


Ontological and epistemological aspects of the formation of public servants

Matus Rodríguez, Frank Eduardo

 Frank Eduardo Matus Rodríguez
fmatus@unan.edu.ni
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua, Nicaragua

Revista Torreón Universitario
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua,
Nicaragua
ISSN: 2410-5708
ISSN-e: 2313-7215
Periodicidad: Cuatrimestral
vol. 10, núm. 29, 2021
revis.torreon.faremc@unan.edu.ni

Recepción: 02 Agosto 2021
Aprobación: 28 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/387/3872515006/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rtu.v10i29.12732>

El autor o los autores de los artículos, ensayos o investigaciones conceden a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) los derechos de edición (copyright) del trabajo enviado, por consiguiente la Universidad cuenta con el derecho exclusivo para publicar el artículo durante el periodo completo de los derechos de autor.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Resumen: El documento aquí expuesto sintetiza las posiciones filosóficas, y en particular ontológicas y epistemológicas del autor, entorno a las principales teorías, enfoques y paradigmas educativos, así como el proceso de desarrollo, fines y objetivos de los mismos relativos a su tema de investigación de tesis doctoral que es una propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento de los procesos de formación integral de servidores públicos en Nicaragua mediante la creación de una Escuela de Gobierno. Asimismo, se presenta en este documento las principales perspectivas sobre el tema de diversos actores vinculados al mismo y se plantean los aportes que con este tema se pueden hacer a la ciencia y a la comunidad.

Palabras clave: Pedagogía, Ontología, Epistemología, Posiciones filosóficas.

Abstract: The present document summarizes the author's philosophical and, in particular, ontological and epistemological positions concerning to the main theories, approaches and educational paradigms, as well as the process of their development, aims and objectives; This is a proposal for educational intervention to strengthen the processes of comprehensive training of public servants in Nicaragua through the creation of a Government School. In addition, this document presents the main perspectives on the subject of various actors linked to it and proposes the contributions that this topic can make to science and the community.

Keywords: Pedagogy, Ontology, Epistemology, Philosophical positions.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del conocimiento ha sido uno de los principales problemas de la filosofía, y por tanto de la ciencia y de la humanidad, desde el surgimiento de la misma. Dicho problema es de carácter sumamente complejo, no solo por el vasto universo de conocimientos que existen, su taxonomía y los métodos, enfoques y paradigmas mediante los que se estudia; sino también debido a que el conocimiento surge de una base material, es dialéctico y sus interpretaciones varían en función del prisma a través del cual se observe. Sobre esto Bakunin (1953), señala lo siguiente:

“El desarrollo gradual del mundo material, así como de la vida orgánica animal y de la inteligencia históricamente progresiva del hombre —tanto individual como social— es perfectamente concebible. Constituye un movimiento enteramente natural desde lo simple a lo complejo, desde lo inferior a lo superior, desde lo bajo a lo alto; un movimiento conforme con nuestra experiencia cotidiana y acorde también con nuestra lógica natural, con las leyes mismas de nuestra mente, la cual, al haberse formado y desarrollado solo con ayuda de esta misma experiencia, no es sino su reproducción en la mente y en el cerebro, su pauta mediata”. (Bakunin, 1953)

Del estudio del conocimiento, y sus diversas expresiones, se han ocupado multitud de mujeres y hombres a través de la historia. Estos han estudiado dicho conocimiento mediante diversos métodos y desde diversas posiciones filosóficas, políticas, históricas, sociales, económicas y demás. Producto de lo anterior, y pese a la idea de que el conocimiento cada vez se transforma más rápido, las bases fundamentales del conocimiento, en la mayor parte de las parcelas de las ciencias, ya han sido fundadas por científicos de épocas pasadas, por lo que es menester volver a estos autores para comprender, además del conocimiento generado, sus métodos y posiciones. Es decir, reconocer las fuentes del conocimiento desde sus expresiones originarias.

A propósito de lo anterior, De Sousa Santos (2009). Señala lo siguiente:

“Cuando, al procurar analizar la situación presente de las ciencias en su conjunto, miramos hacia el pasado, la primera imagen es, quizá, la de que los progresos científicos de los últimos treinta años son de tal manera dramáticos que los siglos que nos precedieron —desde el siglo xvi, donde todos nosotros, científicos modernos, nacemos, hasta el propio siglo xix— no son más que una prehistoria antigua. Pero si cerramos los ojos y los volvemos a abrir, verificamos con sorpresa que los grandes científicos que establecieron y delimitaron el campo teórico en que todavía hoy nos movemos vivieron o trabajaron entre el siglo xviii y los primeros veinte años del siglo xx, de Adam Smith y Ricardo a Lavoisier y Darwin, de Marx y Durkheim a Max Weber y Pareto, de Humboldt y Planck a Poincaré y Einstein”. (De Santos Sousa, 2009).

Si bien la línea de investigación que sigue el trabajo de tesis del autor, al que se espera que este documento tribute, y este documento propiamente dicho, no versan estrictamente sobre el tema del conocimiento; la mención del mismo es fundamental para poder cumplir con el fin del presente estudio que es sentar posiciones claras y firmes respecto de los aspectos filosóficos del autor en relación a su tema de tesis.

De tal forma que el presente estudio parte de la siguiente pregunta de formulación de problema: ¿Cuáles son las posiciones filosóficas que el autor adopta en relación a su objeto de investigación? En el caso particular, es válido destacar que el tema de investigación del autor es la propuesta de una Escuela de Gobierno que como intervención educativa contribuya al fortalecimiento de los procesos de formación integral de servidores públicos en Nicaragua.

Aclarado lo anterior, que constituye la justificación académica del presente estudio, es importante destacar que el presente tiene como objetivos: 1. Comprender la diversidad de enfoques en el proceso de construcción histórica del conocimiento pedagógico, en particular aquellos útiles para la formación integral de servidores públicos; 2. Analizar con profundidad los enfoques de las teorías educativas fundamentales aplicadas a la formación integral de servidores públicos; 3. Determinar las posiciones filosóficas adoptadas en relación al estudio de los procesos de formación integral de servidores públicos en Nicaragua.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación parte de los métodos propios del marxismo, es decir, del materialismo dialéctico y el materialismo histórico, esto por el análisis histórico y dialéctico que se pretende realizar en el presente documento de la evolución histórica de las fuentes, enfoques, teorías y paradigmas educativos aplicados al objeto de estudio de la investigación desarrollada por el autor.

Si bien la posición filosófica fundamental de la que se parte en esta investigación es la del marxismo, se retoman algunos planteamientos propios de la teoría crítica, en particular los que son coincidentes con la teoría marxista por provenir de la misma, pero teniendo el cuidado de no confundirlos con las ideas de corte revisionista que también predominaron en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. En particular, se retoma

de la teoría crítica el tema de la “participación, intervención y colaboración desde la reflexión personal crítica en la acción” de acuerdo con (Ricoy, 2006), citado por Ramos (2015)

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, explicativo y no experimental. La misma ha seguido una metodología deductiva, bibliográfica y de síntesis. Lo anterior con el objetivo de poder, con base a la lectura de múltiples posiciones, descomponerlas en sus elementos esenciales de forma resumida, para tomar, con base a dicha síntesis, tomar posiciones filosóficas respecto del problema objeto de estudio.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se presentan las principales posiciones adoptadas por el autor en lo relativo al enfoque ontológico y epistemológico con el cual se aborda el tema objeto de estudio.

3.1. Enfoque ontológico.

Como se definió en la introducción, uno de los elementos que complejiza el estudio, interpretación y aplicación práctica del conocimiento es que existen diversidad de posiciones entre los autores que abordan un mismo problema. De forma tal que este, el tema de las posiciones que se adoptan ante un problema, resulta ser un elemento clave para el estudio del conocimiento.

Del estudio de dichas posiciones se encarga una rama de la filosofía llamada ontología, misma que de acuerdo con Hartmann (1965, pág. 15) “empieza en una cierta posición, más acá de los problemas metafísicos, así como de la oposición entre los puntos de vista y los sistemas filosóficos”. Es decir, que pueden existir, ante un mismo objeto de estudio, diversos puntos de vista que derivan de las distintas posiciones que adoptan los autores que estudian el mismo. Para ampliar más del concepto de ontología se retoma lo escrito por Nieto Arteta (1949) que señala que:

“La ontología pura es una teoría de la función, de la totalidad, de la unidad y división de los contrarios, de la unidad y división, de la inmanencia y la trascendencia, es una determinada concepción de las categorías fundamentales de las varias esferas de la realidad, es una teoría de la categoría pura del condicionamiento recíproco y funcional. La ontología pura es una teoría del complejo categorial. Es una dialéctica pura”. (Nieto Arteta, 1949)

Esta definición resulta sumamente provechosa para el presente estudio debido a que la misma incorpora elementos fundamentales de la dialéctica, misma que es parte esencial de uno de los dos métodos de estudio usados por el autor para el desarrollo del presente documento y sobre todo para el posicionamiento filosófico en relación al objeto de estudio. Esto último, el posicionamiento filosófico, o la adopción de posturas, es el finalmente, el tema fundamental de la ontología y también de este trabajo.

Para poder asumir una posición filosófica clara en relación a un tema y sobre todo, en relación a las teorías, enfoques y paradigmas a través de los cuales se estudia dicho tema, es fundamental primero conocer cuáles son estas teorías, enfoques y paradigmas.

En los albores de la humanidad, y dado el bajo grado de desarrollo científico técnico de la misma, los principales enfoques se alejaron de la ciencia y se acercaban más a la espiritualidad, de ahí surge el enfoque teológico, dominante durante muchos siglos, y aun en la actualidad con algún grado de vigencia para ciertos grupos. Luego, con el desarrollo de la ciencia surgen enfoques más avanzados como el positivismo que señala que le único conocimiento válido es el que deviene del método científico y el naturalismo que trata de explicar los fenómenos desde su relación con la naturaleza y las leyes de la misma.

A estos enfoques les siguieron otros de mayor complejidad como el constructivismo, que se basaba en la idea de la construcción colectiva, participativa y científica del conocimiento y la teoría crítica, que, como enfoque filosófico general, propugnaba la importancia de formular una crítica contra el “discurso hegemónico de una modernidad homogénea y homogeneizante, entendida como el triunfo del racionalismo empirista o

idealista, del capitalismo como única posibilidad de organizar económica y socialmente la humanidad” de acuerdo con Galafassi (2002).

Los principales exponentes de esta teoría crítica fueron un grupo de científicos alemanes, con una fuerte influencia marxista, pertenecientes al Instituto de Investigaciones Sociales, más conocidos por conformar la denominada Escuela de Frankfurt. Pese a su inicial posición marxista presentaron fuertes críticas contra el marxismo dogmático y determinadas ideas del marxismo lo que desató fuertes reacciones y contra críticas de parte de otras fracciones del máximo.

“Inspirados en una interpretación marxista de los acontecimientos sociales, los pensadores frankfurtianos, no se redujeron nunca a un materialismo dogmático, que no hizo más que seguir el camino de la ciencia positiva, sino que trataron de revitalizar el ímpetu crítico original de las teorías de Marx, rescatando de éste precisamente su dimensión de totalidad en el análisis de lo social. El grupo de pensadores de esta escuela, englobados en el Instituto de Investigación Social, se convirtió en un centro renovador de la teoría marxista que aspiraba a superar la esclerosis del marxismo oficial y a irradiar una nueva praxis, más allá de los estrechos límites de la política socialdemócrata. Así, el objetivo central de Horkheimer, en particular, aunque también de todo el grupo, fue promover toda suerte de investigaciones que estuvieran relacionadas con la crítica de la sociedad y de las nuevas formas de alienación”. (Galafassi, 2002)

Las mencionadas anteriormente, constituyen algunos de los enfoques filosóficos generales aplicados a educación más importantes. Sin embargo, no son los únicos.

Existe una fuerte discusión en torno a la existencia o no, características, alcances y aportes de una didáctica marxista. Dicha discusión se da dentro de la esfera de los que se consideran marxistas y fuera de la misma. Pese a ello, lo que es innegable es el inmenso aporte que desde el marxismo se ha brindado a la pedagogía y el impacto que este ha tenido en el desarrollo de la última.

Si bien el marxismo no nace con fines educativos, ni tiene su mayor desarrollo dentro de los límites de esta parcela de la ciencia, la aplicabilidad del marxismo a esta ciencia es evidente debido a que los métodos del mismo, el materialismo dialéctico y el materialismo histórico, le permiten servir, más que como Doctrina Económica, como un instrumento de análisis, interpretación y transformación de la realidad aplicable a todos los campos de la ciencia, en el caso que ocupa a este trabajo: a la didáctica.

De tal forma que existe una didáctica marxista y es esta, como posición ontológica, la que el autor asume para la observación, interpretación, análisis y sobre todo transformación del problema objeto de estudio. Lo anterior, debido a que los análisis históricos y dialécticos de estos métodos contribuyen a un análisis más profundo de categorías fundamentales como las estructuras y superestructuras, relaciones sociales y otras, y sobre todo a su transformación.

El marxismo es el método científico más avanzado pues reúne dentro de sí, como explica Lenin en su artículo “Tres fuentes y tres partes integrantes del marxismo”, las ideas fundamentales de la filosofía clásica alemana, representada fundamentalmente por Hegel e influenciada a su vez por la filosofía clásica griega de Epicuro y otros; el socialismo utópico francés de Owen, Fourier y Saint-Simón y; la economía política clásica burguesa de Smith y Ricardo.

Las ideas de esta didáctica marxista, han sido ampliamente usadas por diferentes personajes históricos de la educación, con reconcomiendo o no de su uso. En particular, sirvieron de influencia para las transformaciones revolucionarias que se realizaron en el sistema educativo soviético luego de la revolución bolchevique, siendo algunos de las y de los más destacados representantes: Krupskaya, Blonskij, Makarenko, Vygotski, Suchodolski, entre otros.

3.2. Enfoque epistemológico

En el presente apartado se definirán las posiciones epistemológicas, tanto generales como específicas del autor en relación a su objeto de estudio. Para ello, es importante primero rescatar una definición precisa de epistemológica. Bunge (2002) señala lo siguiente:

“La epistemología, o filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. Mera hoja del árbol de la filosofía hace un siglo, la epistemología es hoy una rama importante del mismo”. (Bunge, 2002)

3.2.1. General

El estudio del conocimiento parte necesariamente de paradigmas, modelos y enfoques que permiten su observación, análisis y transformación. A propósito de estas tres categorías, Silva (2011) plantea la siguiente tabla que permite apreciar las diferencias entre dichas categorías.

TABLA 1
Diferencias entre Paradigma, modelo y enfoque.

Paradigma	Modelo	Enfoque	Diferencia
Un paradigma está constituido por los supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica.	Un modelo es un término científico genérico que hace referencia a una descripción que puede ser únicamente cualitativa o también cuantitativa de un fenómeno o de la realidad.	Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.	La diferencia se encuentra en que el paradigma (se trata de supuestos), el modelo (descripción de un fenómeno) y el enfoque (la manera de dar respuesta a un problema).

Fuente: Tomado de (Silva, 2011).

Pese a las diferencias antes planteadas es común que un enfoque de investigación surja de un paradigma de investigación, de tal forma que para definir la posición epistemológica general del autor entorno a un enfoque de investigación, es necesario comprender cuales son estos enfoques, o al menos cuales han sido los dominantes, y los paradigmas de los cuales estos surgen. Para ello, partiendo de lo establecido por Orozco Alvarado (2018), se ha construido la siguiente tabla que recoge los principales rasgos de cada uno de los paradigmas dominantes en las teorías de la educación, mismos que han sido abrevadero de los enfoques de investigación vigentes.

TABLA 2
Paradigmas de la educación.

Paradigmas de la educación	Principales rasgos
Paradigma Conductista	1. Adquisición de conocimientos memorísticos; 2. Educación conservadora; 3. Prioriza contenidos conceptuales; 4. Rol hegemónico del docente; 5. Rol pasivo del estudiante, etc.
Paradigma cognitivo	1. Centrado en proceso de construcción de significados; 2. Los contenidos son medios de investigación y solución de problemas; 3. Se desarrolla el pensamiento creativo; 4. El aprendizaje es un proceso de construcción de significados personales; 5. Se analiza como aprende el que aprende; etc.
Paradigma Constructivista	1. Promoción de la colaboración y el pensamiento complejo; 2. Se desarrollan habilidades reflexivas; 3. El docente pasa a ser un mediador, dejando al lado su papel hegemónico; 4. Mayor cercanía al estudiante y contextualización; 5. Toma de conciencia del proceso enseñanza-aprendizaje; etc.
Paradigma Socio crítico	1. Fomenta valores como razón, libertad, humanidad y demás; 2. La formación ciudadana es una prioridad; 3. Carácter ideológico del currículo y la práctica; 4. Los contenidos son un medio y no un fin; 5. Fomenta la formación de una ciudadanía consciente, crítica y responsable; etc.
Paradigma por competencias	1. El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje; 2. Implica un saber hacer donde el estudiante establece vínculos cercanos con los contenidos de aprendizaje; 3. El estudiante le encuentra sentido y aplicación a los contenidos aprendidos; 4. El estudiante es capaz de explicar a otros lo aprendido; etc.

Fuente: Elaboración propia con base a (Orozco Alvarado, 2018).

En el apartado anterior, relativo a la posición ontológica, se establecía una posición eclíptica por parte del autor, en la cual, se tomaba como principal referente la posición marxista, y en particular el uso de sus métodos: el materialismo dialéctico y el materialismo histórico, al objeto de estudio de investigación. Si bien la posición ontológica dominante en la elección del autor es la del marxismo, el autor combina con la misma elementos de la teoría crítica que, como se aclaró antes, estuvo fuertemente influenciada por la primera.

De tal forma que, en la definición de la posición epistemología general, y pese a no ser una de los paradigmas ni de los enfoques propios de la educación, se optara por la definición de una posición eclíptica, fundamentalmente marxista, pero con elementos de la teoría crítica y en menor medida otros del enfoque constructivista y del enfoque por competencias.

3.2.2. Específico

En lo general, la posición epistemológica adoptada es marxista, pero no desde un punto de vista ortodoxo ni excluyente, ya que dicha postura incorpora elementos de otros autores que son mutuamente incluyentes como las mismas como los de los enfoques antes citados, en particular, del paradigma y del enfoque de la teoría crítica como enfoque pedagógico.

En relación al enfoque pedagógico principal que es el de la didáctica marxista, se parte de una gran cantidad de teorías filosóficas que provienen de las fuentes del marxismo, en particular de las tres citadas de Lenin. Es importante reconocer este vasto universo de teorías que nutren al marxismo, muchas de las que sirven además para fundamentar otros enfoques, para comprender la riqueza de esta didáctica marxista que se toma como referencia para definir la posición epistemológica del autor.

“Según Bensaïd (2003), el modo de concebir el conocimiento por parte de Marx se inscribe en una tradición a la que la ciencia positivista ha sido refractaria: una historia del pensamiento que contiene en Spinoza y Hegel sus más altas expresiones filosóficas y que remite a la primacía de la totalidad por sobre las partes. Este tipo de reflexión atenta contra la fragmentación propia de los discursos científicos, ya que la pregunta por el todo supone su búsqueda aún en el estudio de la singularidad. Es decir, el conocimiento es concebido ante todo como un movimiento universalizante y no como la lectura estática (y empírica) de la realidad. A partir de la recuperación de la lógica hegeliana, Marx concibe la existencia empírica como expresión del núcleo o movimiento real, vale decir, como “mera apariencia”, tal como se lee más de una vez en su obra”. (Córtes, 2008)

En la cita anterior se destaca, además de las fuentes de las que el marxismo bebe para poder concebir los diversos fenómenos, la filosofía en la que se sustentan sus análisis; es decir la filosofía dialéctica que permite comprender los fenómenos no de forma pétrea y perpetua sino por el contrario en constante transformación. La cita continúa y en ella aparecen otros elementos relevantes para poder comprender por qué el autor se decanta por asumir una epistemología marxista como el análisis histórico que se debe hacer de los fenómenos y la profundidad del mismo que lejos de concebir los fenómenos de forma aislada, propone a la ciencia y a los científicos, trascender de la mera descripción y comprender dichos fenómenos desde el análisis de las relaciones que entre, dentro y fuera de ellos se manifiestan mediante complejos procesos sociales.

“Esto implica que la realidad no es ni la esencia ni la apariencia, sino su unidad, y la forma específica e históricamente determinada que esa relación asuma, será el objeto de la ciencia. Dice Marx en *El Capital*: “toda ciencia estaría de más, si la forma de manifestarse las cosas y la esencia de éstas coincidiesen directamente” (2000: T III, 757). La sustancia del conocimiento científico es, entonces, la trascendencia de las formas fenoménicas en que se presenta la sociedad. Si el “entendimiento”, la “razón instrumental” o, dicho de otro modo, la ciencia “burguesa”, no hacen más que reducir su conocimiento a la descripción y, a lo sumo, la relación entre partes, la crítica marxiana trasciende la narración para adentrarse en el núcleo de los procesos sociales y los modos en que estos se manifiestan”. (Córtes, 2008)

Lo anterior, supone un complejo desafío para el investigador que se ve obligado, a realizar análisis dialécticos e históricos e incorporar en los mismos el uso del método científico, la abstracción y otros; así como de incorporar a su análisis categorías como las de las relaciones sociales. Pero no solo eso, el investigador también se ve obligado a asumir una postura crítica que, reconociendo la complejidad de los fenómenos y el miope análisis que, por sus posiciones e intereses propios, amplios sectores han impuesto como dominantes, permita “poner en crisis” dichas ideas dominantes para poder contribuir a la realización de transformaciones profundas y revolucionarias en y para la sociedad.

“La crítica, tal como la palabra lo indica, supone poner en crisis aquello que es pensado. La búsqueda de la naturaleza íntima del capital se relaciona, pues, con una voluntad destructiva y desgarradora de una realidad que aparece como armónica. Un camino para el cual la vocación por los hechos que propone la ciencia positiva no sólo no es suficiente, sino que incluso puede devenir un obstáculo. No se trata tanto de llegar a la “verdad”, como de comprender a la realidad como un proceso y la verdad como un devenir, donde esencia y fenómeno son dos momentos en movimiento. En una palabra, lo que constituye el proyecto de Marx es la permanente insuficiencia del saber dialéctico, un tipo de conocimiento que se sabe a sí mismo pobre respecto del mundo sobre el que reflexiona y que, aun así, sabiendo que no puede cerrarlo en fórmulas científicas de pizarrón, busca hacerlo autoconsciente de su carácter desbordante, contra todo lo que pretende estancarlo o identificarlo con uno de sus momentos”. (Córtes, 2008)

Debido a lo anterior, la posición epistemológica específica que se asume es la del marxismo.

Se ha dicho también que se retoman algunos enfoques pedagógicos secundarios a la posición principal que hacen de esta una posición eclíptica y que estos son los enfoques de la teoría crítica en mayor medida y del constructivismo y del enfoque por competencias en menor medida.

Lo anterior se justifica debido a que el enfoque epistemológico que se sugiere aplicar en los procesos de formación integral de servidores públicos, se debe sustentar en los siguientes elementos propios de la teoría crítica, el constructivismo el enfoque por competencias:

1. El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje; 2. Fomenta valores como razón, libertad, humanidad y demás; 3. La formación ciudadana es una prioridad; 4. Carácter ideológico del currículo y la práctica; 5. Los contenidos son un medio y no un fin; 6. Fomenta la formación de una ciudadanía consciente, crítica y responsable; 7. Promoción de la colaboración y el pensamiento complejo; 8. Se desarrollan habilidades reflexivas; 9. El docente pasa a ser un mediador, dejando al lado su papel hegemónico. Principios sintetizados de Orozco Alvarado (2018).

4. CONCLUSIONES

1. Existen diversos enfoques, posiciones y paradigmas educativos validos en el proceso de construcción histórica del conocimiento pedagógico, destacan entre ellos, el conductista, cognitivo, constructivista, socio crítico y demás.
2. El marxismo como método de análisis, interpretación y transformación de la realidad, tiene diversas aplicaciones, tan útiles en el ámbito educativo que, se puede hablar, pese a no ser un paradigma clásico de la educación, de una didáctica marxista.
3. La posición ontológica del autor en relación a su objeto de investigación es, fundamentalmente, la didáctica marxista, que permite un análisis rigurosamente científico de la realidad.
4. La posición epistemológica sobre el tema es ecléctica, teniendo como base la didáctica marxista y combinándola con aspectos de la teoría crítica, el constructivismo y del enfoque por competencias en menor medida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakunin, M. (1953). *Escritos de filosofía política*. G. P. Maximoff.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología: Curso de actualización*. Siglo XXI Editores.
- Córtés, M. (2008). POR UNA NOCIÓN CRÍTICA Y DIALÉCTICA DE CIENCIA. APORTES DE LA TEORÍA MARXISTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EPISTEMOLOGÍA EMANCIPATORIA. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 67-72.
- De Santos Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Ciudad de México: CLACSO y Siglo XXI Editores.
- Delval, J. (2012). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*.
- Fierro Celis, F. (2017). Las competencias laborales en el sector público: un análisis desde las escuelas de las competencias laborales. *Revisión*, 92-108.
- Galafassi, G. (2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad. *Contribuciones desde Coatepec*, 18-19.
- García Carrasco, J. (1993). El concepto de educación y el proceso educacional. *Teoría de la Educación*.
- Hartmann, N. (1965). *Ontología*. México D.F.: Litoarte.
- Hernández Salamanca, O. (2013). La pedagogía socialista en la URSS: fundamentos para la configuración del individuo plenamente desarrollado. *Rollos nacionales*, 49-60.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el Siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En M. y. Kincheloe, *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*.
- Lorente, P., & Aragón, F. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-Ciencia Social*, 37-55.

- Marx, K., & Engels, F. (1973). Manifiesto del partido comunista. Obras Escogidas en Tres Tomos de C. Marx y F. Engels. Tomo I. Moscú: Editorial Progreso.
- Nieto Arteta, L. (1949). Lógica, ontología y gnoseología. Primer Congreso Nacional de Filosofía, (pág. 1182). Mendoza, Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4.
- Organización de Naciones Unidas. (27 de 11 de 2020). Organización de Naciones Unidas. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Orozco, O., & Alonso García, G. (2013). El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España.
- Orozco Alvarado, J. (2018). La didáctica de las ciencias sociales.
- Pérez Fardales, E., Pérez Fardales, M., & Mursulí Gómez, D. (2016). La perspectiva marxista de la educación de los valores. Gaceta Médica Espirituana.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica.
- Roveda, A. (2010). Los principios fundamentales de la Educación del Siglo XXI. Signo y pensamiento.
- Ruíz, L. (2010). Reseña de "PEDAGOGÍA CRÍTICA. DE QUÉ HABLAMOS , DÓNDE ESTAMOS". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 143-146.
- Silva, D. (2011). Recuperado el 4 de Marzo de 2021, de <https://sites.google.com/site/darjelingsilva/home/paradigma-modelo-enfoqu>
- Villalva, M. B. (1997). La formación y los empleados públicos. REIS.