



PENSAR LO METODOLÓGICO EN CLAVE EPISTEMOLÓGICA

Omar Daniel Cangas Arreola

Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua
ocangas@upenech.edu.mx

Evgueni Pinto Torruco

Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua
epinto@upenech.edu.mx

Área temática: Filosofía, teoría y campo en la educación

Línea temática: Desarrollos teóricos y debates sobre el carácter y la especificidad del objeto de estudio del campo educativo

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Se ha convertido en un tópico establecer como el inicio de toda indagación científica el problema de investigación. Sin embargo, existe un proceso previo que se debe de considerar como el verdadero comienzo de la investigación científica. Este proceso es el de la objetivación. Objetivar un hecho consiste en utilizar conceptos científicamente contruidos para hacerlo inteligible y transformarlo en piezas de información. Un objeto de investigación es una cadena-de-signos que ordena un discurso con el que va a ser representado dentro de un campo disciplinario. En el caso de la Educación, lo educativo es el hecho que deberá objetivarse para la producción de su conocimiento científico. La experiencia de lo educativo es una imbricación de tiempos que debe de experimentar el estudiante, como un punto de partida y llegada, para reproducir un ideal antropológico, histórico y determinado. Lo educativo, en este sentido, es un ámbito fenoménico específico con un poder transformador en el que alguien confía (el aprendiz) en recibir de otro (el enseñante) un suplemento formativo como proximidad con lo distinto y consigo mismo. Un hecho que sucede desde una interacción política, simbólica, cognitiva, socializadora y administrativa, en donde el aprendiz sede sus motivos al enseñante para adoptar una praxis que solo sucederá en actos de obediencia. Nuestra intención es, entonces, realizar un breve acercamiento hacia el primer proceso (la objetivación) y su momento de trabajo (el estado del arte) para la realización de una investigación científica, en este caso, en lo educativo.

Palabras clave: Estado del arte, investigación científica, lo educativo, objetividad cognitiva objetivación.

Introducción

En cierta ocasión Roberto Follari explicaba que la ciencia debe ser advertida más por lo que tiene de objetivación que de objetividad. Con esta “simple” afirmación, lo que pone en juego el autor, es el estatuto ontológico que se da en los procesos de transformación de la realidad para la construcción del conocimiento científico y su necesidad de seguir ciertos procedimientos para lograrlo. Es decir, lo que Follari pone a consideración, es deshacer ese grandioso suspiro teleológico de que la ciencia debe de conocer la verdad final y determinante de las cosas, pero, además sugiere, que hacer ciencia, es únicamente una cierta forma de configurar prácticas sociales en objetos de investigación, indagarlos en tal o cual perspectiva, con algunos aspectos de racionalidad, captar sus aspectos legaliformes y repetibles para desaparecer la percepción de que aquello que se observa o que se vive, es percibido sin ningún orden (Follari, 2000, pág. 11). Esta discusión, tan ambigua como definitiva, tiene sus orígenes en la bifurcación entre la ciencia natural y las ciencias del espíritu, la vieja disputa de la dualidad: objeto/dado – objeto/interpretado que ha formado las grandes disyuntivas de la estructura del pensamiento occidental: el mundo de las ideas vs. el mundo sensible y su sinfín de *paired concepts* que nos han invitado a elegir uno del otro.

Aunque no es la intención de esta ponencia discernir o explicitar la evolución de la ciencia, sino de realizar una discusión epistemológica de la reflexión que previamente debe de realizarse para los distintos procesos y sus momentos de trabajo en la investigación científica, sí consideramos necesario fijar nuestra percepción de lo que es “eso” denominado ciencia, y así entender, desde dicho sentido epistemológico, las condiciones iniciales de operación para lograr su objetivo intrínseco de generar discursos comprensivos del funcionamiento de algún aspecto de la realidad social. Tal objetivo debe de partir de la idea de que el conocimiento científico no puede ser el espejo fiel de lo real, ya que la materialidad de un objeto de investigación se estructura en marcos formales disciplinarios a través de los cuales se pretenderá llegar a conocerlo desde las lógicas formales del método científico y dentro de un orden de un discurso disciplinario que le asignará un contenido como una cosa singular que lo textualizará en y con sus detalles.

Toda materialidad de un discurso científico obedece a un a priori empírico que le da vida, sin embargo, las ciencias sociales no trabajan con la realidad en sí, sino con interpretaciones discursivas que dotan de certezas y sentidos la objetivación de un dato en cuestión. El carácter de un objeto no es algo que este posea objetivamente. Antes bien, está condicionado por la orientación del interés cognoscitivo del investigador y de la significación disciplinaria específica que en cada caso se le atribuirá al proceso correspondiente para su comprensión. El objeto es entonces, una categoría de análisis empírica que se presenta y se hace inteligible, considerando sus procesos históricos, circunstancias, posibilidades, causas, relaciones, etcétera. Todo un sistema del mundo material que es observado, definido y construido en función de una problemática teórica, con un distanciamiento del sentido común, para pasar de lo empírico a lo problemático en una cadena-de-signos que ordenarán el discurso que va a ser comprendido.

Una estructura analítico-conceptual de recortes de la realidad, útil para la delimitación del nivel de análisis y la definición de líneas de trabajo.

En este sentido, la investigación científica, es solo una práctica discursiva, metódica y sistemática que reconoce y exige la realización de una serie de procesos rígidos (pero flexibles) con normas y niveles de rigor, para operar como objetos distintos aspectos de la realidad social, y lograr su comprensión. Lo que hace de un discurso un discurso científico, es el esfuerzo intelectual de explicitar a detalle un objeto, conocer y analizar la gran cantidad de elementos que giran en torno a él, para explicitar la parte no visible o no consciente, tanto en su funcionamiento o presencia en el mundo material.

Realizar dichos procesos es establecer, inicialmente, el sentido de la investigación científica, más allá de una simple deducción lógica y verificación empírica, pero, también, es instaurar la capacidad y la voluntad para especular fenomenológicamente un hecho, acercársele desde los límites de la razón científica para pensarlo en tramas teóricas. La evolución de la ciencia, en particular las que hoy conocemos como Ciencias Sociales, han sufrido un cambio excepcional en cuanto a su intencionalidad, su condición, y sus procesos de configuración. Al distanciarse de la Filosofía, han dejado la especulación del mundo, y se han enfocado en el conocimiento utilitario humano para pisar terreno y tener ciertas certezas en la vida cotidiana contemporánea. Nuestra intención es, entonces, realizar un breve acercamiento hacia el primer proceso (la objetivación) y su momento de trabajo (el estado del arte) para la realización de una investigación científica, en este caso, en lo educativo.

El distanciamiento: el proceso de objetivación

Se ha convertido en un tópico establecer como el inicio de toda indagación científica el problema de investigación. Sin embargo, existe un proceso previo que se debe de considerar como el verdadero comienzo de la investigación científica. Este proceso al que aludimos, es el de la objetivación. Dicho proceso se fundamenta en el principio sustancial que Emile Durkheim aportó para la investigación sociológica en su clásico texto: *Las Reglas del Método Sociológico*, donde advierte la necesidad de cosificar a los hechos sociales. Tal aportación surgió de la noción de que la Sociología, como disciplina científica, debería de operar distinto a la Filosofía (disciplina deductiva), procediendo exactamente a la inversa, de los objetos a las ideas, para proponer y confirmar hipótesis explicativas a través de un método inductivo. Es decir, objetivar un hecho consiste en utilizar conceptos científicamente contruidos para hacerlo inteligible y transformarlo en piezas de información, para, después, evitar sistemáticamente, todas las nociones vulgares o prenociones del hecho a indagar. La contribución de Durkheim de tratar a los hechos sociales como cosas, a la Sociología, en particular, y a las Ciencias Sociales, en general, es la configuración de una objetivación cognitiva, la estructura de sentido que debe de presentarse, no solo como reto básico para el inicio de la investigación científica, sino como

la capacidad operativa del oficio de investigar las realidades sociales, en donde por supuesto, incluimos a la realidad educativa.

El sustento epistemológico del proceso de objetivar deriva del argumento, de que todo hecho social está orientado y moldeado por la imagen subyacente del mundo empírico, por lo que es imperioso delimitar una cadena-de-signos que ordene un discurso con el que va a ser representado dentro de un campo disciplinario. Tal cadena de información es necesaria, porque, aunque se encuentre en el mundo empírico, el hecho no habla por sí solo. Este hablará en la medida en que el sujeto indagador lo describa y lo deforme. Esto sucede porque todo objeto corresponde al mundo inasible de la realidad, se encuentra en él libre de la interpretación-distorsión del agente indagador, y, por lo tanto libre de las palabras y de la imaginación científica. La interpretación-distorsión que el agente indagador realiza, no debe ser vista como la negación de un estudio sostenido sin la racionalidad objetiva de la ciencia, por el contrario, la objetivación cognitiva del hecho, al realizarse con datos científicos y con los rigores teóricos-metodológicos, son el aspecto objetivo de la investigación. En tal sentido, la objetividad cognitiva en la investigación científica debe entenderse como la mediación entre dos razones: la metodológica y la epistemológica. Ambas, concatenadas, brindan el valor de científicidad a una investigación.

Es por eso por lo que la investigación es un proceso creativo. La creatividad consiste, en la exploración de espacios conceptuales a través de cierto sentido de búsqueda. Un espacio conceptual es un ámbito de categorías, datos y argumentos, que las disciplinas científicas configuran en relaciones de información. El investigador debe de explorar diversos espacios conceptuales posibles, para mover su percepción hacia una u otra objetivación cognitiva. Es decir, al investigar científicamente, el autor-investigador debe de observar con atención los movimientos de su intención hacia el objeto, a través del espacio conceptual y durante toda la acción indagadora. El investigador, en tal concepción, como un creador altamente reflexivo, desempeña el papel de un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede en el interior y exterior de “su” objeto.

La capacidad del sujeto indagador para objetivar un hecho presume al menos dos puntos centrales para su operación. El primero es que objetivar, es un acto de deliberación crítica. Se debe, en todo momento, evitar el sentido conservador de la investigación, aquel donde el mundo aparece como único o verdadero, y que al percibido, con el orden preexiste de la ciencia, nos acercamos a su conocimiento total y definitivo, para solo descubrirlo y explicitarlo. El segundo, es la desfamiliarización, el principio de la inteligibilidad histórica, el uso de estrategias que posibiliten tomar distancia de lo que parece evidente, evitando la tendencia a subsumir el hecho en horizontes inteligibles de unidades predeterminadas. Su operatividad es preguntar por la historicidad que constituye y supone nuestro presente, estableciendo una pugna constante sobre los conceptos, categorías y supuestos que tienden a tomarse como evidentes para la lectura del mundo (Foucault, 1982).

La materia prima: lo educativo.

Existe una corriente en la antropología que busca cambiar el objeto de estudio de la disciplina. Los autores que defienden tal planteamiento buscan desplazar la sustantivación de su objeto de estudio, la cultura, por un proceso de adjetivación con el que se busca analizar no solo la “cosa-en-el-mundo” como la palabra cultura sugiere, sino aproximarse a la dimensión de cualquier práctica o relación social que el adjetivo de lo cultural pueda o debe agrupar. No se trata solo de un cambio retórico o nominal, sino la institución de “otro” objeto de estudio que trascienda el reduccionismo explicativo que ha convertido a la cultura en la palabra mágica a la que se recurre reiterativamente para explicarlo todo (Restrepo, 2012, pág. 29).

Lo que se busca con tal cambio sustancial, es separar a la cultura de su carácter de sistema o de estructura, y que “lo cultural” sea su categoría analítica, que lleve a la disciplina antropológica, al terreno del estudio de las diferencias, los contrastes, las comparaciones, pero, como una forma para entender y analizar, desde un sentido crítico y, por lo tanto, más fructífero, la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas, pero ya no para entender desde un solo factor, los sucesos y las circunstancias de la vida social y política de las personas. Lo mismo, creemos, debe de suceder con el objeto de las Ciencias de la Educación, es decir, pasar de la educación, como sistema o estructura, al adjetivo de lo educativo, y analizarlo críticamente como un fenómeno procesual, con tiempos específicos que, concatenados entre sí, hacen que suceda la experiencia de la educación formal.

Lo educativo es una experiencia, y como toda experiencia es una toma de conciencia. Hay conciencia de la experiencia porque hay reflexión sobre ella. Y, es en este sentido que la adjetivación de lo educativo permite ver lo otro de la realidad educativa. Aquellos fenómenos conscientes e inconscientes que serán puestos en paréntesis para su aprehensión. Lo educativo se manifiesta en una imbricación de tiempos que debe de experimentar el estudiante, como un punto de partida y llegada, para reproducir un ideal antropológico, histórico y determinado por la *ratio* estatal.

El primero de ellos es un tiempo simbólico: la configuración de sentidos y significados que (re)crean diversas formas de comunicación y maneras de relacionarse por quien lo transita. Lo simbólico es la vida en grupo y su funcionamiento. El establecimiento de las relaciones entre el orden escolar y los hábitos orgánicos de los estudiantes. Un encuentro de representaciones desde donde se movilizan marcos de significación para la “producción” de los tipos de subjetividades que sucederán dentro de la interacción escolar, mediatizada por el uso de símbolos y sus respectivas interpretaciones. En el caso del comportamiento de un estudiante, tal mediación equivale a intercalar un proceso de interpretación, entre los estímulos presentes en su proceso formativo, sus respuestas ante ellos, y sus formas de relación con los demás y consigo mismo (Blumer, 1982, pág. 60).

Un segundo tiempo es el político. Un tiempo para valorar acciones, actitudes y comportamientos considerados válidos por los sistemas culturales que determinan la forma de convivencia que

se desarrollará dentro de los límites del espacio escolar. Donde las figuras más recurrentes, profesores y estudiantes, van representando una serie de roles, más o menos determinados, más o menos flexibles, papeles que desempeñarán, básicamente, a través de discursos de poder (Cangas, 2021, pág. 47). Lo político, entonces, solo sucede en un espacio de poder. Aquel lugar donde se aplican todas las medidas efectivas y necesarias para poner fin a una situación determinada, o para crear otra nueva. La escuela, por supuesto, cumple con este requisito. No solo porque su funcionamiento es un asunto de Estado, sino porque dentro de sus instalaciones sucede la dimensión de antagonismo, un componente intrínseco al ámbito de lo político (Mouffe, 1993). Toda cuestión, propiamente del tiempo político, implica para el estudiante la toma de decisiones entre alternativas en conflicto y sus múltiples dispositivos de participación. Es decir, la vida escolar conjuga modos de hacer visibles cuerpos y sus relaciones, desde una política corporal, que ubica y desubica a los estudiantes de acuerdo a relaciones explícitas o veladas, de distancia y de cercanía a la norma. Una geometría corporal que configura sensibilidades, signa cuerpos, otorga valores diferenciados, que se harán percepción, prácticas e interpretaciones de la realidad escolar, y de acuerdo al lugar que los mismos cuerpos ocupen en la aludida distribución socio-corporal (Scribano, 2011).

El tercer tiempo es el de socialización. El lazo social para la convivencia escolar de las distintas culturas corporales y sus capitales simbólicos. El proceso mediante el cual la institución escolar produce e instituye individuos para que repitan y continúen con lo social instituido. Utilizando un conjunto de mecanismos y operaciones que apuntan principalmente al encauzamiento de la psique estudiantil, a los parámetros sociales que la escuela impone para mantener unida y animada a su comunidad (Castoriadis, 2006). La socialización en la escuela, sucede, entonces, en un principio de reciprocidad de responsabilidades. Y, para que se lleve a cabo, implica la participación de múltiples agentes que se conectan y se desconectan en un constante fluir, obedeciendo (o no), direcciones específicas para finalidades específicas.

Gracias al tiempo de socialización, el estudiante funcionará “adecuadamente”, no solo para la vida escolar, sino también para sí mismo. Un proceso donde semiotiza sus significaciones imaginarias dentro de lo social. Todo imaginario social son significaciones imaginarias creadas por el colectivo. Organizaciones de sentido concretizadas por instituciones y sus sistemas simbólicos que regulan las relaciones sociales. Las significaciones imaginarias no son solo figuras singulares, sino la fuerza y la potencia que constituye “eso” que se piensa y se hace en el seno de una sociedad determinada. Si bien las significaciones imaginarias requieren un apego efectivo en la representación de un individuo, estas tienen la capacidad de instituir el pensamiento y la acción de los sujetos (Castoriadis, 1986, pág. 12).

Asimismo, en la experiencia educativa, sucede un tiempo administrativo. Un tiempo que, en nombre de una organización eficiente, convierte al estudiante en un cliente-usuario y a los docentes en proveedores de servicios. Relación que se presenta dentro de una estructura organizativa que funciona por un conjunto de reglas que deberán cumplirse, como compromiso para pertenecer a la comunidad escolar. Toda estructura y su normatividad tienen la finalidad de establecer cierta autoridad legal. Este tipo de autoridad (en la variedad de sus formas)

consiste en establecer plazos y procedimientos rigurosos por las políticas de planificación, para que las unidades básicas (estudiantes y profesores) de una organización escolar, evolucionen y logren alcanzar sus formas más racionales posibles. La autoridad legal es la que asegura el cumplimiento de cánones y oficios valorados bajo la dicotomía de lo normal y lo patológico, que, en este caso, será considerado normal, a “la unidad básica” que continúe con “sus” deberes dentro de los intereses escolares. Deberes siempre en vigilancia por aquellas personas (que según las reglas de los sistemas normativos) están calificadas para ello.

Por último, acontece el más obvio de los tiempos escolares: el cognitivo. El acto de intelección para estar frente a la realidad y tener la posibilidad de interrogarla. Los procedimientos y las operaciones para la aprehensión de datos y contenidos (el clásico proceso de enseñanza-aprendizaje), dónde las maneras de representar los objetos (de conocimiento) y las maneras de como los sujetos cognoscentes (estudiante/docentes) las realizan, se vuelve la herramienta intelectual con la que se constituye las relaciones con la realidad social. La eficacia de tales procedimientos y operaciones (se cree) aumentarán las posibilidades individuales (y colectivas) para acrecentar el espacio de acción que permitirá identificarse como seres capaces de pensar y afirmar su existencia como sujetos de conocimiento.

La adquisición del conocimiento, más allá de desarrollarse como un sistema dinámico, gradual y cambiante, es una adaptación del comportamiento individual y colectivo a ese acontecer. Hablar de desarrollo cognitivo, es considerar y relacionar el conjunto de habilidades que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y el uso del conocimiento, pero también con habilidades muy diversas, como las competencias más básicas relativas a la atención, la percepción o la memoria, o las capacidades intelectuales complejas que subyacen al razonamiento, a la producción y comprensión del lenguaje, o a la solución de problemas (Gutiérrez Martínez, 2005, pág. 5).

En términos generales, este tiempo hace referencia a una suerte de incompletud o de suplencia que debe de llenarse con la experiencia educativa. Visto desde un aspecto de apariencia positiva, o si se quiere imaginado como un atributo esencial del ser humano, el tiempo cognitivo es la gran posibilidad del cambio individual para acceder a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos, como caja de herramientas para seleccionar, organizar, criticar, producir y aplicar la información pertinente en un diálogo personal, de ida y vuelta, de comunicación y encuentro, entre el sujeto y su realidad.

En síntesis, estos cinco tiempos operan como subsistemas para la realización del sentido formativo de lo educativo. Son la autoridad para configurar todo lo que sucede (o debe de suceder) dentro de las instituciones educativas, y tienen la capacidad de establecer constitutivamente a sus escenarios como espacios de transformación activa. Los nodos vivenciales/experienciales que configuran las particulares maneras de ser/estar/desear/tener que ponen en juego los sujetos en el fluir de sus interacciones escolares. Lo educativo, en este sentido, es un ámbito fenoménico específico con un poder transformador en el que alguien confía (el aprendiz) en recibir de otro (el enseñante) un suplemento formativo

como proximidad con lo distinto y consigo mismo. Un hecho que sucede desde una interacción política, simbólica, cognitiva, socializadora y administrativa, presente desde una supuesta superioridad, en donde el aprendiz sede sus motivos al enseñante para adoptar una praxis que solo sucederá en un acto de obediencia.

El momento de trabajo: el estado del arte

El estado del arte es el momento de trabajo para objetivar un hecho. Su intención es validar la postura epistemológica y metodológica que sustentará la investigación. Deviene de un proceso deductivo y de un sentido crítico para recuperar y trascender reflexivamente el conocimiento acumulado del objeto a indagar. Su definición operativa lo describe como una investigación documental, metódica, sistemática, ordenada, con el objetivo de aprehender, no solo el conocimiento anterior, sino develar, desde un análisis hermenéutico, la dinámica y lógica presentes en la descripción, explicación e interpretación que del objeto en cuestión han hecho teóricos o investigadores (Guevara, 2016, pág.169). La aproximación a tramas de perspectivas epistemológicas, marcos de interpretación, posturas ideológicas, análisis metodológicos y supuestos explicativos presentes en fuentes documentales. Un estado del arte así será entonces una obligación necesaria de consultar trabajos ya realizados, para iniciar todo proceso de investigación.

Para el funcionamiento de este momento de trabajo, es necesario ubicar una estructura analítico-conceptual para representar en un campo problemático el hecho a objetivar, ubicarlo en una temática teórica que envolverá los recortes de la realidad empírica, postulará los niveles de análisis desde donde se abordará al objeto, y en donde se definirán las líneas interpretativas para su abordaje.

En este sentido, el estado del arte no es solo la revisión de los antecedentes, sino un momento de trabajo gnoseológico con el fin de clarificar el estado actual de un objeto problematizado. Su intención es validar las ideas epistemológicas y metodológicas que se convertirán en la columna vertebral de la investigación. Un estado del arte, desde esta lógica, deberá de responder, desde un sentido ontológico: ¿Cuál es la naturaleza del objeto de estudio?; desde el epistemológico: ¿Cuál es la relación del investigador con el objeto observado?; en lo metodológico: ¿Cómo debe de proceder el investigador al hacer la investigación?, estas interrogantes-guías permitirán develar, desde la heterogeneidad de los materiales documentales, la trama de relaciones tópicas presentes en los mismos, estableciendo un orden jerárquico, señalando vacíos y necesidades de articulación, para “generar una demanda de conocimiento y establecer comparaciones con otros conocimientos paralelos, ofreciendo diferentes posibilidades de comprensión del problema tratado o a tratar” (Londoño Palacio, 2016, pág. 5). Así, la investigación de un estado del arte, siempre está en el medio, sin principio ni fin, porque su finalidad esencial es dar cuenta de las construcciones de sentido del objeto, la localización de los parámetros de lo

conocido para que se pueda construir otro orden que explique y totalice los significados sobre un fenómeno en particular.

Conclusiones

Objetivar un hecho es un proceso difícil, y su momento de trabajo, lo es también. Pero para aproximarse a las realidades educativas, a ese amplio grupo de fenómenos, problemáticas, situaciones y necesidades, que envuelve lo educativo, e iniciar una investigación científica, es inevitable trastocar lo “dado”, deformar y formar con otras formas esas realidades. La invitación aquí vertida, va en el sentido de dejarse llevar por la exploración más allá de lo obvio, para modificar, favorablemente, eso que llaman “lo educativo”, y entrar así en el terreno de su problematización. Sin duda, sugerirle al investigador que el objeto de investigación se formula de manera subjetiva, o desde una objetivación cognitiva, por lo general conduce a la solución de dos problemas de distintos niveles. Primero, comprender que el sentido del conocimiento, el investigador lo construye y lo anuncia en los enunciados temáticos. Segundo, realizar el esfuerzo de relacionar los posibles conocimientos, que devienen de la problemática, a un contexto específico, esta acotación es útil para establecer un ámbito de realidades donde se reconozcan las posibilidades de teorizar, de construir uno o varios supuestos teóricos en busca de la mejora de la práctica educativa en nuestro país.

Referencias

- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Cangas, O. D. (2021). Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: notas de “Aprende en Casa”, la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*. No. 36. Jul/dic. 2021. <http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5215>
- Castoriadis, C. (1986). *Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2006). *Figuras de lo pensable*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, Emile. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Ediciones Coyoacán.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*. No. 44. Julio/dic. 2016, pp. 165-179.
- Gutiérrez Martínez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. España: McGraw-Hill.

Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., Calderón Villafañez L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: ICNK.

Mouffe, Ch. (1993). *El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Scribano, A. (2011). Cuerpos y emociones: precariedad, bordes, abyecciones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N° 5. 2011. Abril/jul, pp. 4-5.