Fenomenología e investigación cualitativa).	48
Módulo 5: Procesos interpretativos y producción de sentido (Semiótica, Hermenéutica e investigación cualitativa).	49
Módulo 6: Condiciones sociohistóricas en la producción de conocimientos (Sociología de la ciencias humanas y sociales).	51
Módulo 7: Reflexiones éticas para la investigación cualitativa.....	54
EVALUACIÓN CURSO	55
Criterios de evaluación	55
REFERENCIAS.....	57
ANEXOS	62
Implementación del curso – Una primera experiencia.....	62
Cartel.....	62
Descripción de las sesiones realizadas	63

INTRODUCCIÓN

Presentación

El presente proyecto tiene por objetivo constituirse en un curso introductorio a la investigación cualitativa en ciencias humanas a partir de una perspectiva crítica, retomando, para ello, una serie de textos que ofrecen nociones filosóficas, epistemológicas y de diversas teorías en ciencias humanas y sociales, que permitan abordar una serie de temas fundamentales para la comprensión de la práctica científica, los retos para la investigación en ciencias humanas, las características distintivas de la investigación cualitativa, algunas dimensiones fundamentales del ser humano que requieren formas de conceptualización muy distintas a las de las ciencias naturales y, finalmente, reflexiones en torno a las condiciones para la producción de conocimiento científico y los límites de éste.

Antecedentes

La idea del curso surgió de la articulación de dos experiencias. La realización de estudios en la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) durante los años 2021-2022, y la experiencia como profesor de las asignaturas de *Metodología cualitativa* y *Análisis de datos cualitativos*, en la *Licenciatura en Psicología* de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) de 2015 a la fecha.

La primera experiencia posibilitó un acercamiento a dos grandes tradiciones en el pensamiento filosófico, la *filosofía analítica*, por un lado, y la *hermenéutica* por el otro, que ofrecieron importantes herramientas conceptuales para la reflexión crítica sobre la actividad docente, la práctica de la investigación cualitativa y la articulación de ambas pues la enseñanza de la investigación ofrece ciertos retos que no se encuentran en asignaturas teóricas o técnicas. En la investigación cualitativa se requiere una sólida formación teórica, pero para ser puesta en diálogo con las experiencias del trabajo de campo.

Las reflexiones a lo largo de la maestría mostraron que las nociones desarrolladas por ambas tradiciones han influido de forma importante en la conformación de las prácticas de investigación cualitativa pero que, en general, se encuentran en forma implícita en los manuales y cursos dedicados a estas materias. Se empezó a sospechar que una explicitación de tales herramientas

conceptuales, junto con la búsqueda e implementación de algunas otras, fortalecería en desarrollo del pensamiento crítico en los cursos introductorios dedicados a este tema.

Por otro lado, la experiencia como profesor de las asignaturas arriba mencionadas, permitió acercarse a las dificultades enfrentadas por el estudiantado en su acercamiento a esta forma de investigación: algunas lagunas teóricas en general, pero también poquísimos o nulos acercamientos a temas epistemológicos asociados a la investigación en psicología, o de historia y filosofía de la ciencias humanas y sociales. Los temarios de los cursos introductorios a la investigación cualitativa, debido a las limitaciones de tiempo, no profundizaban en dichos temas, pero la comprensión de la lógica en investigación cualitativa requería tales conocimientos.

De lo anterior surge la idea de diseñar un curso complementario que sirviera como un primer acercamiento a tales temas epistemológicos y filosóficos, que permitirán repensar la práctica de la investigación cualitativa en ciencias humanas y sociales, y las particularidades de la investigación psicológica.

Se trata de un curso en el que el diálogo y la escritura son consideradas experiencias fundamentales en los procesos formativos. Lo anterior se vincula a la propia experiencia como estudiante de la Maestría en Pensamiento Crítico y Hermenéutica que, debido a la situación de confinamiento derivada de la pandemia de Covid-19, se propuso como un posgrado online, con clases virtuales sincrónicas, permitiendo una 2ª generación conformada por estudiantes de distintas entidades del país y con variadas formaciones profesionales. Lo anterior permitió una riqueza de perspectivas que enriqueció el diálogo sobre los temas tratados. A esto se sumó la forma de evaluación que casi en la totalidad de los seminarios cursados implicó variedad de escritos reflexivos. La experiencia de diálogo y escritura fueron fundamentales en el propio proceso formativo y de ahí surgió la idea de generar un curso que aprovechara ambas prácticas.

Justificación

El presente proyecto recurre para su justificación a tres razones fundamentales: una necesidad de pensar críticamente la noción de cientificidad, una crítica a las formas radicales de relativismo epistémico posmoderno y una crítica a los prejuicios positivistas hacia la investigación cualitativa.

Necesidad de pensar la científicidad en la práctica de la investigación.

La formación profesional exige que se brinden a las y los estudiantes herramientas teórico-conceptuales que les faciliten una aproximación científica a las realidades en las que intervienen. Como lo plantea Sartori (2010), lo que distingue al lenguaje común del científico es, en éste último, la construcción rigurosa de conceptos. Lo anterior implica que los términos utilizados se depuran en la medida de lo posible para evitar ambigüedades o contradicciones. Con ello se posibilita una mejora en la calidad de la comunicación, una mayor claridad expositiva y una posibilidad de valorar la mayor o menor congruencia con la realidad que puedan tener determinadas explicaciones de los fenómenos que se trata de comprender.

La formación profesional implica entonces una formación (al menos en sus fundamentos) para la investigación científica y ésta última debe ser crítica. Se puede con lo anterior explicitar la articulación de algunos de los ejes planteados en el presente proyecto: pensamiento crítico e investigación científica (que en este caso será, además, cualitativa, lo que requerirá algunas discusiones más adelante).

Propagación de cierto tipo de pensamiento relativista (derivado del pensamiento posmoderno) que pone en duda los conocimientos producidos en la investigación científica.

En los últimos años se ha visto una tendencia en las y los estudiantes en ciencias humanas, a recurrir a la idea de que las ciencias no son sino discursos que emanan de posiciones de poder y que lo que ellas afirman del mundo es una mera imposición desde la ideología dominante. Una serie de discursos que critican a la academia como productora de ficciones que no contienen más o menos verdad que, por ejemplo, los discursos tradicionales o aquellos que en su novedad se producen en las redes sociales.

Tal fenómeno se ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas lo que ha llevado a la generación de distintas respuestas en distintos sectores del pensamiento científico y filosófico. Tal es el caso de la obra *Einstein historia y otras pasiones* de Gerald Holton (1998). La primera parte del texto está dedicada a describir el proceso de pérdida de credibilidad por parte del público en general al saber producido por la comunidad científica, y en dónde el relativismo epistémico y el posmodernismo son las expresiones más destacadas.

Tal situación lleva también a Sokal y Bricmont (1999) a desarrollar un análisis riguroso del uso injustificado de nociones de la física y la matemática en las obras de los autores posmodernos,

dedicando algunos capítulos al problema del relativismo epistémico, a las críticas injustificadas al método científico recurriendo a la teoría del caos y a los abusos en la aplicación del teorema de Gödel a otros campos del conocimiento.

También dentro del feminismo autoras como Celia Amorós (1997) crítica los extremos en los que ha caído el pensamiento posmoderno.

Los anteriores son solo algunos ejemplos de la respuesta de la comunidad científica e intelectual ante la idea de que sus producciones no son sino una interpretación ideológica y arbitraria del mundo, interpretación además impuesta desde ciertos lugares hegemónicos de poder y a la que no puede atribuírsele un valor cognitivo superior.

Esta visión limitada de la producción de saber científico se constituye en prejuicio durante el proceso de aprendizaje de la investigación científica. Pero sobre todo en investigación cualitativa, donde el objeto de las investigaciones es la subjetividad humana, en condiciones en que las y los estudiantes creen encontrar una tradición que les autoriza a afirmar que «la realidad es subjetiva», en lugar de comprender que «la subjetividad es una parte de la realidad».

Los prejuicios positivistas ante la investigación cualitativa

En el otro extremo se encontrarían las y los estudiantes que, siendo formados en una tradición positivista que reduce la investigación en ciencias humanas a la experimentación (generalmente en neurociencias) y al estudio de variables (y su procesamiento cuantitativo) valoran negativamente la investigación cualitativa considerándola carente de científicidad (y del prestigio que en ciertos sectores conlleva). Parten de un modelo de la ciencia inspirado en la física clásica que, tal como lo expone Ibáñez (1991) estaba siendo superada, criticada, sustituida por la nueva física, la de la relatividad y la incertidumbre, es decir, que las ciencias humanas, para su legitimación como disciplinas científicas recurrían a un modelo en decadencia.

Es decir, apelan a una noción caricaturesca de la ciencia en general, pero también del campo de investigación en neurociencias en particular que, lejos de plantear una imagen tal, realizan fecundos diálogos interdisciplinarios para profundizar en la comprensión del ser humano. Entre los ejemplos destacados de investigaciones interdisciplinarias se encuentran Hofstadter (1982; 2021), Dennett (2015), Kandel (2019) o Godfrey-Smith (2017).

El pensamiento es siempre variado incluso ahí donde se le califica de cerrado, rígido o reduccionista. Baste leer directamente a autores como Comte para descubrir que, el fundador del positivismo no creía que la ciencia pudiera dar respuestas a todos los misterios del universo. La variedad de posicionamientos del paradigma epistemológico empírico-analítico es tal que, incluso pueden encontrarse puntos de encuentro en autores como Popper y Bachelard (Martínez-Velasco, 1992).

Contextualización - Marcos para la problematización

Para tener una idea más clara de las coordenadas en las que se ubica el problema que pretende atender el presente proyecto, se presentan una serie de consideraciones que van desde el contexto macrosocial (en el que las nociones de *crítica* y de *pensamiento crítico* abundan pero con una polisemia que puede llevar a la confusión), pasando por el contexto institucional en el sentido de la Universidad como institución, pero también de la Universidad específica (la UAEH) que servirá de campo de intervención para cerrar con una descripción de la licenciatura en psicología en la que se centra el presente proyecto (sus problemas distintivos como ciencia y profesión).

En el nivel más amplio las universidades, sus metas, formas de organización interna, relaciones con otros ámbitos de la sociedad, se conforman a partir de una serie de lineamientos emanados de organismos internacionales. Sus políticas tienen como fondo que les configura los sistemas de producción y distribución de conocimiento hegemónicos a nivel nacional e internacional.

En esos niveles es cada vez más frecuente la insistencia sobre la importancia de lo que llaman «pensamiento crítico». Generalmente la forma en que es conceptualizado éste último es como una competencia fundamental para seleccionar entre el cúmulo de información en la que las personas de las sociedades actuales se encuentran sumergidas.

Por lo anterior las Universidades formadoras tanto de profesionales que se incorporan al mercado laboral, como investigadores que participan de la producción científica y tecnológica de las distintas áreas del conocimiento, se inscriben en un contexto que les demanda de forma explícita el desarrollo del pensamiento crítico. El funcionamiento de tales instituciones es inseparable de los sistemas macrosociales de los que participa.

De ahí que en los organismos educativos de educación superior nacionales e internacionales se insista en considerar al pensamiento crítico como una competencia fundamental que, de hecho, se considera transversal a las distintas áreas del conocimiento. Tan situación se vuelve a un más urgente en las sociedades contemporáneas caracterizadas por un flujo enorme de información que requiere cuidadosa evaluación, pero también el trabajo colaborativo pues su revisión exhaustiva se hace imposible para un sujeto individual.

Es importante señalar que, en las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento crítico, aparecen con insistencia los temas sobre las dificultades de su definición, caracterización, formas de evaluación, estrategias para su desarrollo. Lo anterior no escapa al presente proyecto que propone una forma de aproximación que, sin resolver el problema, permite la construcción de un marco conceptual para la organización del curso propuesto.

Contexto institucional:

El presente proyecto está dirigido a estudiantes de la licenciatura en psicología del Instituto de Ciencias de la Salud (ICSA) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Se trata de un centro educativo que cuenta con programas de licenciatura en Gerontología, Nutrición, Farmacia, Médico Cirujano, Enfermería, Cirujano Dentista y Psicología; Especialidades Médicas, Odontológicas, Enfermería Pediátrica, Enfermería Neonatal; Maestrías en Psicología de la Salud, Ciencias Biomédicas y de la Salud, Nutrición Clínica y Salud Pública y Doctorados en Ciencias de los Alimentos y Salud Humana y en Ciencias del Comportamiento Saludable.

La licenciatura en psicología cuenta con un plan de estudios organizado a partir de un modelo educativo por competencias y de una perspectiva constructivista de la educación (UAEH, 2015). En su modelo educativo, la UAEH señala la importancia de la formación para la investigación científica en todos sus niveles. Como una forma para dar cumplimiento a dicha demanda, desde hace algunos años, se ha generado como opción de titulación, la publicación de un artículo académico que, sumado a la tradicional presentación y defensa de tesis, constituyen dos vías para la promoción de la investigación científica rigurosa en las y los psicólogos en formación.

El plan de estudios contempla un curso de *Epistemología de la psicología* en primer semestre; un curso de *Introducción a la metodología de la investigación* en tercer semestre; dos cursos, uno de *Metodología cuantitativa* y otro de *Metodología cualitativa* en cuarto semestre; dos cursos, uno de *Análisis estadístico* y otro de *Análisis de datos cualitativos* en quinto semestre y tres *Seminarios de tesis* durante el séptimo, octavo y noveno semestre de la carrera.

Si bien el plan curricular tiene asignaturas dedicadas a la investigación tanto cuantitativa como cualitativa, en la práctica las investigaciones cuantitativas ostentan la hegemonía, esto probablemente debido a que la mayoría de los profesores investigadores de tiempo completo del Área Académica de Psicología, se especializan en el enfoque de investigación cuantitativo.

Otra competencia transversal en el modelo educativo de la UAEH es el pensamiento crítico. En el documento aparecen menciones a este último a veces vinculadas a la connotación de la resolución de problemas, mientras que en otras remiten a su connotación asociada a la crítica, social política y económica.

Filosofía, verdad, subjetividad y conocimiento científico

La filosofía es fundamental para entender el desarrollo de la cultura occidental en muchos de sus ámbitos incluido el de la ciencia. La consideración de Tales de Mileto como primer filósofo tiene como una de sus razones el que haya sido capaz de oponerse al pensamiento tradicional (los grandes mitos de su cultura) para construir, con base en *su* razón, *su* propio pensamiento. Pensar ideas propias como lo plantearía Gaos (1987). Por ello sería en la filosofía en donde por primera vez es posible reconocer una presencia constante de la crítica, entendida ésta como una valoración de la verdad de los pensamientos.

El tema ha sido fundamental a lo largo de la historia de la humanidad. Se hace uso aquí del término «verdad» en un sentido más bien laxo. Porque distintos han sido los posicionamientos con respecto a la verdad en la tradición helénica y a lo largo de la historia de occidente. Porque no es la misma concepción de verdad la del pensamiento de Platón que la de Gorgias, la de Agustín de Hipona o la de Descartes, Hume, Kant o Nietzsche.

No son los mismos criterios y procedimientos para acercarse a la verdad los utilizados por los antiguos griegos, los inquisidores medievales o los criminalistas modernos (Foucault, 2001). Y en

la ciencia contemporánea la verdad es un valor que se pone en juego y por el que distintos grupos entran en disputa en el marco de un conjunto de reglas (Bourdieu, 1990, 2001).

En el lenguaje de la ciencia, el término verdad fue sustituido por el de objetividad dada la importancia adquirida por la filosofía de Comte. Con la aparición de las ciencias humanas los debates en torno a la verdad objetiva (contrapuesta a la verdad subjetiva que empieza a tener una connotación de ilusión o falsedad), se vuelven particularmente importantes en este campo de estudio dando origen a distintas tradiciones de pensamiento siendo el positivismo el modelo hegemónico (Ursua et al., 2004).

El positivismo, ante las críticas de las que fue objeto, se fue transformando en neopositivismo. Del primer posicionamiento de Comte -más bien optimista- en cuanto a la posibilidad de alcanzar certezas sobre el modo de funcionamiento de ciertos aspectos de la realidad, se fue pasando a posicionamientos más cautelosos en este punto, como las reflexiones en torno a la ciencia y su método de demarcación de Popper o la propuesta de pensar la práctica científica desde la noción de paradigma y factores sociales de Kuhn (Ursua et al., 2004).

Pero a pesar de estos reposicionamientos del positivismo, el término «objetividad» quedó asociado a la idea de una completa correspondencia entre las teorías y la estructura del mundo. Elias (1994), consciente de las implicaciones del uso de esa palabra en los textos científicos, propone su sustitución por la expresión «conocimiento congruente con la realidad», aclarando que dicha congruencia nunca se da de forma completa.

Lo cierto es que ya se trate de la producción de conocimientos científicos o de la resolución de tareas de la vida cotidiana, la búsqueda de la mayor congruencia posible entre pensamiento y mundo es inevitable. Piaget (1986) considera que el conocimiento, concebido como representación mental del funcionamiento del mundo, es un medio (y no un fin), para establecer una relación con la realidad y resolver los problemas que en ella aparecen.

Aquí se hace referencia a la noción de conocimiento en el sentido más amplio posible. En el contexto de la vida animal en general, el asunto del conocimiento es cosa de vida o muerte, pues implica que los seres vivos requieren cierta información actual respecto del mundo habitado y de su posición en él con el fin de mantenerse con vida.

Antonio Damasio (2021) plantea que los primeros seres vivos, organismos unicelulares, *sabían* al nivel de las percepciones ciertas cosas de su entorno que les permitían interactuar con él. Es más adelante en la historia evolutiva que aparece un sistema nervioso y un cerebro que permiten construir representaciones del mundo y, con ello, ya es posible hablar de conocimiento en el sentido más comúnmente usado.

Desde el inicio de la vida en ese saber, tanto al nivel de la sensación y percepción primero, y de las representaciones del mundo después, era importante la congruencia de ese saber con el mundo habitado. Los seres vivos poseedores de sistemas de representación del mundo (la especie humana entre ellos), se vale del conocimiento para relacionarse con él.

Aun cuando los sistemas perceptivos de las distintas especies (la mosca, el lobo, el humano) perciban “distintos mundos” (Nietzsche, 2017), es *una* realidad la que habitan. En un museo una mosca puede revolotear frente a un cuadro e incluso posarse en él al tiempo que un estudiante de arte contempla ese autorretrato de Frida Kahlo. El sistema perceptivo sirve a la mosca para orientarse en el mundo y habitarlo tal y como se orienta y vive una mosca. Y el sistema perceptivo del humano cumple un fin análogo. Pero si el museo empezara a incendiarse estarían en riesgo de muerte tanto la mosca como el humano independientemente de la forma en que perciban el fuego.

Sin duda la mosca, la rana, el pulpo o el ser humano conocen el mundo en función de sus sistemas perceptivos y de su forma particular de producir y organizar la información, pero ese conocimiento tiene por objetivo la supervivencia individual, de especie o de la cultura.

En el mundo humano las representaciones que se construyen se corresponden con finalidades humanas. En ese sentido no existe aquella verdad que sea una representación completa y definitiva del mundo, pero en todos los casos, el fin del conocimiento es que la representación que se haga se corresponda con los aspectos importantes para ese ser que conoce, y que tengan congruencia con la realidad.

Eco (1992) plantea que las interpretaciones que el ser humano hace del mundo constantemente son puestas a prueba en la realidad. Aquellas interpretaciones más cercanas a la forma de esa realidad se mantendrán mientras que las que difieran serán rápidamente desechadas. Una interpretación que no tenga relación con la realidad podría llegar a generar resultados lamentables para quien de ella se sirva y la historia humana está llena de innumerables ejemplos.

Las ciencias humanas tienen el reto de construir conocimiento en torno al ser humano, tanto en lo que se refiere a condiciones concretas de existencia que se corroboran o descartan en función de la revisión crítica del material empírico recabado, como a los sistemas de representaciones a través de los cuales los seres humanos establecen una relación con su mundo. En el primer caso se trataría de investigación de primer orden (teniendo mayor cercanía con la investigación en ciencias naturales), mientras que el segundo sería un abordaje de segundo orden (interpretaciones sobre la realidad que pueden o no tener congruencia con el mundo concreto), recuperando en la anterior división las nociones propuestas por Luhmann (Canales-Cerón, 2006; Ibáñez, 1985).

La separación antes mencionada, aun cuando pudiera parecer sencilla, es difícil de realizar en la investigación en ciencias humanas. La edad, sexo, número de hijos, enfermedades padecidas, condición laboral, acceso a la educación, entre otros, son aspectos de la realidad que pueden ser corroborados empíricamente. Tales condiciones concretas de existencia se dan independientemente de las creencias que las personas pueden tener en torno a ellas. Pero alrededor de tales condiciones se vinculan de forma inseparable una serie de interpretaciones (que incluyen creencias, valoraciones, expectativas, proyectos, decisiones, sentires, etc.), y que son tan importantes para la comprensión de la vida humana en su peculiaridad como las condiciones concretas antes mencionadas.

Por lo anterior, la investigación en ciencias humanas, para que no deje fuera lo particularmente distintivo de su objeto de estudio, requiere prestar atención tanto a la condición objetiva como a la subjetiva de los seres humanos a los que estudia. La primera (condición objetiva), es fuente y destino de estados subjetivos, mientras que la segunda (condición subjetiva) es una característica objetiva presente en todo ser humano. Entiéndase esto último en el sentido de que tal condición subjetiva, la cualidad de ser subjetivo, de estar constituido como subjetividad, no puede ser atribuido a los cuásares, a los neutrinos, al ácido clorhídrico, a las montañas, a los árboles, ni a la mayoría de los animales.

La noción de subjetividad requiere mayores profundizaciones, pero sirve en estos párrafos iniciales la idea de lo subjetivo como una particular interpretación del mundo habitado que, de ser omitido en la investigación sobre los seres humanos, deja fuera el rasgo más distintivo que se tiene como especie.

El problema de la verdad es pues, fundamental, en la práctica científica, en la reflexión filosófica y en la vida humana misma. Se insiste en que aquí el término no hace referencia a una congruencia plena entre lo que se sabe y la realidad, que le agota de tal forma que ya no hay nada más que decir. Se trata más bien de entender la verdad como un saber limitado del mundo en permanente proceso de ajuste y reconstrucción, pues su grado de cercanía a tales aspectos, puede acarrear consecuencias de vida o muerte en muy distintos grados.

La subjetividad en la investigación cualitativa

La investigación en psicología ofrece retos importantes dada la variedad de aproximaciones y la discusión aún vigente de su objeto de estudio. En México, la psicología será muy distinta en función del plan curricular en el que se formen sus profesionales. Corrientes tan variadas como la cognitivo-conductual, la psicodinámica, sistémica, humanista, psicosocial o comunitaria que, si bien en ocasiones tratan de establecer puentes de diálogo entre las distintas construcciones conceptuales desde las que fundamentan su práctica, otras tantas se contraponen abierta o disimuladamente, o se encierran en sus propias elaboraciones.

El presente texto propone a la subjetividad como un concepto clave que permite articular temas centrales en psicología como son las conductas, sistemas de creencias, emociones, determinantes sociales, potencialidades, entre otros. Este concepto permite repensar algunas antinomias aún vigentes como individual/colectivo, consciente/inconsciente, autonomía/determinismo, racional/emocional, mente/cultura, singularidad/generalidad (Cruz-Cervantes, 2023).

En ese abigarrado panorama, la tradición metodológica cualitativa ofrece alternativas de aproximación a tales problemáticas a partir de sus principales técnicas de recolección/producción de datos: observación participante, grupos de discusión y entrevistas en profundidad cuyos orígenes pueden rastrearse en la investigación antropológica, sociológica y psicológica respectivamente.

A través de tales técnicas se hizo posible la exploración, profundización y comprensión de fenómenos humanos complejos, abordados desde la perspectiva subjetiva de quienes participan en los estudios. Investigación de segundo orden (Ibáñez, 1985), en la que la producción de discurso y su traducción a textos es fundamental.

El abordaje de esos textos requiere la práctica constante del diálogo: con los participantes del estudio, con quienes acompañan o colaboran en la realización de la investigación, con otras personas dedicadas a la investigación con las que se comparten los avances del proyecto. También, en otro sentido, con los autores abordados.

También la escritura es práctica constante en la investigación cualitativa. Desde la escritura, corrección, reescritura del protocolo a lo largo de todo el proceso (flexibilidad metodológica que es una de las cualidades más enriquecedoras de esta forma de investigación), la síntesis de avances de investigación para ser presentados en diversos eventos académicos, la elaboración de artículos o ponencias que dan cuenta del avance de investigación, la escritura del diario de campo/investigación.

En el contexto de la investigación psicológica, la investigación cualitativa aporta importantes herramientas pues en la práctica del profesional de esta área del conocimiento la relación cercana con las personas caracteriza su día a día. En ese encuentro con los otros (individual o grupalmente) se requieren condiciones para el establecimiento de un diálogo que permita el acompañamiento en las problemáticas requeridas.

La observación y escucha atenta son fundamentales para la comprensión de la situación concreta de ese otro con quien se trabaja y tales competencias pueden ser desarrolladas a partir de la formación en investigación cualitativa.

Dos prácticas serán centrales a lo largo del presente curso: el diálogo y la escritura. El primero orientado a la escucha exterior, escucha del otro que se presenta ante el investigador y que éste debe hacer un esfuerzo por conocer; y la segunda como escucha interior, que al ser practicada se constituye en productora de nuevos descubrimientos de la propia mirada que, con ello, se amplía.

La exploración, entonces, implica la aparición de otros discursos: los de esos otros que participan de la investigación, y de lo que se produce cuando el investigador se da la tarea de escribir.

La perspectiva fenomenológica es importante para el abordaje de ambas prácticas. Escuchar al otro requiere la suspensión de los prejuicios, al menos un escucha que trate de estar consciente de que el otro en su singularidad no es comprensible en su totalidad (Levinas, 2002). Tratar de contener el afán clasificador que reduce las diferencias a las clasificaciones preestablecidas.

Cuando la psicología se encuentra más orientada por la investigación cuantitativa el afán es el de ubicar a quienes se investiga en un rango determinado de una curva de normalidad, o en un sistema clasificatorio previamente establecido. Las escalas psicométricas establecen de antemano los rasgos de su interés, y es ésa la única realidad que interesa conocer: la previamente imaginada. Las respuestas están establecidas de antemano: del *totalmente de acuerdo* al *totalmente en desacuerdo*. Quien investiga con este modelo conoce de antemano las respuestas posibles.

Pero la investigación cualitativa busca comprender las características singulares de aquellos con quienes se trabaja. El instrumento para aproximarse a la realidad, si bien pueden intentar prever posibles respuestas, es flexible pues sabe de antemano que en los encuentros con los otros surge siempre lo inesperado fundado en la condición única de cada persona, de su subjetividad constituyente.

La etnografía y la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, si bien tienen ciertos puntos de arranque, llevan a quien investiga por territorios insospechados, se caracterizan por un permanente afán de exploración de lo desconocido. Nada más alejado de la ciencia experimental en la cual se trata de controlar en lo posible las variables en juego. La investigación cualitativa, investigación de campo, lleva al investigador a internarse en ciertos territorios (reales y simbólicos) que le son desconocidos en mayor o menor grado, pero en los que ocurren permanentemente acontecimientos inesperados que pueden redirigir el rumbo de la investigación.

Algo semejante puede decirse del proceso de escritura, que lejos de cumplir con un formato preestablecido, un molde sobre el que se colocan distintas investigaciones que en realidad son repetición de ciertos procedimientos estandarizados: introducción, metodología, muestra, sistematización y análisis de resultados, conclusiones y referencias, se convierte en una nueva herramienta de exploración de la que el más claro ejemplo sería el diario de campo surgido en la investigación etnográfica. Herramienta que sirve al investigador para registrar/explorar la experiencia de investigación: sus observaciones de hechos, descripción de sujetos, pero también intuiciones, conjeturas, reflexiones teóricas, sentimientos, dudas, malestares, sueños y todo aquello que la experiencia de investigación produce. Más adelante lo escrito servirá como punto de partida a textos más concretos, informes de investigación en formato de artículo, ponencia en congreso o

tesis de grado. Pero el diario de campo, por la libertad de escritura que lo caracteriza, es la continuación de la exploración del tema estudiado.

Una propuesta para pensar en la importancia de esa escritura de diario es la realizada por Lourau (1989) quien muestra que ese paratexto que constituye el diario de investigación no sólo consiste en información irrelevante que, por criterios racionales, es dejada fuera del informe de investigación, sino que contiene información rica para comprender el proceso de construcción de los conocimientos científicos.

También las reflexiones sobre la escritura en auto etnografía desarrolladas por Richardson y Adams St. Pierre (2017b) que muestran como el proceso de escribir no responde (al menos no en su totalidad) a planes preestablecidos, sino que se trata de una práctica que posibilita la emergencia del acontecimiento. Ideas nuevas pueden ocurrírsele a quien escribe y a la par, el proceso de poner en palabras los pensamientos permite prestar mayor atención a su estructura y con ello la valoración de su calidad, esto es, su análisis crítico.

De lo anterior se desprende que las técnicas de investigación cualitativa no son procesos estereotipados que al seguir ciertos pasos capturan datos de la realidad en el sentido de otras áreas de investigación científica.

Se ha hecho ya referencia a la noción de *recolección/producción* de datos. González-Rey (1997) reflexiona en torno a este punto. Si en una entrevista se hace una pregunta sobre la que participante jamás había prestado particular atención lo que se genera es una condición en la que dicho sujeto empieza a producir sentido en torno a lo que se le pregunta. No es que la pregunta haya recolectado un dato (una significación) que ya estaba ahí, en la mente del sujeto, desde antes de la realización de la entrevista, sino que el acto de preguntar es productor de nuevas significaciones sobre todo cuando explora un tema impensado para el participante de la investigación.

Sin duda, algunas preguntas si recolectan un saber previo de sujeto entrevistado. Por ejemplo: ¿qué edad tienes? ¿cuántos hijos tienes? ¿cuál es el nombre de tus hijos? Pero hay otras preguntas (y estas son de las más importantes en investigación cualitativa) que exploran áreas que quizá hasta ese momento la persona no haya tenido oportunidad de pensar con detenimiento: ¿cómo ha sido tu experiencia de maternidad desde el embarazo hasta el presente? ¿quiénes han sido los familiares que más han influido en tu forma de ser? ¿qué cosas cambiarías de tu vida laboral? Se puede decir

que las técnicas de recolección/producción de datos cualitativos se constituye en un espacio de reflexión y producción de nuevos sentidos, pues al rememorar y narrar experiencias de la propia vida, el participante puede resignificar lo vivido.

Pero, además, ese efecto que produce el acto de investigar a seres humanos varía en función de los instrumentos diseñados para el estudio, que nunca son neutrales. Un mismo tema de investigación puede ser abordado con instrumentos muy distintos, que producirán efectos distintos. O una misma persona puede ser investigada con el mismo instrumento en momentos distintos de su vida (que podrían estar distantes apenas por unos días) y, dada la diferencia de contexto, generar respuestas muy diferentes.

George Devereux (2008) reflexiona en torno a este problema de la investigación en ciencias humanas. Hace referencia a la noción de sistema crono-holístico para pensar el ser humano. Éste, a partir de su memoria, puede responder distinto a situaciones semejantes: aprende en un sentido amplio y se transforma en ese proceso. Esa historicidad del ser humano le coloca del lado del acontecimiento y exige de las ciencias humanas métodos de aproximación distintos a los que pueden eficazmente utilizarse para estudiar la estratificación del suelo o los procesos respiratorios de las medusas.

Otro punto importante es la relación que debe establecerse con la teoría en la práctica científica. A diferencia de otras tradiciones de pensamiento, la ciencia se caracteriza por una actitud crítica permanente con respecto a sus propios productos. Tal hecho, queda claramente ejemplificado por Martínez Miguélez (2004) cuando se refiere a dos premios nobel de física otorgados por varios años de diferencia. El más reciente habría sido otorgado por desarrollar una teoría que sustituía a la que le dio el premio al primero. Las teorías no son verdades definitivas sino provisionales, perfectibles o en espera de otras mejores.

En el caso de la investigación científica, un reto importante consiste en la sensibilización a otras formas de codificación de la realidad distintas a las que se expresan en la imagen estereotipada del quehacer científico: fórmulas matemáticas o leyes universales. Como lo plantea Canales Cerón (2006), la diferencia entre métodos cuantitativos y cualitativos radica en que los primeros codifican la realidad numéricamente mientras que los segundos lo hace textualmente.

Para pensar la relación con la teoría científica puede resultar pertinente recurrir a la metáfora del mapa y el territorio. En el apartado anterior se hizo referencia al problema de la verdad en filosofía y ciencia, entendida como correspondencia plena entre el mundo y la representación que se hace de él. Pero la representación no agota las características de la realidad tal como lo ilustra el texto *Del Rigor de la Ciencia*, de Borges:

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.

Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. Suárez Miranda, Viajes de Varones Prudentes, Libro Cuarto, Cap. XLV, Lérida, 1658. (Borges, 1995).

Dado que la realidad no está hecha de palabras, no puede corresponderse de forma exacta con las teorías científicas (hechas de símbolos y palabras). Y tal como lo ilustra del texto borgiano, un mapa que se obsesionara por reproducir todos los detalles que constituyen la realidad del territorio se volvería inutilizable. El pensamiento humano en general, y la ciencia de forma específica, abstraen para poder operar en el mundo.

Las teorías son mapas, no calcos (Deleuze & Guattari, 2004), que de forma permanente se ajustan conforme el investigador se adentra en el territorio estudiado. Muchas teorías se centran en aspectos específicos del mundo, de ahí que muchas veces (y esto es particularmente cierto en las ciencias humanas y sociales), no coincidan entre ellas, y esto lleve a un debate interminable para decidir sobre cuál es el “mapa” correcto.

Por lo anterior resulta permitiente cambiar la relación que se establece con las teorías, asumir una actitud crítica, lo que implica tratar de comprender el problema que intentaba responder, los

recursos conceptuales con los que contaba para hacerlo y valorar el grado de éxito que tuvo en su tentativa (Bourdieu, 1997).

Pero aunado a lo anterior, aparece el problema de la historicidad del ser humano, su cualidad de devenir distinto a lo largo del tiempo. A nivel social ese proceso se materializa como historia, a nivel individual como anamnesis (Ibáñez, 1985). Castoriadis (1997a; 1997b) reflexiona sobre este punto considerando que esa cualidad es expresión de una ontología distinta a la de otros objetos estudiados por la investigación científica, una *ontología de la creación*. Argumenta, además, que los métodos de estudio utilizados en las otras ciencias no permiten abordar esta cualidad distintiva, pues esto implica utilizar métodos de un orden inferior para el estudio de fenómenos de uno superior.

Se trata de un reto importante para la investigación científica en psicología, ciencias humanas y sociales, pues los mapas que puedan hacerse del ser humano además de requerir ajustes constantes debidos a las limitaciones cognitivas de quien investiga, exigen otros ajustes, correspondientes a las cualidades cambiantes (en mayor o menor grado), del sujeto investigado.

Una propuesta desde la Maestría en Pensamiento Crítico y la Hermenéutica

Se considera que independientemente de los debates en torno a la mayor o menor compatibilidad entre conceptos derivados de la filosofía analítica y de la tradición hermenéutica, en la práctica de la investigación científica ambas perspectivas permiten la valoración crítica de sus planteamientos sus métodos sus formas de análisis y sus resultados.

Se coincide aquí con lo planteado por el filósofo checo Karel Kosik (1965) quien reflexiona en torno a la noción de totalidad concreta, que resulta inabarcable por teoría alguna, pues la realidad no está hecha de palabras, y que es susceptible por ello de multiplicidad de determinaciones lo que implica mantener una vigilancia crítica con respecto a las construcciones teóricas que hacemos de la realidad.

Tales construcciones son siempre inacabadas, incompletas, y requerimos, para fines prácticos, que así sea (recuérdese el relato de Borges sobre ese imperio donde los cartógrafos crean un mapa tan detallado que acabó cubriendo todo el territorio haciéndolo imposible de usar). Y este mismo autor menciona en su cuento *Funes el memorioso* que pensar es olvidar diferencias, abstraer, generalizar

(Borges, 1991). El problema planteado para la investigación en ciencias humanas consiste en el grado de generalización, en qué tanto se abstrae cierta realidad estudiada de su contexto para poder ser entendida. Y de ello resulta que en ocasiones es necesario pensar la realidad del ser humano independiente de sus creencias, mientras que en otros momentos resulta más razonable pensar en el sistema de significaciones y sentidos sin referencia a la realidad objetiva. Tal situación se debe a la singular condición humana que implica participar de la realidad física, de la biológica y de la social.

Por lo anterior se considera que los aportes de las distintas tradiciones filosóficas, como mapas de la realidad, ofrecen recursos conceptuales para pensar la realidad humana en distintos niveles. La crítica no es una competencia exclusiva de cierta tradición de pensamiento, sino que es transversal a todo proceso de construcción de conocimiento.

Para los fines del presente curso se organizan los niveles de crítica de la siguiente manera:

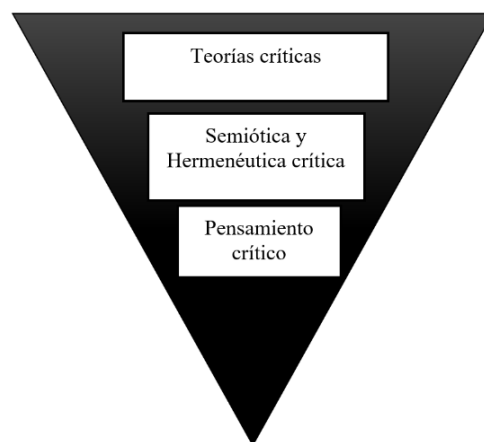
Pensamiento crítico (derivado de la filosofía analítica): se centra en la valoración de las interpretaciones del mundo al nivel de la calidad argumentativa y de la congruencia de las representaciones con la realidad, su mayor o menor grado de objetividad (Nubiola, 2018).

Semiótica y hermenéutica crítica (considerada como parte de la filosofía continental): construyen conocimientos al nivel de las expresiones de sentido vinculadas a contextos específicos y que demandan interpretación debido a la cualidad polisémica o ambigua (cuando no profundamente oscura en su significado) de sus objetos. Se agrega aquí el adjetivo de crítica a dicha hermenéutica para destacar el hecho de que la tradición de pensamiento hermenéutico no debe ser confundido con ciertas interpretaciones extremas (nuevamente se hace referencia al relativismo epistémico y al posmodernismo), dado que el objetivo de dicho pensamiento fue la búsqueda de la interpretación correcta, la más cercana al sentido original (Beuchot, 2015; Eco, 1992; Grondin, 2008) y que para alcanzar su objetivo requiere de un análisis contextual y el recurrir a lo que Eco (1990, 1992, 1998, 1999) llama la Enciclopedia, el conjunto de todo el saber cultural que nadie posee en su totalidad pero al que se remite todo proceso interpretativo.

Teorías críticas: que van más allá de los procesos de interpretación de sentido para develar las relaciones de dominación, los ejercicios de poder, las condiciones materiales de existencia que fueron de interés para la teoría social. El uso del plural tiene por finalidad que no se considere que

el término remite de forma exclusiva a las producciones de la Escuela de Frankfurt, sino que incluye otras tradiciones como el feminismo o la teoría decolonial.

Estas distintas tradiciones del pensamiento aportan herramientas conceptuales en función del nivel de análisis en el que nos encontremos. Si se trata de realizar una crítica a nivel macrosocial (que incluya tanto lo discursivo como lo no discursivo, son de utilidad las nociones desarrolladas en las llamadas teorías críticas que permiten analizar las dimensiones política, social, económica, institucional, etc. Cuando lo que interesa en comprender el sentido al que remiten ciertos conjuntos de textos o discursos, la hermenéutica crítica se vuelve un conjunto de teorías de mayor pertinencia. Finalmente, si lo que interesa es la validez de las proposiciones, la solidez argumentativa y la congruencia entre los discursos y la realidad nos remitimos a los aportes del pensamiento crítico.



Elaboración propia.

OBJETIVOS DEL CURSO

Objetivo general

Crear un espacio para la reflexión y el diálogo críticos en torno a temas filosóficos, teóricos y epistemológicos asociados a la práctica de la investigación cualitativa en ciencias humanas y sociales.

Objetivos específicos por módulo

Módulo 1: Pensamiento crítico, escritura e investigación cualitativa

Reflexionar en torno a las prácticas y experiencias de lectura y escritura, su lugar en el proceso de producción de conocimiento científico y el lugar de la escritura ensayística en ciencias humanas y sociales.

Módulo 2: Los procesos de construcción de los conocimientos científicos (Historia y Filosofía de la ciencia)

Conocer algunos momentos importantes en el desarrollo del conocimiento científico, sus métodos, los obstáculos enfrentados, los debates en torno a ellos y las diferencias entre ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales.

Módulo 3: Modos de problematización en la investigación en ciencias humanas: enfoque cuantitativo, enfoque cualitativo, enfoque dialéctico (Epistemologías en las ciencias humanas y sociales)

Identificar los enfoques de investigación en ciencias humanas y sociales, sus límites y posibilidades, los criterios de calidad, los procesos de construcción de problemáticas de investigación científica, los sesgos cognitivos, las implicaciones afectivas.

Módulo 4: El problema de la conciencia y la experiencia (Fenomenología e investigación cualitativa)

Explorar las problemáticas de la conciencia y la experiencia desde una perspectiva fenomenológica orientada a la investigación en ciencias humanas y sociales.

Módulo 5: Procesos interpretativos y producción de sentido (Semiótica, Hermenéutica e investigación cualitativa)

Reflexionar en torno a algunos aportes de la teoría semiótica y de la filosofía hermenéutica para el fortalecimiento de los procesos interpretativos en la investigación en ciencias humanas y sociales.

Módulo 6: Condiciones sociohistóricas en la producción de conocimientos (Sociología de la ciencias humanas y sociales)

Valorar las limitaciones y posibilidades que ciertas condiciones sociohistóricas han establecido para la producción de conocimientos científicos.

Módulo 7: Reflexiones éticas para la investigación cualitativa

Discutir las implicaciones éticas asociadas a la práctica científica en general, y a la investigación cualitativa en ciencias humanas y sociales de manera específica.

METODOLOGÍA

Enfoque pedagógico: constructivismo

En esta sección se pretende exponer los ejes de análisis que articulan el presente proyecto: el diálogo, la escritura, el pensamiento crítico y la investigación cualitativa. Tales ejes se entrelazan e influyen en las prácticas que posibilitan: dialogar, escribir, criticar e investigar. Y son considerados en todos los casos como «prácticas» en el sentido de que se trata de procesos, implican actividad, acción, actuación. No se trata de cualidades fijas poseídas por un sujeto que las utiliza a voluntad, sino experiencias más o menos voluntarias, orientadas a fines, intencionales a veces, útiles en algún sentido. Se trata de ejercicios que se ejecutan con base en ciertas reglas pero que en el proceso de su ejecución transforman algunas de esas mismas pautas. Lejos de ser comportamientos repetitivos tiene siempre un potencial creativo que reestructura sus formas de operación.

La práctica del diálogo: recuperando el análisis del lenguaje hecho por Benveniste (1971) describe las cualidades de los pronombres presentes en cada lengua, elementos que no tienen por referente un objeto concreto del mundo o una categoría de ellos, ni indicadores de relaciones lógicas es decir, que no tienen por fin la descripción de un determinado estado de las cosas del mundo, sino que su función consiste en ubicar a aquella persona que habla en una red de relaciones intersubjetivas. El lenguaje estaría entonces estructurado para posibilitar el diálogo y ese proceso de diálogo sería constitutivo de la subjetividad. En la posibilidad de recolocarse, el sujeto amplía su perspectiva de las cosas, posibilitando representaciones cada vez más congruentes con la realidad. En la base misma de la subjetividad se encuentra la posibilidad crítica, posibilidad de reajustar las interpretaciones sobre el mundo.

La práctica de la crítica: que se entiende en el presente trabajo como un proceso que se experimenta (más que una habilidad que se ejecuta), que en ocasiones puede ser dirigido intencionalmente mientras en otras ocurre de manera espontánea. La crítica generalmente se asocia a cierta habilidad o cualidad, el pensamiento crítico, del que se explorarán algunas formas de conceptualizarlo, desde aquellas que lo restringen a la ámbito de la cognición y de la metacognición, hasta las que incluyen para su comprensión los aspectos emocionales, libidinales, hedónicos, lúdicos o volitivos, o bien, aquellas aproximaciones que complejizan la noción de

pensamiento crítico incluyendo las dimensiones de lo político, lo social, lo económico, lo cultural o lo histórico.

La práctica de la investigación: tratándose de un proceso complejo, requiere un análisis de sus distintos momentos. Siendo que la base de la producción científica está estrechamente enlazada con la práctica crítica, tanto en el sentido más general, pues la práctica científica consiste en una permanente valoración de los productos generados, la calidad de los resultados, la búsqueda de limitaciones en las teorías existentes -lo que Popper denominaría falsacionismo (Ursua et al., 2004), y que se enriquece en la medida en que no es una persona aislada, sino una comunidad la que participa de dicha valoración de la calidad de sus producciones. Pero, además, en un sentido más específico, las ciencias humanas (con sus métodos de investigación) surgieron en un momento crítico de la producción del conocimiento en torno al ser humano, y se constituyeron como posiciones críticas con respecto al paradigma hegemónico, el positivismo.

En cuanto a los momentos de la crítica en la investigación, éstos aparecen de manera reiterada desde el momento de la problematización del tema, al construir el objeto de estudio, al delimitarlo; también cuando se revisa la calidad o la pertinencia de los estudios previos, de las teorías que podrían facilitar la aproximación al tema; cuando se diseñan las estrategias para la producción/recolección de datos, durante su proceso de análisis e interpretación o durante la escritura y reescritura de los informes de investigación. Las prácticas científica y crítica están, entonces, indisolublemente unidas (la diferencia entre la producción de saberes en otras esferas de la vida social con respecto a las ciencias es justamente que en éstas últimas se promueve una deliberada revisión y puesta a prueba de las explicaciones construidas, esto es, se espera un afanoso esfuerzo de valoración).

La práctica de la escritura: que autores como Vygotski (Hernández-Rojas, 1998; Wertsch, 1988) consideran una de las más altas expresiones de la cultura humana, práctica compleja que, junto a la lectura, posibilitan el desarrollo de formas superiores de conciencia. La escritura como proceso que exige la valoración permanente de lo escrito, generando una experiencia especular con respecto a los propios pensamientos y facilitando con ello la valoración de éstos. Llevando a quien la práctica a una mayor claridad sobre la organización de sus propias ideas (promotora, entonces de la autocrítica), y que requiere estudios más profundos pues su experiencia, aunque ampliamente creativa, se ve permanentemente entorpecida por resistencias cuyo origen esta más allá de la esfera

de la cognición, asociadas a los ámbitos de los afectos y los deseos (en gran parte inconscientes), por lo que su ejecución exige enorme esfuerzo de quien escribe para sobreponerse a estas tendencias opositoras (Carrizosa H, 2001; Olson, 1998; Richardson & Adams St Pierre, 2017a). Tal es la complejidad del proceso de escritura, que las instituciones escolares prefieren enfocarse en las superficialidades (ortografía y gramática), más que en las estructuras argumentativas y las ideas creativas que podrían estar expresadas en un texto.

Estrategias de enseñanza:

La metodología de trabajo tiene como ejes fundamentales la lectura, la escritura y el diálogo. Todos ellos profundamente relacionados con la investigación científica en general, pero de manera particular con la investigación cualitativa. Por lo anterior, las sesiones buscarán crear las condiciones para que esos procesos tengan lugar.

Por lo anterior, la estructura de las sesiones estará organizada de la siguiente manera:

Estructura general de la sesión de trabajo	
I.	Lectura del <i>Rúbrica para la promoción y valoración del pensamiento crítico</i> al inicio de la sesión
II.	Recapitulación breve de los temas abordados en la sesión anterior
III.	Breve introducción del texto a revisar que incluye información general del contexto en el que se inscribe la lectura propuesta, así como las ideas principales y la forma en que se encuentran organizadas
IV.	Inicio de la discusión grupal a partir de una serie de preguntas detonadoras que inviten a profundizar en los puntos centrados en la introducción inicial
V.	Un ejercicio de escritura a partir de lo producido en la discusión previa
VI.	Lectura de algunos de los textos producidos
VII.	Reflexiones finales

El objetivo de dicha estructura es mantener de forma permanente la promoción de la escritura a partir de las lecturas y discusiones realizadas.

Este modelo de trabajo recupera los aportes técnicos de los grupos de discusión (Barbour, 2013; Ibáñez, 1979), pues a partir del diálogo grupal se hace posible el cambio de opinión sobre ciertos temas, debido al proceso de producción de sentido característico de los procesos conversacionales. Parte de una mirada constructivista de los procesos de aprendizaje, pero también de las reflexiones desarrolladas por las pedagogías críticas (Carbonell-Sebarroja, 2015; Mondejar & Villarejo, 2017).

Rúbrica para la promoción y valoración del pensamiento crítico

Valorar cuáles ideas tienen mejores argumentos o pruebas que les sustenten	Tener disposición para corregir las propias ideas	Tratar de ser lo más claro posible cuando se expone una idea
Considerar otras alternativas para entender un tema	Manejar información detallada del tema en cuestión	Reconocer que no se puede usar los mismos criterios para pensar temas distintos (salud, derecho o matemáticas)
Considerar los aspectos políticos, económicos, sociales, históricos o culturales asociado	Aceptar la incertidumbre, entender que el conocimiento es un proceso inacabado	Tener intención y motivación para pensar críticamente un tema

Fuente: Elaboración propia

Para los fines del presente curso, se propone una rúbrica para la promoción y el desarrollo del pensamiento crítico que sirva como material didáctico a lo largo de las sesiones programadas, sin que pretenda ser exhaustivo sino más bien un recurso que sirva de orientación para la identificación de los procesos críticos de pensamiento, un mapa o ciertos lineamientos para el mapeo de ese complejo territorio llamado *pensamiento crítico* o *reflexión crítica*.

La rúbrica considera nueve aspectos a tomar en cuenta cuando de pensamiento crítico se trata y que serán constantemente recordadas a lo largo de las sesiones de trabajo del presente curso. A continuación, se enlistan los aspectos considerados:

Valorar cuales ideas tienen mejores argumentos o pruebas que les sustenten:

Cuando se hace referencia al pensar crítico, uno de los criterios consiste en la evaluación de la coherencia que sustenta la idea propuesta. Dicha coherencia será interna cuando esté relacionada con la articulación de los conceptos utilizados para pensar la realidad y será externa cuando se trate de la correspondencia entre las representaciones utilizadas y los objetos de la realidad a la que las primeras pretenden hacer referencia.

La correspondencia tanto interna como externa se considera inalcanzable y es posible reconocer diferencias de calidad entre distintos sistemas explicativos, tanto con respecto a su organización interna como con su congruencia con los datos de la realidad empírica.

El curso busca ofrecer herramientas para que los participantes puedan valorar los argumentos propuestos por una teoría o, en otro sentido, esperar razonablemente que ciertas afirmaciones estén respaldadas en evidencia empírica.

Pero debe advertirse que no se pretende aquí hacer una simplificación de la práctica científica, pues muchas teorías pueden ser de gran calidad a pesar de contener ciertas inconsistencias lógicas o carecer de suficientes datos que les respalden o ser confrontadas por algunos que, de hecho, les contradigan.

Tener disposición para corregir las propias ideas

Esta característica se relaciona de forma específica con cierta cualidad propia del sujeto que investiga. Apela a la voluntad del sujeto para corregir sus puntos de vista. Por tanto, introduce el problema de vencer ciertas resistencias de orden psicológico difíciles de erradicar. Como afirma la idea bachelardiana, al momento de ingresar a la práctica de la ciencia, el espíritu nunca es joven sino que tiene la edad de sus prejuicios (Martínez-Velasco, 1992).

Tales prejuicios van más allá de un sesgo cognitivo, pues sobre las interpretaciones que hacemos de la realidad se articulan poderosos afectos, se establecen vínculos emocionales. Pensar tiene dos sentidos: uno remite a la duda, el pensar filosófico, en Tales, Descartes, Kant o Nietzsche; el otro remite la certeza, esa reducción de lo desconocido a lo conocido que da una sensación de poder

(Nietzsche, 2023). El sentimiento de seguridad asociado a lo que se considera conocimiento cierto se convierte en obstáculo para la corrección de las representaciones del mundo.

Tratar de ser lo más claro posible cuando se expone una idea

El presente curso considera que el conocimiento científico tiene como una de sus cualidades distintivas su comunicabilidad. Lo anterior es importante porque también es cierto que los centros académicos pueden promover, a veces de forma no intencional, cierta tendencia a la exposición con conceptos técnicos que no necesariamente facilita la comprensión entre los miembros de tales espacios.

Daniel Dennett (2015) reflexionaba sobre como el proceso formativo de los estudiantes (sobre todo en posgrado), les demandaba demostrar su dominio de la terminología técnica de su campo de estudio y esto derivaba en textos y conferencias en las que éstos podían expresarse de forma oscura recurriendo a tecnicismos organizados de forma sofisticadas cuando no barrocas. A lo anterior se sumaba cierta “cortesía” de los académicos consistente en asumir que los interlocutores “saben” a que se refieren ciertas nociones, por lo que preguntarles podría considerarse ofensivo. El autor mismo comparte sus propias experiencias de asistencia a conferencias de expertos en las que no le quedaba claro el planteamiento del expositor.

Pero lo cierto es que -continúa Dennett (2015)-, sobre todo cuando los expertos se ven en la necesidad de transmitir sus ideas a personas completamente ajenas al campo académico, ya sean personas del público en general interesadas en temas científicos o estudiantes de distintos grados escolares, que en un esfuerzo pedagógico, simplifican a tal grado su exposición que él mismo ha descubierto con agrado que por fin ha entendido lo que ese científico ha querido todo ese tiempo decir.

Dennett (2015) recomienda que, antes de aventurarse a realizar una crítica sobre cierta idea, es conveniente exponerla con tal claridad que el autor mismo pudiera considerar que lo ha explicado mejor que él mismo. Sólo a partir de tal dominio de la idea se hace posible un abordaje crítico. Para poder valorar la calidad de una idea es necesario comprenderla. El presente curso tiene muy presente el riesgo de la prosa oscura y la frase rimbombante al estilo de los posmodernos que fueron blanco de las críticas de Sokal y Bricmont (1999).

Considerar otras alternativas para entender un tema

Se trata de ir más allá de un único punto de vista, la perspectiva legítima, la valoración autorizada. Al considerar este aspecto el pensamiento crítico se nota próximo al pensamiento creativo. Tal y como lo desarrollan Leonardo Rodríguez Zoya y Paula Rodríguez Zoya (2019), los problemas complejos se caracterizan por la multiplicidad de perspectivas de aproximación. Si algo caracteriza al pensamiento crítico (presente necesariamente en la racionalidad científica), es su rechazo a la imposición dogmática de ideas (Sokal & Bricmont, 1999).

De Bono (2014; 2018) considera que los grandes avances de la historia del pensamiento están asociados con el descubrimiento de nuevas formas de abordar el problema o de mirar el mundo. También advierte que no toda nueva idea puede ser considerada una idea creativa pues las novedades pueden ser completamente inútiles o, peor aún, contraproducentes. Pero el pensamiento creativo implica un pensamiento crítico que valore la calidad de la nueva creación. La crítica puede mejorar su calidad con la invención de otros modos de aproximación al problema.

El pensamiento utópico y distópico son otras formas de explorar un tema en algunos de sus atributos. Del experimento mental a las formas de ficción más elaboradas, la búsqueda de alternativas enriquece la mirada y posibilita prácticas críticas de mayor complejidad.

Manejar información detallada del tema en cuestión

Este aspecto se encuentra fuertemente vinculado con el anterior. El conocimiento detallado de una temática permite mirar diversos aspectos de su conformación. Más aún, gracias a un examen cuidadoso de los detalles implicados -que Lipovetsky (2002*b*) rastrea en sus estudios sobre la aparición de la moda en la modernidad-, se potencia el pensamiento crítico. Poder mirar las sutilezas en lugar de tratar de reducir lo desconocido a lo conocido en una suerte de lecho de Procusto.

Ese énfasis en lo singular de las problemáticas resulta aún más pertinente cuando de ciencias humanas y sociales se trata, considerando que la finalidad no es ya la explicación en el sentido de las ciencias de la naturaleza, consistente en subsumir los casos particulares a leyes generales, sino la comprensión de las singularidades características del ser humano y sus creaciones (Ursua et al., 2004).

También coincide con las reflexiones de Dennett (2015) presentadas anteriormente y referentes a las condiciones para la realización de una crítica. Solo conociendo en profundidad un tema es posible realizar una crítica fundamentada. No es posible pensar adecuadamente aquello que sólo se conoce superficialmente.

Reconocer que no se puede usar los mismos criterios para pensar temas distintos (salud, derecho o matemáticas)

Es con la especialización en ciertos temas que las críticas pueden ser más consistentes y mejor fundamentadas. También es la razón por la cual el pensamiento crítico no es un atributo que se posee de forma definitiva, sino que está fuertemente vinculado a los temas tratados o a las circunstancias particulares. Que una persona sea experta en temas de ciencia no lo vuelve de forma automática competente para hacer una crítica política o literaria. De ahí que en el presente proyecto se mire con recelo aquellas pruebas que pretenden evaluar cuantitativamente el pensamiento crítico. No se trata de una capacidad general sino contextual. Su desarrollo implica una práctica que permita adquirir un conocimiento profundo de ciertos temas o problemáticas.

Lo anterior es particularmente cierto en ciencias humanas y sociales pues, incluso en un campo especializado de conocimiento, habrá que considerar la dimensión histórica que lleva a la transformación de ciertos procesos, el surgimiento de ciertas problemáticas y la desaparición de otras a un ritmo mayor que el de su comprensión.

Considerar los aspectos políticos, económicos, sociales, históricos o culturales asociados

Las teorías críticas han aportado al pensamiento su desconfianza en los sistemas de creencias ya establecidos. Aportan una mirada de mayor amplitud tanto de las condiciones de producción de conocimientos en el mundo contemporáneo, como del proceso de desarrollo histórico que los ha hecho posibles. La reflexividad metodológica (Bourdieu & Wacquant, 2008), el conocimiento situado (Haraway, 2007) y el análisis de la implicación (Lourau, 1989) son algunas nociones que han permitido pensar las coordenadas de los sujetos que construyen conocimiento científico, sus límites y posibilidades.

Disciplinas como la filosofía, historia y sociología de la ciencia han permitido una revisión crítica de los procesos de construcción científica. La conciencia de que los temas abordados no pueden ser aislados de su contexto político, económico, social, histórico o cultural, sin riesgo de alcanzar tal grado de abstracción que pierdan su eficacia como instrumentos de inteligibilidad, es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.

Aceptar la incertidumbre, entender que el conocimiento es un proceso inacabado

Derivado de lo anterior es importante la aceptación de la incertidumbre respecto al conocimiento pleno de la realidad. Morin (1994) en sus reflexiones en torno al pensamiento complejo, insiste en que el desarrollo del pensamiento exige la renuncia a las certezas pues los objetos del mundo se caracterizan por estar entrelazados a tal grado que no es posible considerar todos los aspectos de éste. La totalidad concreta a la que se refiere Kosik (1965) es susceptible de infinitud de interpretaciones que, sin embargo, no le agotan.

La metáfora del mapa y del territorio (Korzybski, 1951), o la idea de mapear más que calcar (Deleuze & Guattari, 2004b), a las que ya se ha hecho referencia en el presente texto deben mantenerse presentes para no confundir la realidad inagotable en sus determinaciones de los sistemas de representación que de ella se hacen, que centran su atención en ciertos aspectos de aquella, dejando fuera muchos otros.

Tener intención y motivación para pensar críticamente un tema

Finalmente, habrá que considerar la intencionalidad y motivación para pensar de forma crítica ciertos temas o problemáticas. Lo mismo que la intención de corregir las propias ideas, remite a los aspectos psicológicos y sociales del sujeto. Pero va más allá de las intenciones conscientes pues se asocia con la forma singular en que la persona habita su mundo.

La resistencia a pensar ciertos temas puede vincularse con experiencias biográficas o condiciones culturales, pero fuertemente articuladas con el afecto y el deseo. Sobre todo las reflexiones sobre prejuicios en la investigación científica (Bachelard, 1993, 2009), la profundización en la ansiedad (y otros procesos afectivos) experimentados por el investigador en ciencias humanas y sociales (Devereux, 2008) o los análisis de la implicación sociológica, política, institucional y,

particularmente, libidinal (Lourau, 1989), se constituyen en aportes que, si bien no aseguran, pueden crear condiciones que motiven a pensar de un modo distinto ciertos temas y problemáticas.

Estructura del curso

El curso se organiza en seis módulos temáticos:

Módulo I: Escritura, investigación y pensamiento crítico

Módulo II: Reflexiones epistemológicas para la comprensión de los procesos de construcción de los conocimientos científicos (historia y filosofía de la ciencia).

Módulo III: Problemáticas propias de la investigación en ciencias humanas (codificación numérica o textual).

Módulo IV: El problema de la conciencia y la experiencia (la fenomenología).

Módulo V: Procesos interpretativos y producción de sentido (la semiótica y la hermenéutica).

Módulo VI: Condiciones sociohistóricas en la producción de conocimientos (sociología de la ciencia).

Módulo VII: Reflexiones éticas para la práctica científica en ciencias humanas y sociales.

Para cada unidad se proponen una serie de textos que permitan generar discusión grupal en torno a los contenidos del curso. Estos textos pueden variar de capítulos de libros, artículos académicos, cuentos u otras expresiones literarias. Tienen por objetivo servir como material didáctico para introducir a la práctica de la investigación cualitativa desde una perspectiva crítica, entendiendo esta última expresión en sentido amplio. La forma de trabajo consistirá en la discusión grupal de una lectura por sesión.

Los textos propuestos pueden ser clasificados en 5 grandes categorías.

I.	Textos que reflexionan en torno a los procesos de escritura en la investigación y su relación con el pensamiento crítico
----	--

II.	Textos que introducen a la reflexión epistemológica para la comprensión de los procesos de construcción de los conocimientos científicos en general.
III.	Textos que abordan problemáticas propias de la investigación en ciencias humanas. El debate entre los métodos cuantitativos y cualitativos, los sesgos en los instrumentos, la producción de sentido y la subjetividad.
IV.	Textos que introducen a un problema propio del campo de la psicología: la conciencia. Permiten el acercamiento a los métodos fenomenológicos.
V.	Textos que tratan sobre los procesos interpretativos, límites y alcances.
VI.	Textos que permiten pensar las condiciones socio históricas en que se da la producción de conocimientos científicos. La motivaciones y sistemas de valores implicados.
VII.	Reflexiones éticas en torno a la investigación cualitativa

Lo que el curso pretende mostrar con esta organización de contenidos, es la amplia variedad de reflexiones críticas en torno a la investigación científica en general, y de las ciencias humanas y sociales en particular. Pretende enfatizar la existencia de muchas posiciones desde las que se puede ver un problema. Se tiene consciencia de que una presentación exhaustiva no es posible y el curso busca el reconocimiento de las y los participantes de dicha imposibilidad.

Esta pretensión es consistente con la idea de que el reconocimiento de las sutilezas, su identificación y contraste, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico (Lipovetsky, 2002*b*). Es decir, solo en la medida en que se exige el tratamiento del tema en su complejidad, considerando un mayor número de detalles, es que la valoración crítica se posibilita (Paul & Elder, 2005), aunque -es importante enfatizarlo-, no se asegure.

A lo largo del curso se busca construir condiciones que permitan el desarrollo del pensamiento crítico, sin que puedan asegurarlo. Uno de los retos de la investigación cualitativa consiste en la búsqueda de una comprensión más profunda del fenómeno de la subjetividad, cuya conceptualización ofrece aún grandes retos, pero, al mismo tiempo, ha permitido el enriquecimiento de la mirada en torno a los problemas en ciencias humanas y sociales.

Pero la reflexión en torno a la subjetividad no sólo se da en lo referente al objeto de estudio (que en ciencias humanas y sociales es un sujeto, caracterizado por una subjetividad), sino también en torno a los procesos vivenciados en el sujeto que investiga, condicionados por su singular (e inalienable) condición subjetiva (personal-biográfica e histórico-social a la par). El presente curso busca constituirse en un espacio de reflexión crítica sobre tales problemáticas cuando de investigación en ciencias humanas y sociales se trata.

CURSO: EPISTEMOLOGÍA, CIENCIAS HUMANAS E INVESTIGACIÓN CUALITATIVA			
Módulo	Sesión	Tema	Lectura
Escritura, investigación y pensamiento crítico	1	Investigar escribiendo	Richardson, L., & Adams St Pierre, E. (2017). La escritura: un método de investigación. In <i>Manual de investigación cualitativa</i> (pp. 128-163). Gedisa
	2	La ciencia moderna y los movimientos posmodernos	Holton, G. J. (1998). <i>Einstein, historia y otras pasiones: la rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX</i> . Taurus.
Reflexiones epistemológicas para la comprensión de los procesos de construcción de los conocimientos científicos (historia y filosofía de la ciencia).	3	Relativismo epistémico y teoría del caos en ciencias humanas y sociales	Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). <i>Intermezzo: El relativismo académico en la filosofía de la ciencia. Imposturas intelectuales</i> . Barcelona: Paidós. Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). <i>Intermezzo: la teoría del caos y la «ciencia posmoderna». Imposturas intelectuales</i> . Barcelona: Paidós.
	4	Relativismo y ciencias humanas y sociales	Domènech, A. (2005). El eterno retorno de Calicles (Sobre filosofía, relativismo y ciencias sociales). En A. Estany (Ed.), <i>Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas</i> (pp. 293-322). Madrid: Trotta y CSIC.
	5	La relación con las teorías en ciencias humanas y sociales	Alexander, J. C. (1991). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens & J. Turner (Eds.), <i>La teoría social, hoy</i> . México: Alianza Editorial - CONACULTA.

Problemáticas propias de la investigación en ciencias humanas (codificación numérica o textual).	6	Enfoque cuantitativo, cualitativo y dialéctico	Presentación. Canales-Cerón, M. (2006). <i>Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios</i> . LOM Ediciones.
	7	Construcción de problemas de investigación	Rodríguez-Zoya, L., & Rodríguez-Zoya, P. G. (2019). Problematicación y problemas complejos. <i>Gazeta de Antropología</i> , 35(2).
	8	Confiabilidad y validez	Martínez-Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. <i>PARADIGMA</i> , 27(2), 1-20.
	9	El sujeto de investigación (sesgos cognitivos)	Kahneman, D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: Psicología para una economía conductual. <i>Revista Asturiana de Economía</i> (28), 181-225.
	10	El sujeto de investigación (implicaciones afectivas)	Devereux, G. (2008). <i>De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento</i> . Siglo XXI Editores.
El problema de la conciencia y la experiencia (la fenomenología).	11	La inaccesibilidad de la experiencia ajena 1	Nagel, T. (1983). ¿Cómo es ser murciélago? En D. Hofstadter & D. Dennett (Eds.), <i>El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma</i> . Buenos Aires: Sudamericana.
	12	La inaccesibilidad de la experiencia ajena 2	Miedaner, T. (1983). El alma de la bestia Mark III. En D. Hofstadter & D. Dennett (Eds.), <i>El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma</i> . Buenos Aires: Sudamericana.
	13	La inaccesibilidad de la experiencia ajena 3	Yalom, I. (2014). Dos sonrisas. En I. Yalom (Ed.), <i>Verdugo del amor: historias de psicoterapia</i> . Buenos Aires: Emecé
	14	La comunicabilidad de la experiencia	Gadamer, H. G. (2003). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En H. G. Gadamer (Ed.), <i>Verdad y método I</i> . Salamanca: Sígueme.
Procesos interpretativos y producción de sentido (la semiótica y la hermenéutica).	15	La interpretación y sus límites	Eco, U. (1992). Intencio lectoris. Apuntes sobre la semiótica de la recepción. En U. Eco (Ed.), <i>Los límites de la interpretación</i> . Barcelona: Lumen.
	16	La interpretación y sus posibilidades	Thompson, J. B. (2002). Capítulo 6. La metodología de la interpretación. In <i>Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas</i> (pp. 395-473). Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco (UAM-X).
	17	La interpretación del sentido subjetivo	González-Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la

			subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. <i>Psicoperspectivas</i>, 15(1), 5-16.
Condiciones sociohistóricas en la producción de conocimientos (sociología de la ciencia).	18	Condiciones sociales para la producción del conocimiento científico	Moya-Cantero, E. (2000). Alan D. Sokal, Thomas S. Kuhn y la epistemología moderna. <i>Revista de Filosofía 3ª Época</i>, 13(23), 169-194.
	19	Producción de conocimiento científico e interés	Porter, T. M. (2014). Seguros de vida, pruebas médicas y la administración de la mortalidad. En L. Daston (Ed.), <i>Biografías de los objetos científicos</i> (pp. 321-350): La Cifra Editorial
	20	Problemas científicos y condiciones socioeconómicas	Hessen, B. (1985). <i>Las raíces socioeconómicas de la mecánica de Newton</i>. Academia.
	21	Aparición y desaparición de problemas de investigación científica	Daston, L. (2014). Filosofía preternatural. En L. Daston (Ed.), <i>Biografías de los objetos científicos</i> (pp. 28-65): La Cifra Editorial.
Reflexiones éticas para la práctica científica	22	Ciencia y valores	Olivé, L. (2004). Normas y valores en la ciencia bajo un enfoque naturalizado. <i>Revista de filosofía</i>, 29(2), 43-58

CONTENIDOS DEL CURSO

A continuación, se presenta una breve descripción de las lecturas propuestas a lo largo del curso.

Módulo 1: Pensamiento crítico, escritura e investigación cualitativa

Sesión 1:

Richardson, L., & Adams St Pierre, E. (2017). La escritura: un método de indagación. En *Manual de investigación cualitativa* (pp. 128-163). Gedisa

La primera lectura propuesta es *La escritura: un método de indagación* en donde, a partir de los aportes del posmodernismo en relación con la práctica de la escritura, no solo para la construcción de conocimiento sino para la exploración de ciertos temas, se invita al grupo participante a intentar distintas estrategias de escritura. La tercera parte del artículo contiene una serie de actividades de escritura propuestas que, al ser ensayadas, permitirán observar ciertos efectos en la profundización de un tema o en la construcción de un problema.

Se considera que un texto así es fundamental en el arranque del curso pues las autoras invitan a una escritura libre, espontánea, que no pretenda en un inicio responder a las estructuras formales requeridas en las instituciones académicas. Uno de los puntos destacados en esta lectura es el hecho de que escribir esperando que el texto producido, su contenido, tenga ya un alto nivel de calidad, deriva en frustración y bloqueo.

Se recuperan también otras investigaciones en torno al uso del diario de investigación, en donde se registra todo tipo de ideas, tanto las directamente relacionadas con el tema, como aquellas más bien distantes pero que, al ser registradas en el texto, podrían vincularse con el tema en cuestión (Lourau, 1989). Se trata de proponer una primera lectura sobre la escritura que trate de sensibilizar sobre la importancia de ese escribir a lo largo del desarrollo de todo el curso.

En este primer tema se articulan multiplicidad de reflexiones en torno al lugar de la escritura ensayística en la reflexión filosófica y científica. Puede pensarse, por ejemplo, en las reflexiones sobre el ensayo de Adorno (2003) y Benjamin (2008), Geertz (1991, 2001) por sus comentarios

sobre la escritura ensayística en la antropología cultural y las ciencias sociales, Paz (2005) en su caracterización del ensayo como expresión de la libertad de pensamiento. Se trata de proponer una perspectiva sobre la escritura que demande tanto reflexión crítica como creatividad, tal y como ilustran aquellos experimentos mentales que sirven para profundizar en ciertas ideas y a los que recurren filósofos de distintas tradiciones (analíticos o hermenéuticos) y científicos de distintos campos del conocimiento.

Módulo 2: Los procesos de construcción de los conocimientos científicos (Historia y Filosofía de la ciencia).

Sesión 2:

Holton, G. J. (1998). *Einstein, historia y otras pasiones: la rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX*. Taurus.

En la primera parte del texto *Einstein, historia y otras pasiones* el autor realiza un recorrido sobre un paulatino proceso de ataque a las producciones científicas de parte de otras corrientes intelectuales y no intelectuales de Europa y Estados Unidos. Dicha actitud ante el conocimiento científico no es nueva y el autor puede rastrearla a finales del siglo XIX. Pero es sobre todo a partir de la década de los 60s, derivado de ciertas lecturas de textos que recuperan la idea de paradigma de Thomas Kuhn (Sokal & Bricmont, 1999) o de una vulgarización de la teoría de la relatividad y del caos, que dicha tendencia empieza a cobrar más fuerza.

Se asocia comúnmente a ciertos pensadores que han sido etiquetados como posmodernistas, pero ya lejanos del campo de la reflexión del arte de vanguardia y más bien participando de las discusiones en ciencias en general y en ciencias humanas y sociales de manera particular. Este texto tiene además un recorrido breve del desarrollo de la práctica científica para mostrar que esta se ha caracterizado por la flexibilidad y la inventiva a lo largo de su desarrollo histórico. Esto lo hace para oponerse a la imagen reduccionista y estereotipada del método científico que el autor consideraba se había extendido entre el gran público de las sociedades modernas, particularmente en Estados Unidos donde muchos comparaban a la ciencia con un mito o con un saber impuesto por una élite en el poder, cuando no como una estafa.

Sesión 3:

Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Intermezzo*: El relativismo académico en la filosofía de la ciencia. En *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Intermezzo*: La teoría del caos y la «ciencia posmoderna». En *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). Algunos abusos del teorema de Gödel y de la teoría de conjuntos. En *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.

El siguiente texto propuesto continúa las reflexiones en torno al relativismo epistémico y el uso, muchas veces injustificado, de ciertas nociones como, por ejemplo, la teoría del caos o el teorema de Gödel en campos disciplinarios distantes de la matemática. Se trata de tres capítulos intermedios en la obra de Sokal y Bricmont (1999), *Imposturas intelectuales*, dedicada a hacer una revisión de los errores o abusos infundados en el uso de nociones matemáticas y de la ciencia física moderna cometidos por algunos de los teóricos más famosos asociados al posmodernismo en ciencias sociales (Lacan, Kristeva, Irigaray, Latour, Baudrillard, Deleuze, Guattari y Virilio).

La razón de la elección de esos tres capítulos es su relativa autonomía con respecto al resto de los apartados, dedicándose más bien a la crítica de ciertas ideas posmodernas generalizadas que, de forma moderada resultan útiles a la reflexión de las prácticas científicas y sus productos, pero que, en sus versiones más radicales, termina llegando a conclusiones absurdas e insostenibles.

En el capítulo dedicado a la crítica del relativismo epistémico los autores sostienen que un posicionamiento radical en este punto resulta auto refutatorio y que, si bien una de las razones esgrimidas por quienes se posicionan en una posición semejante consiste en afirmar que no es posible hablar de sólo método científico, y para ello recurren a ciertos fragmentos en la obra de Paul Feyerabend, en los que éste último parece afirmar que en investigación científica “todo vale”, lo cierto es que es posible hablar de ciertos criterios generales que constituyen una racionalidad científica, no definitiva, sino en permanente construcción.

Este apartado permitirá dar continuidad a la reflexión sobre la creatividad en la producción de conocimiento científico iniciada con la lectura de Holton (1998), tratando de romper con la imagen

estereotipada del trabajo científico como caracterizado por la rigidez. Los autores coinciden con este último en que no existe “un solo método científico”, y argumentan que, dada la variedad y complejidad de las prácticas científicas, sería muy difícil definir o establecer las reglas que llevan a la producción de dicho conocimiento. Pero, también muestran que esa diversidad de prácticas no implica que “todo valga” en la metodología científica.

El segundo y tercer apartado propuestos tratan del uso de las nociones de caos e incompletud respectivamente, pero llevadas a ámbitos del conocimiento en los que no queda justificada su utilización dado que no se presentan los argumentos para dicha interpolación.

Esta sesión busca reflexionar en torno a la justificación clara en el uso de conceptos, sobre todo cuando provienen de campos disciplinarios ajenos a aquel en el que se aplican. Como señala la rúbrica para la valoración y promoción del pensamiento crítico propuesta en el presente proyecto, resulta importante tener claridad en los conceptos utilizados y construir de forma consistente las argumentaciones sobre su uso.

Sesión 4:

Domènech, A. (2005). El eterno retorno de Calicles (Sobre filosofía, relativismo y ciencias sociales). En A. Estany (Ed.), *Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas* (pp. 293-322). Madrid: Trotta y CSIC.

En este ensayo el autor, recuperando el diálogo entre Sócrates y Calicles, argumenta contra la tendencia en los ambientes académicos en filosofía, humanidades y ciencias sociales, a rechazar nociones como «objetividad», «verdad» o «racionalidad», para considerarlos imposiciones desde lugares hegemónicos, carentes de fundamentos, que pueden ser reducidos a encubrir una «voluntad de poder». Pero el “argumento” en el que tales posturas se sostienen, termina en su propia autoanulación.

Con este texto, se continúa la crítica a ciertos posicionamientos radicales en el pensamiento posmoderno que, analizados en su construcción argumentativa, terminan socavando aquello que proponen y, aparentemente, defienden. Las distintas lecturas propuestas hasta este momento del curso que tratan de dicho tema (Domènech, 2005; Holton, 1998; Sokal & Bricmont, 1999), son

muestra de que tales posicionamientos radicales, asociados al pensamiento posmoderno, se encuentran ampliamente extendidos entre el público en general, pero, aún más grave, al interior de las universidades y centros de investigación dedicados al estudio en ciencias humanas y sociales.

Sesión 5:

Alexander, J. C. (1991). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens & J. Turner (Eds.), *La teoría social, hoy*. México: Alianza Editorial - CONACULTA.

Cierra este módulo con la revisión de este ensayo, en el que el autor contrasta el lugar de los autores y sus teorías en el campo de las ciencias naturales y en el de las ciencias humanas y sociales. Argumenta que las ciencias naturales tienden a dejar de leer a los autores del pasado (Galileo, Newton, Darwin, etc.), salvo cuando se trata de una investigación sobre la historia de la disciplina. Se considera que ciertos aportes han sido corroborados, otros descartados, y lo importante es continuar haciendo investigaciones que permitan avanzar en el conocimiento de la naturaleza. Otra cosa ocurre en ciencias sociales. En ellas los clásicos son concebidos como fuente permanente de nuevos descubrimientos. De ahí los constantes regresos a ellos, a la lectura de su obra. Muchos “avances” en ciencias sociales sugieron a partir de la recuperación de un autor olvidado o bien, a partir de cierto autor consagrado (Durkheim, Weber, Marx) y que, realizando otras lecturas, han llevado al surgimiento y consolidación de nuevas escuelas teóricas no necesariamente coincidentes e, incluso, contrapuestas.

Módulo 3: Modos de problematización en la investigación en ciencias humanas: enfoque cuantitativo, enfoque cualitativo, enfoque dialéctico (Epistemologías en las ciencias humanas y sociales).

Sesión 6:

Presentación. Canales-Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*: LOM Ediciones.

En esta sesión se propone revisar el texto escrito por Manuel Canales Cerón (2006) qué sirve de presentación a la obra por él coordinada, *Metodologías de la investigación social: Introducción a*

los oficios. En este texto se describen las características de las formas o enfoques de investigación cuantitativa, cualitativa y dialéctica en ciencias sociales. Se trata de un texto breve que intenta de forma esquemática clarificar las diferencias entre dichos enfoques.

El autor reflexiona en torno al debate entre la científicidad de los métodos cuantitativos y cualitativos para la investigación en ciencias humanas. Argumenta que dicho debate se sostiene en la incompreensión de la naturaleza del conocimiento científico. Éste último construye su objeto de estudio a partir de un trabajo de conceptualización y de codificación del dato producido por los instrumentos de investigación. En el caso de la investigación cuantitativa la codificación sería numérica, mientras que en la cualitativa sería textual. Son distintos los aspectos que se están buscando en cada caso.

También señala que los métodos de investigación desde el enfoque cualitativo, a diferencia de los cuantitativos, no tienen parangón en la investigación en ciencias exactas o naturales (como en el caso de la investigación cuantitativa y experimental), sino que surgieron de forma específica para abordar los problemas propios de las ciencias humanas y sociales.

Se considera que este texto, a pesar de la densidad de algunos de sus párrafos, logra explicitar las características distintivas de dichos enfoques metodológicos. Se juzga que esta lectura aporta reflexiones en torno a la importancia de construir conceptos lo más claros posibles para el desarrollo del pensamiento crítico en el tema en cuestión.

Pero, además, expone la diferencia entre una concepción epistemológica en ciencias humanas y sociales que considera que los datos se recolectan, que existe una cierta realidad de la que los instrumentos de investigación tienen por finalidad extraer tales datos, y otros enfoques, el de la investigación cualitativa y el enfoque dialéctico, que consideran a los datos como producidos por el mismo proceso de investigación, idea que tiene consonancia con la perspectiva epistemológica de Jesús Ibáñez (1985, 1991) y de Fernando González Rey (1997).

El dato se produce por la aproximación de quien investiga a los participantes del estudio. Le presenta a estos una serie de interrogantes que les llevan a la transformación, a veces sutil, a veces notoria. En la investigación cualitativa se considera que los instrumentos utilizados producen los datos obtenidos. En el enfoque dialéctico el instrumento tiene por finalidad, antes aún que la investigación, la creación de ciertas condiciones para la transformación social.

Sesión 7:

Rodríguez-Zoya, L., & Rodríguez-Zoya, P. G. (2019). Problematización y problemas complejos. *Gazeta de Antropología*, 35(2).

En este texto se da continuidad a los temas trabajados en la sesión anterior, particularmente la idea de que el dato se produce, más que se recolecta, permitiendo con ello una aproximación más profunda a la práctica de la investigación científica. Este artículo plantea la relación entre problemas y procesos de problematización en la construcción de conocimientos científicos. Mientras que los problemas son productos finales, la problematización es el proceso de construcción de los primeros.

Se presentan algunas reflexiones sobre la caracterización de los problemas complejos: 1) requerir para su aproximación la consideración de distintos puntos de vista o perspectivas, 2) entrelazar en su composición conocimiento, consideraciones éticas y propósitos de intervención, y 3) integrar pasado, presente y futuro (Rodríguez-Zoya & Rodríguez-Zoya, 2019).

El texto insiste en que la problematización consiste en un proceso tanto social como epistémico que posibilita hacer un recorte de la realidad para constituirle como problema para la investigación. De dicho proceso surgen nuevas prácticas (modos de hacer) y discursos (modos de decir) que ensayan diversas soluciones al problema planteado, creando nuevos objetos de observación y, precisamente porque transformar la mirada investigadora, tiene como consecuencia necesaria la creación de un nuevo sujeto investigador (Rodríguez-Zoya & Rodríguez-Zoya, 2019).

Sesión 8:

Martínez-Miguel, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *PARADIGMA*, 27(2), 1-20.

En este texto se realiza una crítica a los debates en torno a la científicidad de los métodos cualitativos de investigación. Inicia con una reflexión a partir del desarrollo histórico de las ciencias humanas, dando énfasis a las diferencias epistemológicas subyacentes a cada tipo de

metodología (cuantitativa o cualitativa). Posteriormente, expone los criterios de confiabilidad y validez que se van desarrollando a lo largo del proceso de la investigación cualitativa, destacando la dimensión crítica de cada fase del proceso.

Sirve este texto para continuar la reflexión en torno a las diferencias entre los criterios de calidad en los métodos cuantitativos y experimentales en la investigación científica, por un lado, y las reflexiones en torno a la científicidad en el enfoque cualitativo por el otro.

El texto permite reflexionar en la incompatibilidad entre las epistemologías que sostienen la investigación cuantitativa y la cualitativa respectivamente, coincidiendo en esto con la noción de epistemología cualitativa desarrollada por González Rey (1997). El autor resalta el proceso crítico necesario en toda construcción metodológica desde el enfoque cualitativo, que abarca los procesos de obtención de información, su categorización, organización, contrastación y el trabajo de teorización con que culmina la investigación.

Sesión 9:

Kahneman, D. (2003). Mapas de racionalidad limitada: Psicología para una economía conductual. *Revista Asturiana de Economía* (28), 181-225.

Este texto plantea que las decisiones de las personas no quedan enmarcadas dentro de la racionalidad por limitaciones en la información, el tiempo para tomar la decisión y los recursos cognitivos sino por una heurística propia de la racionalidad humana que permite una respuesta pronta a las problemáticas surgidas en la vida de los sujetos.

Dedica parte de su reflexión a los sesgos cognitivos y a la forma en que los instrumentos de investigación (el orden, la forma de su redacción), influyen en la respuesta de los sujetos investigados.

Tales reflexiones son de gran importancia para romper con algunas ideas que asocian la matematización con la científicidad para defender la hegemonía de los métodos cuantitativos y experimentales en la investigación en ciencias humanas y sociales, en este caso, particularmente en la psicología. Los instrumentos utilizados, sean estos escalas psicométricas o encuestas, requieren del participante de la investigación una interpretación de los reactivos propuestos, y toda

interpretación se asocia a esquemas de valores socialmente compartidos o a experiencias biográficas.

Por lo anterior, el instrumento, de acuerdo con el modo en que está estructurado, genera ciertas respuestas en aquellos a los que pretende investigar, produce el dato. El cambio en la organización de los reactivos o el uso de otros términos generaría, entonces respuestas diferentes. No existe un lugar neutral desde el que investigar en ciencias humanas y sociales pues el sujeto de la investigación participa a partir de su subjetividad (individual y social).

Saber lo anterior permite construir una actitud reflexiva y crítica con respecto a la construcción de instrumentos de investigación, fortaleciendo con ello la calidad de las investigaciones.

Sesión 10:

Devereux, G. (2008). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI Editores.

Este texto permite continuar la idea de que los problemas surgen de una construcción conceptual a partir de la mirada de quien investiga, y que por tanto debe considerarse en todo proceso de investigación al agente de ésta, el investigador.

Devereux (2008) destaca la ansiedad producida cuando el objeto de la investigación se relaciona con el ser humano. Reflexiona en torno al problema de la objetividad argumentando que, si bien uno puede permanecer más o menos neutral ante la observación de los objetos del cielo, las sustancias químicas o la dinámica de los gases, conforme se aproxima más al estudio de lo que es semejante a él mismo (lo propiamente humano), la ansiedad se incrementa. Por tanto, la investigación científica del ser humano implica una mayor ansiedad siendo ésta proporcional a los aspectos movilizados que el tema tratado tenga sobre el investigador.

Las anteriores reflexiones tienen importantes puntos de encuentro sobre las ansiedades producidas en los grupos operativos para la formación psiquiátrica desde la perspectiva en psicología social de Enrique Pichon-Rivière (1971), o las reflexiones sobre el análisis de las implicaciones en investigación científica en el socioanálisis de Lourau (1989).

Módulo 4: El problema de la conciencia y la experiencia (Fenomenología e investigación cualitativa).

Sesión 11:

Nagel, T. (1983). ¿Cómo es ser murciélago? En D. Hofstadter & D. Dennett (Eds.), *El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma*. Buenos Aires: Sudamericana.

El autor reflexiona en torno al tema de la conciencia, ligada al organismo del que se trate. La experiencia subjetiva es incomunicable y no experimentable por otro organismo. Lo anterior permite reflexionar sobre la problemática del abordaje científico de aquello que tiene, como cualidad fundamental y distintiva, ser subjetivo, es decir, indisociable del punto de vista del organismo en cuestión.

Se trata de un texto que busca profundizar en el tema de la experiencia a nivel fenomenológico y la incapacidad para vivenciar lo que el otro vive. Esto permite ver los límites a los que puede aspirar el estudio de la subjetividad pues la experiencia más personal solo le es accesible -y ahí también de forma limitada-, al sujeto que la vive. Será importante entonces el desarrollo de una teoría de la mente que, de forma siempre conjetural, intente comprender algo del otro.

Sesión 12:

Miedaner, T. (1983). El alma de la bestia Mark III. En D. Hofstadter & D. Dennett (Eds.), *El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma*. Buenos Aires: Sudamericana.

Se trata de un relato de ciencia ficción que permite pensar la imposibilidad de acceso a la mente, experiencia o conciencia ajena, por tratarse de fenómenos sólo experimentables desde la propia perspectiva. El argumento de la historia se desarrolla a partir del reto a uno de los personajes para que destruya de un martillazo a un insecto robot, pero que se complica ante los movimientos de este último pues da la impresión de que “lucha por su vida”. ¿Cómo acceder a la experiencia del otro si no es a través de la conjetura (indemostrable) de qué es semejante a la propia?

Sesión 13:

Yalom, I. (2014). Dos sonrisas. En I. Yalom (Ed.), *Verdugo del amor: historias de psicoterapia*. Buenos Aires: Emecé

Se trata de un relato en el que se va explorando una sesión de psicoterapia desde la perspectiva de los tres participantes (la paciente, el terapeuta y un hipnotista invitado), especialmente en relación con la interpretación que cada uno hace de dos sonrisas mostradas por la paciente durante la sesión de hipnosis. El texto permite pensar los aciertos y errores inevitables al interpretar los significados que las personas atribuyen a sus actos.

Una joven asiste a una sesión de hipnosis con un experto al que no conoce, que fue programada por su terapeuta principal, Irving Yalom (2014). Durante el proceso, ante dos comentarios hechos por el médico hipnotista, la joven exhibe dos sonrisas. El terapeuta principal, considerando el hecho de que lleva tratando a la mujer a lo largo de varios años, cree conocer con certeza cual fue el motivo (el sentido) que le llevó a sonreír a la paciente es esos dos momentos de la sesión.

Tras finalizar la sesión y una vez que la paciente se ha ido a casa, Yalom conversa con el terapeuta hipnotista para indagar sobre cuál fue su interpretación sobre aquellas dos sonrisas. Él mismo tiene sus propias conjeturas que, dado su conocimiento de la paciente, cree son las más acertadas. En la siguiente sesión, Yalom pregunta a la paciente sobre el sentido de las sonrisas, con el fin de verificar sus conjeturas. Para su sorpresa, la interpretación que aventuró es equivocada. Este texto permite trabajar con la idea de que ante un mismo evento, las distintas miradas producen distintas interpretaciones, o, recuperando las reflexiones gadamerianas, que ante el mismo evento dos personas no tienen la misma experiencia (Gadamer, 2003), pero también concluye el relato con la idea de que es posible corregir las interpretaciones realizadas. Si bien la experiencia *pertenece* al sujeto que la vive, algo de ella puede ser comunicado.

Módulo 5: Procesos interpretativos y producción de sentido (Semiótica, Hermenéutica e investigación cualitativa).

Sesión 14:

Este capítulo que forma parte de la obra *Verdad y método* (Gadamer, 2003), tiene como tema central el problema de la comunicación del sentido. Este texto es importante pues permite integrar

los tres anteriores, el de Nagel (1983), Miedaner (1983) y Yalom (2014), pues si bien la experiencia del otro es inaccesible, algo de ella puede ser comunicado. Es posible “ponerse de acuerdo” sobre el sentido de ciertas expresiones a través de las cuales el otro comparte *su* experiencia. Con esto fenomenología y hermenéutica se entrelazan y complementan.

En este texto el autor aborda algunas cualidades de la conversación, su autonomía con respecto a las intenciones de los interlocutores y los efectos que produce en estos, el carácter lingüístico del proceso de comprender, que permite el acuerdo entre los interlocutores y el consenso sobre lo hablado. Aborda los problemas implícitos en el proceso interpretativo, los aciertos o posibles malentendidos. Con esto se busca profundizar en el proceso de comunicación de sentido. Permite dar una parcial solución al problema planteado en las sesiones previas, el de la incomunicabilidad de la experiencia.

Gadamer (2003) plantea que, si bien esto último no es posible de forma plena, a través del lenguaje los sujetos pueden llegar a un acuerdo en torno al sentido de sus palabras. Con lo anterior, es posible recuperar las reflexiones críticas a los posicionamientos solipsistas que niegan la posibilidad del conocimiento del mundo y de la comunicación.

Sesión 15:

Eco, U. (1992). *Intentio lectoris. Apuntes sobre la semiótica de la recepción*. En U. Eco (Ed.), *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

En este ensayo, el autor aborda las problemáticas en la lectura (interpretación) de textos, proponiendo una serie de posibilidades de acercamiento a éstos, con sus respectivas consecuencias. Realiza una defensa de la búsqueda del sentido literal como primer momento de cualquier lectura (¿qué quiso decir el autor del texto?, ¿qué dice el texto aun sin la intención del autor?). Distingue entre «la interpretación del texto» y «el uso del texto». El primer caso tendría su límite en las posibilidades contenidas en el texto mismo (por lo que habría lecturas más o menos razonables y otras más bien absurdas o insostenibles), mientras que el segundo da rienda suelta a la imaginación del lector (y este uso lúdico del texto excluye la necesidad de congruencia con el texto usado para este fin).

Sesión 16:

Thompson, J. B. (2002). Capítulo 6. La metodología de la interpretación. En *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas* (pp. 395-473). Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco (UAM-X).

Este texto, de un posicionamiento hermenéutico crítico, propone de forma esquemática, algunos lineamientos generales para una metodología de la interpretación. Incluye no solo el sentido mentado, o el sentido subjetivo, sino también un modo de análisis crítico de las ideologías.

Este texto ofrece cierta explicitación de los procesos interpretativos requeridos en la investigación en ciencias humanas y sociales. Si bien no ofrece un procedimiento simple, sí permite orientar la práctica de la interpretación en investigación, sobre todo cuando se está iniciando trabajos de este tipo.

Sesión 17:

González-Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.

Este texto permite profundizar en las nociones de sentidos subjetivo y de organizadores de sentido, desarrollados en la epistemología cualitativa de González Rey (González-Rey, 1997). También reflexiona sobre la importancia de la noción de subjetividad para la investigación en psicología, ciencias humanas y sociales.

La sección final de este artículo presenta un ejemplo de interpretación para la identificación de estas dos nociones a partir de fragmentos de una entrevista realizada por los investigadores.

Módulo 6: Condiciones sociohistóricas en la producción de conocimientos (Sociología de la ciencias humanas y sociales).

Sesión 18:

Moya-Cantero, E. (2000). Alan D. Sokal, Thomas S. Kuhn y la epistemología moderna. *Revista de Filosofía 3ª Época*, 13(23), 169-194.

En este artículo el autor realiza una crítica a los mitos posmodernos sobre la ciencia. Se remite al caso Sokal para analizar la forma en que las reflexiones de Kuhn, que sí bien hacen una crítica importante a ciertos excesos del cientificismo, han sido utilizadas para llegar a afirmaciones insostenibles sobre las características del conocimiento científico. Analiza el caso del desarrollo de un laboratorio para la investigación de los neutrinos, el contexto social en que se encontraba inserto y los efectos de esas condiciones en el desarrollo de la teoría, sin que esto implique que ésta última pueda ser reducida a una creencia sin base objetiva.

Sesión 19:

Porter, T. M. (2014). Seguros de vida, pruebas médicas y la administración de la mortalidad. En L. Daston (Ed.), *Biografías de los objetos científicos* (pp. 321-350): La Cifra Editorial.

Se trata de un texto que explora la forma en que la investigación en salud, desde una perspectiva estadística, se dio fuera del campo médico y hospitalario, y por una necesidad distinta a la promoción de la salud o a la lucha contra alguna enfermedad. Fueron las empresas dedicadas a la venta de seguros de vida quienes innovaron en este campo de estudio, y los motivos eran económicos, el aumento de sus utilidades, la prevención de pérdidas económicas significativas. Para tal fin, era importante que estas empresas aseguradoras conocieran objetivamente la relación entre ciertos hábitos con la calidad y esperanza de vida. Este texto, junto con el de la sesión anterior, permiten reflexionar en torno a la congruencia con la realidad requerida en los investigaciones científicas, independientemente de que existan intereses y luchas de poder al interior de las comunidades científicas. Lo anterior es importante para argumentar contra aquellos posicionamientos posmodernos que conciben a las teorías científicas como meras imposiciones desde lugares privilegiados, construidas socialmente y de valor equiparable (en su nivel epistémico) a los mitos y los saberes tradicionales.

Sesión 20:

Hessen, B. (1985). *Las raíces socioeconómicas de la mecánica de Newton*. Academia.

Se trata de un estudio que, desde una perspectiva marxista, examina la relación entre el modo de producción en auge durante el siglo XVII, que incluye tanto las condiciones económicas como el desarrollo tecnológico, con los conceptos desarrollados en la obra de Newton.

El autor muestra claras conexiones entre las abstracciones de la mecánica newtoniana y los intereses prácticos asociados al transporte de mercancías y la extracción de metales preciosos en la creciente industria minera novohispana.

Desde una perspectiva histórico social, este texto permite continuar las reflexiones en torno a los procesos de problematización en la construcción de conocimientos científicos profundizando en las relaciones entre el mundo habitado por Newton y las nociones por él forjadas.

Sesión 21:

Daston, L. (2014). Filosofía preternatural. En L. Daston (Ed.), *Biografías de los objetos científicos* (pp. 28-65): La Cifra Editorial.

En este artículo la autora realiza un recorrido por la historia de la filosofía preternatural, para mostrar cómo las transformaciones en las sociedades europeas durante los primeros siglos de la modernidad, tuvieron como consecuencia la “extinción” de ciertos objetos, que hasta ese momento habían sido de gran interés para la ciencia de la época, los objetos *preternaturales* (objetos singulares, extraños, poco comunes), y la concentración de los esfuerzos del trabajo científico en las regularidades de la naturaleza (la búsqueda de sus leyes). Todo lo anterior en consonancia con la expansión del capitalismo moderno.

Al igual que el texto anterior, este ensayo permite reflexionar en torno al proceso de problematización, pero en este caso centrando la atención en el proceso de desaparición de un problema y su sustitución por otro, todo ello vinculado a las transformaciones de la realidad histórico social de esa época.

Módulo 7: Reflexiones éticas para la investigación cualitativa

Sesión 22:

Olivé, L. (2004). Normas y valores en la ciencia bajo un enfoque naturalizado. *Revista de filosofía*, 29(2), 43-58.

Finalmente, el curso cierra con la revisión de este artículo, en el que autor analiza las nociones de «práctica científica» y su «estructura axiológica». Se argumenta sobre las razones del éxito de prácticas científicas que poseen diferentes estructuras axiológicas. Por lo anterior, defiende una posición pluralista sin que considere que ésta pueda ser reducida a un relativismo al estilo “todo vale”.

EVALUACIÓN CURSO

Criterios de evaluación

El presente proyecto coincide con aquellos posicionamientos que ven al pensamiento crítico como un proceso que, para tratar de captar su especificidad, solo podría ser valorado cualitativamente.

Por lo anterior, y a partir de los criterios generales indicados por la *Rúbrica para la valoración y la promoción del pensamiento crítico*, se establecerán algunos análisis comparativos de los textos escritos al principio y al final del curso. De forma análoga, se analizarán y contrastarán los procesos de diálogo grupal en las diferentes sesiones programadas.

Aunado a lo anterior, se pedirá a las y los participantes una autoevaluación crítica que describa tanto los cambios, como el mantenimiento o, incluso, el fortalecimiento de ciertas ideas. Finalmente se solicitará un ensayo final de tema libre que recupere los temas tratados en el curso y una entrevista final de cierre que permita una reflexión grupal del proceso.

Forma de evaluación
Comparación de textos producidos a lo largo del curso
Comparación de procesos de diálogo en las sesiones programadas
Escritura de autoevaluación crítica por parte de los participantes del curso
Entrevista final para discutir la experiencia de trabajo a lo largo del curso
Ensayo final con temática libre recuperando las reflexiones y lecturas del curso

Es importante para el presente trabajo entender al pensamiento en general, y al pensamiento crítico de forma especial, en su doble cara: como acción y como experiencia. La primera se encuentra vinculada a la intencionalidad humana y, por lo tanto, es más o menos controlable. La segunda, en cambio, lo concibe como un acontecimiento y, por tal motivo, no producible a voluntad. Basta echar una mirada a las propias experiencias para encontrar ejemplos de ambas caras: una parte del pensamiento es dirigible por las intenciones del sujeto, pero siempre surgen, de forma

espontánea, ideas no previstas, algunas de carácter harto conocido, mientras que otras se caracterizan precisamente por la sorpresa que provocan.

Por lo anterior, para el presente proyecto el pensamiento crítico *no es solamente* una habilidad que se posee o de la que se carece (aunque algo hay de eso), *sino también* de un proceso que se experimenta.

En primer lugar, porque la crítica no es algo que se haga a voluntad en todos los casos. Intentar encontrar el punto débil de una teoría no asegura de antemano resultados satisfactorios. Y ocasionalmente, de forma fortuita, surge un descubrimiento, *insight*, revelación, epifanía, intuición -en la semiótica peirciana se llamaría abducción (Eco, 1999)- sin que en esto medie la intencionalidad consciente.

En segundo lugar, porque no se puede ser crítico en todo tema. Una gran capacidad crítica en temas jurídicos puede ir acompañada de profundos prejuicios en materia de economía; una gran capacidad para el análisis crítico de estados financieros puede ir acompañada de creencias sexistas; una gran capacidad para la valoración de la metodología científica en física puede ir de la mano de un profundo desconocimiento de los criterios de calidad en la investigación etnográfica.

Incluso en circunstancias tan cercanas como la de aquel debate sobre la capacidad o incapacidad de trascender la experiencia empírica a través de los experimentos mentales, entre Brown (2018) y Norton (2018), no se alcanza un acuerdo, a pesar de ser ambos filósofos expertos en argumentación lógica. Se es crítico en ciertos temas, en ciertos momentos de la propia vida, es decir, en ciertas circunstancias.

Todo esto no implica que, de las dificultades para la definición o delimitación del pensamiento crítico, se infiera que este no existe, o que podría ser cualquier cosa. Justamente la rúbrica a la que se remite el curso, las lecturas, la metodología de trabajo, tratan de mostrar que, si bien, la crítica se caracteriza por la enorme variedad y riqueza de sus expresiones, es posible reconocerla con una conceptualización adecuada.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2003). El ensayo como forma. En *Notas sobre literatura*. Akal.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Universitat de Valencia.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Amorrortu.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Metales pesados.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2015). *La hermenéutica y el ser humano* Paidós.
- Borges, J. L. (1991). *Ficciones*. Alianza
- Borges, J. L. (1995). *El Hacedor*. Alianza.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). ¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. En *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Brown, J. R. (2018). Por qué los experimentos mentales trascienden el empirismo. En J. Ornelas, A. Cíntora, & P. Hernández (Eds.), *Trabajando en el laboratorio de la mente: Naturaleza y alcance de los experimentos mentales*. UASLP/Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades/Grupo de trabajo Ramón Alcorta.
- Canales-Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Carbonell-Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Carrizosa H, S. (2001). Entre el decir y la escritura (La escritura en el proceso de formación del psicólogo). En *Anuario de investigación 2000* (Vol. II, pp. 41-54). UAM-X, CSH, Educación y comunicación.

- Castoriadis, C. (1997a). *El avance de la Insignificancia*. EUDEBA.
- Castoriadis, C. (1997b). *Ontología de la creación*. Ensayo y error.
- Cruz-Cervantes, J. C. (2023). El lugar de la psicología social en el debate sobre la objetividad y la subjetividad en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Revista SOMEPSO*, 7(2), 58-90.
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Ediciones Destino.
- De Bono, E. (2014). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Paidós.
- De Bono, E. (2018). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Deleuze, G., & Guattari, P. F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Dennett, D. C. (2015). *Bombas de intuición y otras herramientas del pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Devereux, G. (2008). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI Editores.
- Domènech, A. (2005). El eterno retorno de Calicles.(Sobre filosofía, relativismo y ciencias sociales). En A. Estany (Ed.), *Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas* (pp. 293-322). Trotta y CSIC.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- Eco, U. (1998). *De los espejos y otros ensayos*. Lumen.
- Eco, U. (1999). *Kant y el ornitorrinco*. Lumen.
- Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Península.
- Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Gadamer, H.-G. (2003). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En H.-G. Gadamer (Ed.), *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gaos, J. (1987). *Filosofía de la filosofía e historia de la filosofía*. UNAM.
- Geertz, C. (1991). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Godfrey-Smith, P. (2017). *Otras mentes. El pulpo, el mar y los orígenes profundos de la consciencia*. Taurus.

- González-Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. EDUC-Editora da PUC-S.
- González-Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hemenéutica?* Herder.
- Haraway, D. (2007). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Hofstadter, D. (1982). *Gödel, Escher y Bach. Una eterno y grácil bucle*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Hofstadter, D. R. (2021). *Yo soy un extraño bucle*. Tusquets.
- Holton, G. J. (1998). *Einstein, historia y otras pasiones: la rebelión contra la ciencia en el final del siglo XX*. Taurus.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas en investigación social*. Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Kandel, E. R. (2019). *La nueva biología de la mente: qué nos dicen los trastornos cerebrales con respecto a nosotros mismos*. Paidós.
- Korzybski, A. (1951). The Role of Language in the Perceptual Processes. En *Perception: An approach to personality*. The Ronald Press Company.
- Kosik, K. (1965). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Lipovetsky, G. (2002b). *El imperio de lo efímero*. Anagrama.
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación: materiales para una teoría de la implicación*. Universidad de Guadalajara.
- Manero-Brito, R. (2020). Cuestiones epistémicas derivadas del análisis de las implicaciones en la psicología social. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 2(2), 297-313.
- Martínez-Miguel, M. (2004). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. Trillas.
- Martínez-Miguel, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.

- Martínez-Velasco, J. (1992). Bachelard, Popper y el compromiso racionalista de la ciencia. *Convivium*, 75-97.
- Miedaner, T. (1983). El alma de la bestia Mark III. In D. Hofstadter & D. Dennett (Eds.), *El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma*. Sudamericana.
- Mondejar, E., & Villarejo, B. (2017). Las Tertulias Literarias Dialógicas como Herramienta Educativa en la Prevención del conflicto Intercultural e Interreligioso. *RECEI-Revista Científica de Estudios sobre Interculturalidad*, 3(1), 86-100.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nagel, T. (1983). ¿Cómo es ser murciélago? In D. Hofstadter & D. Dennett (Eds.), *El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma*. Sudamericana.
- Nietzsche, F. (2017). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2023). *El ocaso de los ídolos. Cómo se filosofa a martillazos*. Austral.
- Norton, J. D. (2018). Por qué los experimentos mentales no trascienden el empirismo. En J. Ornelas, A. Cíntora, & P. Hernández (Eds.), *Trabajando en el laboratorio de la mente: Naturaleza y alcances de los experimentos mentales*. UASLP/Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades/Grupo de trabajo Ramón Alcorta.
- Nubiola, J. (2018). *Empirismo lógico, filosofía analítica y pragmatismo XI Congreso Centroamericano de Filosofía Diálogo Interdisciplinario: Retos y desafíos*, Panamá.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento crítico.
- Paz, O. (2005). Lectura y contemplación. En *Excursiones / Incursiones. Obras completas*. (pp. 35-64). Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1986). *Psicología y epistemología*. Editorial Planeta - Angostini.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Richardson, L., & Adams St Pierre, E. (2017). La escritura: un método de indagación. En *Manual de investigación cualitativa* (pp. 128-163). Gedisa.

- Rodríguez-Zoya, L., & Rodríguez-Zoya, P. G. (2019). Problematización y problemas complejos. *Gazeta de Antropología*, 35(2).
- Sartori, G. (2010). *La política. Lógica y método de las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Paidós.
- Ursua, N., Ayestarán, I., & González, J. (2004). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales*. Ediciones Coyoacán.
- UAEH (2015). Modelo educativo.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Yalom, I. (2014). Dos sonrisas. In I. Yalom (Ed.), *Verdugo del amor: historias de psicoterapia*. Emecé.

ANEXOS

Implementación del curso – Una primera experiencia

Cartel

The poster features a background image of several wooden human figures standing on a dark blue surface with white geometric lines. In the top left corner is a red circular logo with a white silhouette of a head and the text 'LAEH EDUCACIÓN CONTINUA'. The main title is in bold black text. Below the title, there are two white text boxes with black text. At the bottom left is the LAEH logo and name. At the bottom right is a QR code with a red arrow pointing to it, and the text 'Registro' and 'Grupo de Investigación Salud, Género y Educación'.

SEMINARIO TALLER:
PENSAMIENTO CRÍTICO E INVESTIGACIÓN
CUALITATIVA EN PSICOLOGÍA, CIENCIAS
HUMANAS Y SOCIALES

Duración: Agosto-Diciembre 2024
Inicio: 21 de Agosto del 2024
Frecuencia: Sesiones quincenales
Día: Miércoles
Horario: 18 -20 hrs
Lugar: Sala de Juntas 4ta Etapa

Facilitadores:
Lic. Fabiola Cano Arteaga
Mtro. Juan Carlos Cruz Cervantes
Dr. Santos Noé Herrera Mijangos
Dra. Dayana Luna Reyes

LAEH® Educación Continua
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Área Académica de Psicología

Registro

Grupo de Investigación Salud, Género y Educación

Elaboración: AAP, ICSA-UAEH, 2024.

Descripción de las sesiones realizadas

A partir del apoyo del grupo de investigación *Salud, Género y Educación*, y del Área Académica de Psicología del ICSA-UAEH, se pudo gestionar la implementación de una primera versión del presente curso. Debido a cuestiones de tiempo se ajustó a un total de once sesiones, con periodicidad quincenal, en modalidad híbrida. Esto implicó elegir algunos de los textos del diseño original para explorar, al menos de forma general, cada uno de los módulos del curso.

También se realizaron ajustes a la población destinataria. En lugar de invitarse sólo a estudiantes de la licenciatura en psicología, se extendió la invitación a toda persona interesada en la reflexión teórico-epistemológica en psicología, ciencias humanas y sociales. Los Seminarios organizados por el grupo de investigación *Salud, Género y Educación*, tienden a ser abiertos a cualquier persona interesada.

Debido a lo anterior, el grupo se conformó tanto por estudiantes de las licenciaturas en psicología y gerontología, de 6º a 9º semestre de su carrera (quienes asistieron predominantemente de forma presencial), y estudiantes de maestría y doctorado (de ciencias de la educación y ciencias sociales), docentes de nivel superior (psicología, trabajo social), y profesionales de la salud con interés la temática ofrecida (este segundo grupo, externo al ICSA, participó en el Seminario en la modalidad a distancia.

Las once sesiones se organizaron como sigue:

1ª sesión: 21 de agosto de 2024

Se realizó una presentación general del curso, sus objetivos, forma de trabajo y nociones teóricas fundamentales. También se presentó la *Rúbrica para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico* explicando cada uno de los aspectos considerados.

2ª sesión: 4 de septiembre de 2024

Se abordó la discusión de la lectura de Richardson y Adam St. Pierre (2017) con el objetivo de invitar a las y los participantes a la escritura permanente a lo largo del curso. Un tipo de escritura más o menos libre que, ya en momentos posteriores del Seminario, pudiera ser recuperada para la construcción del trabajo final (un ensayo libre sobre alguno(s) de los temas tratados a lo largo del curso).

Hubo una buena respuesta a las reflexiones planteadas por las autoras del texto, sobre todo de parte de quienes asistieron en línea (profesionistas del campo de la salud o estudiantes de maestría y doctorado). La reflexión giró, sobre todo, en relación con la crítica a las formas academicistas de escritura, pero también sobre los ejercicios propuestos al final de la primera parte del texto, encaminados a facilitar la escritura de textos convirtiendo esta práctica en una vía para la indagación de los temas estudiados.

3ª sesión: 18 de septiembre de 2024

Se discutió la lectura sobre *Relativismo epistémico* de Sokal y Bricmont (1999). Previo a ello, el coordinador presentó algunas reflexiones sobre el desarrollo histórico de la práctica científica, recuperando para ello la lectura de Holton (1998) que, debido a los ajustes en las sesiones, no pudo ser revisado. La razón de esto fue presentar una imagen de la ciencia en permanente construcción, en donde la creatividad es fundamental, y que contrasta con el dogmatismo con el que se caracteriza a la ciencia desde ciertos posicionamientos posmodernos.

Las reflexiones del grupo giraron en torno a los excesos cometidos por el pensamiento posmoderno que llevaron a que muchas personas en el campo universitario se sientan justificadas en sus creencias, sin que la argumentación o la evidencia sean requeridas. Pero también hubo algunos sectores del grupo que defendieron los aportes de la reflexión posmoderna al pensamiento crítico. El tiempo de la sesión finalizó justo cuando emergía la polémica, sobre todo por la presencia de dos participantes, uno formado en psiquiatría, simpatizante del psicoanálisis, pero crítico del lacanismo, y un participante formado precisamente en psicoanálisis lacaniano.

4ª sesión: 2 de octubre de 2024

Se trató sobre las diferencias entre las formas de codificación de la realidad estudiada, dependiendo de si la aproximación a ésta se daba desde un enfoque cuantitativo, un enfoque cualitativo o un enfoque dialéctico, a partir de la lectura de Canales-Cerón (2006). El grupo discutió acerca de la hegemonía de la metodología cuantitativa, sus límites para conocer las realidades humanas (dejando mucho de su experiencia fuera de la investigación), siendo poco flexible en su aplicación, y presentándose como la única vía para la construcción de conocimiento científico. alguna(o)s participantes compartieron sus acercamientos a ambas metodologías, sus frustraciones y satisfacciones.

La sesión se cerró con algunos ejercicios de escritura en los que, a partir de un tema de su interés, se les invitaba a redactar, primero algunos reactivos desde el enfoque cuantitativo, y, tras el análisis de sus características, otros reactivos, esta vez desde un enfoque cualitativo. La intención del ejercicio era ilustrar de la forma más clara posible las diferencias entre ambos enfoques, las posibilidades y limitaciones de cada uno.

5ª sesión: 16 de octubre de 2024

Se discutió sobre el texto de Martínez-Miguel (2006) sobre las diferencias entre los criterios de confiabilidad y validez en las metodologías cuantitativa y cualitativa. Esto permitió al grupo continuar con algunas de sus reflexiones de la sesión anterior.

6ª sesión: 30 de octubre de 2024

A partir de la lectura de Rodríguez-Zoya y Rodríguez-Zoya (2019), se trabajó en la discusión grupal el tema de la construcción de problemas para la investigación científica. Esto permitió recuperar lecturas previas destacando las diferencias en la construcción de problemas dependiendo de las diferencias epistemológicas, teóricas o metodológicas que sirvieron de punto de partida. El grupo reflexionó sobre las dificultades para realizar ese proceso de problematización.

7ª sesión: 13 de noviembre de 2024

Se discute el artículo de González-Rey y Martínez-Mitjans (2016), sobre las implicaciones metodológicas de la implementación de una epistemología para el estudio de la subjetividad. En la primera parte de la sesión el coordinador expone el recorrido que González-Rey (1997) ha hecho para la construcción de su noción de epistemología cualitativa y de subjetividad, permitiendo recuperar algunas reflexiones de la sesión previa, sobre todo en lo referente al rol creativo del investigador científico.

La segunda parte de la sesión sirvió para que las y los participantes discutieran algunos fragmentos de entrevista, que el artículo utiliza para ejemplificar el proceso constructivo-interpretativo de la investigación cualitativa de la subjetividad.

8ª sesión: 27 de noviembre de 2024

Esta sesión estuvo dedicada a la reflexión de la noción de implicación a partir de los desarrollos teórico-metodológicos del análisis institucional (Manero-Brito, 2020). Se realizaron una serie de

ejercicios de escritura que permitieran a las y los participantes reflexionar sobre las distintas implicaciones que tienen con respecto a sus temas de investigación. El grupo compartió sus reflexiones sobre la forma en que, de forma inconsciente, aspectos emocionales, políticos o institucionales dan forma a la construcción de sus temas de investigación.

Uno de los hallazgos a partir de esta primera implementación del curso, se relaciona con el hecho de que la mayor participación se da entre los profesionales y estudiantes de posgrado, por lo que se considera importante que, para futuros proyectos, se busque una mayor homogeneidad en los participantes. Aunque también es posible que la diferencia en la participación se deba a la modalidad híbrida, que obliga a los coordinadores a centrar su atención ora en los participantes a distancia, ora a los presenciales, lo que implica que quizá sea mas conveniente implementarlo o en una, o en otra modalidad.

Pese a lo anterior, el grupo, en general, mostró a lo largo de las distintas sesiones una discusión mas compleja con respecto a las características de la investigación científica por lo que se considera que el curso es viable y, siendo impartido en su totalidad (22 sesiones), crea condiciones para desarrollar el pensamiento crítico en temas de investigación cualitativa en psicología, ciencias humanas y sociales.