

Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos

Jorge Luis Barboza

Lewis Pereira

Compiladores



CECAR
Corporación Universitaria del Caribe

Colección **Investigación**

Investigación Cualitativa Emergente: Reflexiones y Casos

Jorge Luis Barboza

Lewis Pereira

Compiladores



2020

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

www.cecar.edu.co

Noel Morales Tuesca

Rector

Alfredo Flórez Gutiérrez

Vicerrector Académico

Jhon Víctor Vidal

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Armando Buelvas Martínez

Director de Investigaciones

Jorge Luis Barboza

Coordinador Editorial CECAR

Editorial.cecar@cecar.edu.co

© 2020. Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos. Jorge Luis Barboza, Lewis Pereira, editores/compiladores.

Primera edición digital

ISBN: 978-958-8557-62-5 (impreso)

ISBN: 978-958-5547-79-7 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.21892/9789585547797>

Colección Investigación

Sincelejo, Sucre, Colombia

Investigación cualitativa emergente : reflexiones y casos / editores-compiladores Jorge Luis Barboza y Lewis Pereira. -- Primera edición. -- Sincelejo : Editorial CECAR, 2020.

218 páginas : cuadros, gráficos ; 00 cm.

Incluye referencias al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-8557-62-5 (impreso)

ISBN: 978-958-5547-79-7 (digital)

1. Educación -- Investigación acción 2. Educación -- Investigación cualitativa -- Venezuela 3. Educación superior -- Investigación cualitativa 4. Etnología 5. Investigación cualitativa I. Barboza, Jorge Luis, compilador II. Pereira, Lewis, compilador III. Título.

001.42 I62 2020

CDD 22 ed.

CEP – Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central – COSiCUC

Contenido

Introducción 5

Reflexiones

Decolonizar la universidad..... 11
Eduardo Restrepo

Más allá de la investigación cualitativa... .. 27
Lewis Pereira

Investigación acción en educación, interrogantes y
respuestas..... 61
Eunice Sequea Romero

Las cegueras en la búsqueda de los conocimientos
locales: el método, una deidad inconmensurable..... 79
Usmary Dayana Moreno

Acerca de los usos y algunos abusos de lo cualitativo y
de la etnografía..... 101
Lenín Calderón

Método de la consulta a la memoria colectiva y
perspectivas de la investigación 121
Luis Francisco Rodríguez Manotas
Rubén Darío Hernández Cassiani

Casos

Desde el paradigma cualitativo: inflexiones en un metarrelato.....	147
<i>Jorge Luis Barboza</i>	
Aproximación teórica de la concepción educativa de los estudios de postgrado. Un estudio sobre la base de la Teoría Fundamentada	171
<i>Ivonne Acosta Campos</i>	
<i>Elina Marval Galvis</i>	
<i>María Elena Pérez Prieto</i>	
Gerencia participativa en el modelo educativo venezolano	199
<i>María Gladys Chacón de Rosales</i>	
<i>Marilú Acurero Luzardo</i>	
<i>Gertrudis Ziritt Trejo</i>	

Introducción

Esta obra hace referencia a una serie de reflexiones sobre diferentes enfoques de investigación cualitativos que se encuentran en pleno proceso de elaboración; otras, a falencias ya señaladas en la literatura tradicional sobre las limitaciones de la investigación positivista, aunque actualizadas a los conocimientos que tenemos hoy en día. Cubre, por tanto, aspectos metodológicos (con recomendaciones para la acción) y epistemológicos, o sea, ejemplos sobre cómo se debe proceder en determinadas situaciones o como pensarlos desde una perspectiva epistemológica.

Ha sido pensada para roles tan diversos como el de educador, líderes sociales, directores de escuela o especialistas, y aunque nos hubiese complacido dedicar más páginas a unos y otros, la centralización en las tradiciones investigativas parecía más conveniente. Pensamos que, de esta manera, el lector puede conseguir lecturas más frescas sobre diferentes tópicos que son de aplicación múltiple para diferentes campos como la Teoría Fundamentada (se incluye una aplicación práctica de la misma) y la investigación-acción transformadora y participativa aplicada en el aula o a la gerencia educativa.

En cuanto a las reflexiones de carácter más epistemológico, la práctica de tutoría en los cursos de postgrado (se incluye una reflexión de primera mano sobre el tema, narrada en primera persona), las concepciones de los profesores sobre esta modalidad de estudios, y la temática sobre la manera de entender la descolonización del saber en las universidades latinoamericanas, un tema candente hoy en día, adelantada en este caso por el profesor Eduardo Restrepo.

A los autores que participan en las páginas que siguen se les ha animado a eso, aunque respetando las estrategias que cada uno tiene, porque no podría ser de otra manera. Lo que se puede considerar banal para un enfoque puede ser muy serio para otro, aún dentro del mismo campo, incluyendo la misma denominación “Investigación cualitativa” con la que no todos están de acuerdo. A

algunos les podría parecer esto una discusión ya superada, a otros una categoría válida para moverse en el complejo mundo de las propuestas epistemológicas y como declaración de principios que permite decirles a los demás cuál es la epistemología propia.

En la obra, por ejemplo, el profesor Lewis Pereira se hace esta pregunta y lleva la reflexión hasta sus límites, al menos, aquellos que logra percibir. La profesora Eunice Sequea explora el carácter comprensivo de la Investigación-Acción Participativa, puntualiza desde su experiencia como docente de posgrado, aspectos que se dan por entendidos, pero que constituyen lagunas que no permiten la comprensión cabal de los procesos investigativos de este método. Mientras que Usmary Moreno reflexiona acerca de la forma como, más allá de la distinción entre lo cualitativo y cuantitativo, los investigadores noveles se encuentran sumergidos en unas rutinas fundamentalmente irreflexivas que los conducen hacia la baja productividad y la falta de profundización en los temas que abordan; por lo cual no se trataría de la distinción entre ambas tradiciones de investigación.

Lenín Calderón, a partir de la historia de la etnografía y su proceso de constitución, nos recuerda que la etnografía esta basada en la noción de cultura en donde lo cuantitativo y cualitativo no se encuentran necesariamente separados. Los profesores Rubén Hernández y Luis Francisco Rodríguez hacen lo propio, pero ya no tanto sobre el viejo problema de la distinción entre lo cualitativo y cuantitativo, sino sobre la creación de alternativas a la epistemología predominante de la ciencia; lo hacen con una epistemología afrocolombiana y afrocaribeña en tanto suelo donde pararse a hacer conocimiento de pertinencia para la continuidad histórica de las comunidades, no tanto para el enriquecimiento del saber académico, algo que ya más de una vez ha sido reclamado (por ejemplo, desde las formas de Investigación-Acción que han prosperado en América Latina y la Sistematización de Experiencias), sino para el desarrollo del saber social y comunitario.

Los aportes de los profesores Jorge Luis Barboza; María Chacón, Marilú Acurero y Gertrudiz Zirit; Ivonne Acosta, Elina Marval y María Elena Pérez, se refieren a aplicaciones prácticas que tal vez sea lo más

difícil. El primero, presentando la manera de profundizar, a partir de la estrategia dialógica, la investigación y conducir los procesos de aprendizaje de todos los protagonistas en un proceso de Investigación-Acción educativa sobre la comprensión lectura; las profesoras Acosta, Marval y Pérez, la concepción educativa que tienen los profesores de un postgrado, aprovechando para ello las técnicas de la Teoría Fundamentada (un ejercicio para explorar sus posibilidades en este campo), y Chacón, Acurero y Zirit, la forma de construir un modelo participativo de gerencia educativa para las instituciones escolares.

Sobre la obra hay que decir, además, que se encuentra ligada a un intento anterior que comenzó como un proyecto para reunir ensayos sobre investigación cualitativa emergente, que no fue posible en su momento, pero que luego cuando la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) dio su gentil y decidido apoyo, en Sincelejo, Colombia, se hizo posible; por lo que se trata de una historia larga que comenzó en un país, Venezuela, y terminó en otro, Colombia, y en ese camino ha pasado mucha agua bajo el puente. Los compiladores queremos dar las gracias, por lo tanto, a aquellos que iniciaron este peregrinaje y por distintas razones no pudieron continuar, así como también a los que llegaron a puerto.

Por último, este es un primer esfuerzo, y quedamos con el ánimo de continuarlo en un segundo volumen que recoja nuevas reflexiones y experiencias que contribuyan a la discusión sobre la investigación cualitativa emergente.

Jorge Luis Barboza
Lewis Pereira
Compiladores

Reflexiones

Decolonizar la universidad

Eduardo Restrepo¹

“Las universidades han sido a la vez los talleres de la ideología y los templos de la fe”.

Immanuel Wallerstein (2006, p. 72).

Introducción

El título de este artículo se basa en el doble supuesto de que la universidad está colonizada y de que es posible descolonizarla. Ambos supuestos requieren ser explicitados, ya que no es tan evidente lo que implican. Tres son los planos en los cuales se puede vislumbrar la universidad colonizada. El primero de ellos, siguiendo a Foucault, hace referencia a que la universidad está colonizada por los sistemas científicos y el conocimiento experto en su pretensión de sistematicidad y de verdad. El segundo, desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, tiene que ver con la universidad como dispositivo privilegiado de la colonialidad del saber, con lo cual se naturaliza su eurocentrismo. Finalmente, el tercer plano hace énfasis en cómo el establecimiento universitario se encuentra inscrito en una geopolítica del conocimiento articulada como un aspecto del sistema mundo.

En el primer aparte de este ensayo se amplían estos tres planos. Algunas expresiones de estos tres planos de la colonización de la universidad son examinadas en el siguiente aparte, específicamente los discursos de la internacionalización, la productividad y la calidad que han orientado la universidad hacia un modelo empresarial y ha posicionado la imaginación burocrática insertando una serie

1 Doctorado en Antropología (con énfasis en Estudios Culturales), Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill. Maestría en Antropología, Universidad de Carolina del Norte- Chapel Hill. Antropología, Universidad de Antioquia. Profesor Asociado. Departamento de Estudios Culturales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Javeriana.

de indicadores que tienden a la normalización de las prácticas de producción de conocimiento.

Posteriormente, se plantean tres estrategias para descolonizar la universidad: la intervención genealógica, el giro decolonial y la provincialización de Europa. Estas estrategias se plantean reconociendo que la problematización y la transformación de la universidad es una ardua tarea que solo tendrá algún efecto si no se conecta con fuerzas históricas que reviertan las tendencias hacia los modelos empresariales de la universidad y la gubernamentalización del conocimiento.

Tres planos de colonización de la universidad

En una de sus clases más conocidas, Michel Foucault (2001) establecía una distinción entre los saberes sometidos, los conocimientos eruditos y los sistemas científicos. Los sistemas científicos se caracterizan por una pretensión totalizante y de verdad, que subordina una serie de saberes haceres y de conocimientos de anticuario. Que unos saberes fuesen sometidos y unos conocimientos excluidos en el proceso de posicionamiento de los sistemas científicos es el resultado de una multiplicidad de luchas, aparecen como el efecto de una historicidad belicosa más que de la progresiva y teleológica aparición de la verdad.

La labor genealógica consistía en gran parte en una cartografía de estas luchas que habían sumergido en el olvido, silenciado o subsumido una serie de conocimientos y saberes haceres. De ahí que Foucault considerara las genealogías como anti-ciencias antes que como una nueva ciencia. En esta perspectiva, sin embargo, los saberes sometidos no pueden confundirse con los saberes de los sujetos sometidos, con los saberes de los sectores subalternos. Son saberes subalternizados, por supuesto; aunque no necesariamente saberes de los sometidos o subalternos.

En la universidad han sido históricamente dominantes los sistemas científicos y, en general, los conocimientos expertos. En consecuencia, los conocimientos eruditos y los saberes sometidos han estado *fuera de lugar*. De ahí que solo pueden ser considerados

en el ámbito universitario cuando aparecen como “objetos” de estudio para una disciplina, cuando son diseccionados, objetivizados e incorporados por conocimientos expertos dentro de protocolos académicos establecidos. La universidad ha sido colonizada por los sistemas científicos y por sus conocimientos expertos. Y lo ha sido desde hace ya tanto tiempo que la reproducción de estos sistemas y conocimientos pareciera definir en gran parte a la universidad misma.

El segundo plano de colonización de la universidad se hace explícito desde las elaboraciones en torno a la modernidad/colonialidad realizadas por una colectividad de académicos situados tanto en América Latina como en los Estados Unidos (Escobar 2003; Restrepo & Rojas 2010). Desde esta perspectiva, se puede argumentar que el aparato universitario hace parte de un dispositivo epistémico mucho más general que ha sido denominado *colonialidad del saber*.

El término de colonialidad del saber se ha derivado del de colonialidad del poder, sugerido por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) hace unos veinte años. La colonialidad no es equivalente a colonialismo. La colonialidad sería la lógica que subyace al colonialismo, pero que se mantendría incluso hasta nuestros días, ya que se concibe como el lado oscuro e inmanente de la modernidad. Siguiendo una línea de argumentación que encuentra en Aimé Césaire (2006) un referente importante, no hay modernidad sin colonialismo, la civilización moderna occidental no se puede separar de la violencia colonial sobre la que se ha edificado. La colonialidad del poder refiere al patrón de poder global que surge con el sistema mundo moderno, y que, asociado a una clasificación racial, ha permitido el control y explotación de fuerza de trabajo, riquezas y territorios a lo largo del planeta en aras de la emergencia y consolidación del capitalismo (Mignolo, 2007).

La colonialidad del saber refiere a la dimensión epistémica de la colonialidad del poder. La colonialidad del saber es constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación del conocimiento auténtico y relevante, mientras que otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados, a tal punto que dejan de ser conocimientos para aparecer como ignorancias, supersticiones.

Los conocimientos son clasificados a partir del paradigma teológico primero y del científico después, desestimando aquellas modalidades de conocimiento que escapan a la legibilidad y apropiabilidad de estos paradigmas. Esta clasificación implica no sólo la ecuación entre conocimiento verdadero y conocimiento europeo occidental encarnado en sus sistemas religiosos, filosóficos y científicos, sino también la inferiorización cuando no borramiento de otras modalidades de conocer de “los otros” de Europa:

[...] la *colonialidad del saber*, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y ‘científicas’), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza (Walsh 2005, p 19).

Aunque la colonialidad del saber también subordina unos saberes-haceres y conocimientos en nombre de la ciencia y el conocimiento experto (como vimos unos párrafos antes en el análisis de Foucault), el énfasis de la perspectiva de la colonialidad del saber radica en evidenciar el eurocentrismo racializado del conocimiento teológico o científico que ha sido constitutivo de Occidente. De ahí que el aparato universitario occidental ha estado estrechamente ligado a la colonialidad del saber.

El tercer plano de colonización de la universidad está relacionado con la geopolítica del conocimiento. La geopolítica del conocimiento es una perspectiva que se pregunta por la situacionalidad del conocimiento, pero no sólo en su producción, sino también en su circulación y en sus apropiaciones. Boaventura de Sousa Santos (2009) considera que la perspectiva de la geopolítica del conocimiento supone: “[...] quién produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién lo produce” (p. 340).

Desde la geopolítica del conocimiento es imposible la existencia de un conocimiento des-subjetivado, descorporalizado. El conocimiento está siempre anclado y marcado por los sujetos que lo producen, independientemente de sus capacidades reflexivas

para comprender y cartografiar estas improntas. Las historias y trayectorias de estos sujetos (las cuales no sólo operan en el registro de lo mental sino que se han hecho cuerpos) troquelan de las más diversas maneras, no sólo el conocimiento como resultado, sino las posibilidades e imposibilidades mismas del conocer. Ciertas experiencias o condiciones de los sujetos concretos invisten de maneras difíciles de separar (cuando no incluso de identificar) la producción misma del conocimiento.

También es pertinente preguntarse por el contexto, es decir, por los lugares institucionales, sociales y geo-históricos desde dónde se produce el conocimiento. Boaventura de Sousa Santos comparte con muchos otros autores y corrientes teóricas la idea de que el lugar importa en cuanto a lo que se produce. Por lugar se entiende las ubicaciones institucionales (establecimientos metropolitanos/periféricos, académicas/no académicas, gubernamentales/ no gubernamentales, etc.), las sociales (raciales, etnizadas, culturalizadas, sexuales, generacionales, de clase, de género, etc.) y geo-históricas (occidente/ el resto, civilización/barbarie-salvajismo, desarrollo/subdesarrollo, formaciones nacionales, regionales y locales, etc.).

Esta densa filigrana de marcaciones hace que nos encontremos siempre ante conocimientos situados de múltiples maneras. Las improntas de lugar, en su irreductible historicidad, hacen de la producción del conocimiento algo bien distinto de la idea de conocimientos puros y universales, que estarían más allá de las belicosidades y avatares de sus tiempos. Finalmente, esta perspectiva geopolítica del conocimiento supone la pregunta de para quién se lo produce. Este para quién es, en últimas, una pregunta por el para qué del conocimiento e, hilando aún más delgado, una preocupación ética fundamental de *con quién* se produce tal conocimiento.

Desde esta perspectiva, el sistema mundo debe ser pensado no sólo en los registros más obvios como el de un orden económico o político mundial, sino que también pasa por aspectos más sutiles como las configuraciones culturales o, todavía más específicamente, el establecimiento universitario. Desde el análisis del sistema mundo, estos campos suponen una densa red de relaciones de flujos y jerarquías, donde unos establecimientos académicos de ciertos

lugares del mundo se encuentran mejor posicionados que otros para definir los términos y las condiciones de las discusiones al interior de cada campo.²

Este tipo de análisis de la geopolítica del conocimiento permite examinar el tercer plano de colonización de la universidad al evidenciar que predominan en la universidad unas ideas de los conocimientos científicos y expertos como si fuesen descorporizados y descontextuados, mientras que las respuestas del para quién y para qué se produce el conocimiento se orientan cada vez más explícitamente a la satisfacción de las demandas del mercado y del sector empresarial.

La universidad corporación y la imaginación burocrática

Al menos en Colombia, en las tres últimas décadas el sistema universitario se ha orientado hacia un modelo empresarial, donde los discursos de la productividad, la calidad y la internacionalización se han ido posicionando sin mayores cuestionamientos. El creciente papel protagónico de una imaginación burocrática asociada a este modelo es también otro de los rasgos que han permeando, con mayor o menor fuerza, la labor cotidiana en las diferentes universidades.

Hoy en el establecimiento académico y en los practicantes de las ciencias sociales y humanidades predomina una agenda muy distinta. Con las transformaciones de las políticas de ciencia y tecnología en Colombia y del campo universitario en general se han posicionado una concepción de investigación que hipervalora las publicaciones (sobre todo de artículos en revistas indexadas, ojalá en inglés) y unas nociones bien específicas de productividad y calidad que se han vinculado con las carreras y salarios de los académicos. Esto ha propiciado unos ritmos y propósitos de la investigación que suelen darle la espalda a la producción de conocimiento crítico en general y a la vinculación sustantiva de los académicos con procesos y movilizaciones sociales de los sectores subalternizados.

2 En tal sentido, la categoría de sistema mundo ha sido utilizada para entender las diferencias y asimetrías entre las diferentes tradiciones antropológicas del mundo. Ver, por ejemplo, a Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar (2008) y al antropólogo japonés Takami Kuwayama (2004).

En las tres últimas décadas el sistema universitario se ha orientado hacia un modelo empresarial, donde los discursos de la productividad y la calidad se han ido posicionando sin mayores cuestionamientos. El creciente papel protagónico de una imaginación burocrática asociada a este modelo es también otro de los rasgos que han permeando, con mayor o menor fuerza, la labor cotidiana en las diferentes universidades.

Si bien las universidades privadas en nuestros países se han concebido desde la lógica empresarial de la rentabilidad, lo que ha cambiado en las últimas dos décadas es la generalización del modelo gerencial en universidades públicas y privadas, donde se imponen cada vez más las preocupaciones por la rentabilidad de los programas ofrecidos y la transformación de los estudiantes en clientes. Las burocracias universitarias han ido extendiendo su accionar con la creciente regulación de las prácticas académicas a través de la imposición de una filigrana de procedimientos y formatos a los que cada vez se hace más difícil escapar y que tienden a consumir más tiempo y dedicación.

Así, la investigación se ha convertido en una actividad fuertemente regulada y estructurada por demandas de las burocracias académicas. Para solicitar recursos o descarga de tiempo, el investigador se ve compelido a operar dentro de una serie de requerimientos de ritmos y productos fijados por las burocracias universitarias. Las consultorías se imponen cada vez más como el escenario de la investigación, lo que la subsume a los intereses de quienes contratan.

Las metodologías de investigación invasivas y apuradas, encorsetadas en limitados cronogramas de proyectos que deben entregar resultados visibles y valorados por la burocracia académica o estatal, son las que predominan hoy en el grueso de las ciencias sociales y humanidades. Encuestas, entrevistas, grupos focales y talleres realizados con celeridad son técnicas de investigación usuales para darle cierto fundamento empírico a los cientos de artículos y libros que engrosan los Gruplac's y Cylac's de los grupos de investigación e investigadores en el país. Aunque algunos mantienen retóricas críticas y enuncian sus "compromisos con las comunidades", en sus prácticas suelen operar dócilmente en los marcos definidas

por las burocracias de sus universidades y por las expectativas del establecimiento académico convencional.

El modelo empresarial y la imaginación burocrática operan y refuerzan los tres planos de colonización de la universidad indicados. La pretensión de totalidad y de verdad de los sistemas científicos y conocimientos expertos, el reforzamiento del eurocentrismo y el desconocimiento de las relaciones de poder del sistema mundo, definen en gran parte lo que caracteriza al sistema universitario presente al menos en un país periférico como Colombia. De ahí que la deseabilidad y posibilidad de descolonizar la universidad requiere de una adecuada comprensión de cómo se encuentran articulados estos tres planos de colonización y cuáles son sus expresiones concretas.

Estas regularizaciones sobre las labores de los docentes e investigadores en las universidades evidencian una transformación sustancial en la concepción misma de la universidad. De una idea de universidad articulada por la función ético y política humanista de devenir en instancia para la reflexión crítica y autónoma de la sociedad, se ha ido naturalizando una noción de universidad orientada por una racionalidad instrumental tendiente a producir los tecnócratas y expertos que requiere el mercado y el estado. El modelo gerencial imperante es la punta del iceberg de los profundos cambios que se ha suscitado en la universidad, incluso en aquellas que aún se siguen considerando como públicas.³

La apuesta por la internacionalización es quizás una de las expresiones más obvias de la nueva alquimia discursiva. Internacionalización es una noción que circula con frecuencia en el ámbito universitario y en las políticas de ciencia y tecnología agenciadas por la entidad gubernamental (Colciencias⁴) para referirse

3 El proceso de privatización de las universidades públicas no hay que entenderlo simplemente desde la perspectiva de donde provienen los recursos para su funcionamiento y quiénes pueden acceder a sus programas. También hay que considerar el modelo mismo de universidad, del para qué, el cómo y el hacia dónde que se expresa en prácticas como el posicionamiento del modelo gerencial comentado.

4 Departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación (CTeI) que depende de la presidencia de la república y lidera el sistema nacional de cien-

a una deseada e inevitable articulación de la “comunidad académica nacional” con la global. Deseada articulación porque supone una suerte de “elevación” de la “calidad” de la ciencia y tecnología del país a unos ‘niveles superiores’ que se asumen son los que existen en el “escenario internacional”. Esta ‘elevación’ se considera consecuencia de una mayor exposición y visibilidad de la ciencia y tecnología producida en el país a los estándares de la “comunidad internacional”.

También se asume la internacionalización como inevitable porque se la considera como un aspecto de la ineludible globalización a la que el país se enfrenta. Desde esta perspectiva, ante el avance de la globalización supuestamente no hay otra alternativa que la de articularse “eficientemente” a la “comunidad global”. Entendida de esta manera, la internacionalización se asocia fácilmente a las predicas celebratorias de la globalización. Estas predicas constituyen, desde una aparente neutralidad, narrativas teleológicas que presentan como necesario lo que es contingente e histórico obliterando otros principios de inteligibilidad del presente (Trouillot, 2011).

Ahora bien, esto no es simplemente una inocua narrativa que embruja la imaginación de la burocracia de la ciencia y la tecnología, sino que en nombre de la internacionalización así concebida se adelanta una agresiva política de normalización de las prácticas académicas en el país. La producción y circulación del conocimiento académico han sido objeto de toda una gubernamentalización que esencialmente las reduce a una serie de indicadores y dispositivos de captura. Indicadores de ciencia y tecnología, indexaciones de las revistas, formalización de grupos de investigación y fijación de la producción de los individuos en hojas de vida estandarizadas son algunas de las intervenciones más obvias que desde la entidad gubernamental se adelantan cada vez con mayor ímpetu.

Dispositivos de captura como las plataformas en formato electrónico para registrar las trayectorias y productos de los investigadores, de los grupos de investigación y de sus proyectos. El malestar existente entre algunos académicos (la mayoría pertenecientes a las ciencias sociales y humanidades) sobre los

cia, tecnología e innovación de Colombia.

criterios y procedimientos de estas políticas de normalización no se ha consolidado en un movimiento de crítica visible y consistente; en gran parte porque dependen de instituciones (universidades, institutos, Ong's) que se han plegado sin mayor examen a estas políticas.

Estas políticas de ciencia y tecnología han ido ganando terreno articulándose con otras tendencias para ir profundizando las normalizaciones indicadas en los profesores e investigadores adscritos a las universidades. Como lo indica Mato (2002), esto no parece ser una situación extraordinaria de Colombia:

Este es que en las últimas dos décadas han venido ganado terreno en América Latina ciertos discursos 'modernizadores' de 'la ciencia' y de las universidades que desde gobiernos y medios universitarios procuran normar, delimitar y controlar las prácticas intelectuales en términos de productividades, medidas estas por indicadores tales como cantidad de publicaciones en revistas académicas 'arbitradas', especialmente de circulación internacional; cantidad de citas de sus obras hechas por sus colegas; etc. Para ello los actores que promueven esos discursos han instituido ciertos sistemas llamados de 'estímulo de la investigación' (hasta donde sé, al menos en Argentina, Brasil, Colombia, México y Venezuela), a través de los cuales se distribuyen dineros en relación precisamente a tales tipos de indicadores. Estos reconocimientos fortalecen una idea de 'investigación' que se pretende objetiva y avalorativa, y que sin duda es marcadamente academicista (p. 22).

Al menos en Colombia, esos discursos de la internacionalización, de la calidad y la productividad se han asociado en el campo de las ciencias sociales y humanidades al doble movimiento de un auge en la creación de postgrados (maestrías y doctorados) y al socavamiento de los pregrados existentes (lo que en otros países denominan las licenciaturas o carreras).

También se ha constatado la explosión de la aparición de pequeñas universidades con propósitos abiertamente empresariales, centradas en cierto tipo pregrados o postgrados más técnicos y con demanda del mercado. Incluso en las universidades públicas más destacadas del país, a la sombra de los discursos de la internacionalización, de la calidad y de la productividad, se han ido consolidando nociones de eficiencia que las acercan al modelo de la universidad-negocio.

Hacia la descolonización de la universidad

Los tres planos de la colonización de la universidad (por los sistemas científicos y conocimiento experto, por el eurocentrismo de la colonialidad del saber, y por las relaciones de poder asociadas a la geopolítica del conocimiento) constituyen los escenarios que requieren ser tomados en consideración en una propuesta de descolonización de la universidad. Seguramente no son los únicos, pero sin duda son de los más importantes para transformar el modelo dominante de universidad. Ahora bien, en correspondencia con cada uno de estos tres planos, se pueden identificar tres estrategias de la descolonización: la interrupción genealógica, el giro decolonial y la provincialización de Europa.

Como estrategia para la descolonización de la universidad, la interrupción genealógica permite evidenciar cómo hemos llegado a ser lo que somos a partir de ciertas políticas de la verdad al trazar las luchas de las que han emergido los sistemas científicos y los conocimientos expertos sepultando unos conocimientos históricos y saberes “menores”. Desde esta perspectiva, la interrupción genealógica es una estrategia de historización radical de los múltiples efectos de las pretensiones de verdad y de totalidad de las ciencias y expertos.

Al cuestionar sus arrogancias epistémicas, se abrirían condiciones de posibilidad para que tengan lugar en la universidad multiplicidad de saberes sometidos sin que se deban subsumir a objetos de estudio de las ciencias establecidas y a sus protocolos académicos. Posibilitar la circulación en la universidad de estos saberes irreverentes que tengan efectos desencajantes en las totalizaciones disciplinadas de las ciencias y conocimientos expertos. La descolonización de la

dominancia de los sistemas científicos y de conocimientos expertos en la universidad, no significa que la propuesta sea la simple eliminación de estos sistemas y conocimientos para colocar en su lugar los saberes sometidos.

El conocimiento científico y el experto constituirían unas modalidades de saber, que no estarían por encima, al margen o en anterioridad de las relaciones de poder. No obstante, esto ha sido leído erráticamente como si en el planteamiento foucaultiano se estuviera argumentando una reducción del conocimiento científico y el conocimiento experto a las intencionalidades políticas de los sectores dominantes o como si todo fuese solo poder, haciendo irrelevante el saber; como si lo único existente fuese la voluntad de poder. El acertado cuestionamiento de una supuesta angelical actividad científica por fuera de las mundanales disputas institucionalmente inscritas, de los constreñimientos y contingencias históricas, se reduce en algunas caricaturizaciones de Foucault a un argumento de que en últimas solo hay relaciones de poder. Esto es crucial, porque la interrupción genealógica no opera dentro de una celebratoria al relativismo epistémico.

El giro decolonial como estrategia de descolonización de la universidad apunta al cuestionamiento del profundo eurocentrismo que ha descalificado a los conocimientos de los sujetos coloniales. Esta estrategia pasa por evidenciar cómo este eurocentrismo es expresión de la colonialidad del saber que, a su vez, es la dimensión epistémica del sistema mundo moderno/colonial. Como lo han argumentado Catherine Walsh (2007) y Santiago Castro-Gómez (2007), la apuesta por interculturalizar o transculturalizar la universidad es central en el giro decolonial. Así, la estrategia del giro decolonial supone descentrar el monoculturalismo que ha definido no sólo los contenidos, sino también los términos-condiciones de la producción y apropiación del conocimiento, así como de la labor pedagógica y de su articulación social y política.

Ahora bien, Santiago Castro-Gómez (2007) es explícito en desmarcar esta estrategia de ciertos malentendidos que suelen presentarse cuando se cuestiona la hegemonía del eurocentrismo en la universidad:

[...] la descolonización de la universidad, tal como aquí es propuesta, no conlleva una *cruzada contra Occidente* en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas, como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico. Cuando decimos que es necesario ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que *negarlas*, ni porque éstas tengan que ser ‘rebasadas’ por algo ‘mejor’ (p. 90).

La tercera estrategia estaría dada por lo que hemos mencionado como provincializar a Europa. El término y la estrategia de provincializar a Europa han sido sugeridas por Dipesh Chakrabarty en un libro que ha sido traducido al castellano con el título *Al margen de Europa*. Para Chakrabarty (2008), provincializar a Europa significa desnaturalizar las narrativas eurocentradas evidenciando la parroquialidad e historicidad de modalidades de pensamiento, de ordenamientos políticos y de prácticas sociales que se esgrimen como universales.

Esto no significa que el proyecto de provincializar a Europa conduzca a un relativismo cultural ni, mucho menos, a un nacionalismo o nativismo no-europeo (Chakrabarty, 2008, p. 43). La idea no es simplemente rechazar a la modernidad, los universales, la ciencia o la razón arguyendo que son culturalmente específicos a Europa y, en consecuencia, intrínsecamente reproductores del eurocentrismo. Aunque esto último no deja de ser cierto, provincializar a Europa significa más bien desplazar a Europa del centro de la imaginación histórica, epistémica y política.

El centramiento de Europa que se reproduce al tomar como referentes privilegiados a los autores, conceptualizaciones y estilos académicos euro-estadounidenses, requiere ser revertido por un giro en los términos de la conversación, al igual que en las genealogías intelectuales e interlocutores que nos interpelan y constituyen. Esto no supone dejar de conversar con estos autores, ni de desconocer estas conceptualizaciones y estilos, sino complejizarlos, complementarlos

e interrumpirlos ampliando nuestro espectro de conversaciones, hay que tomar en serio interlocutores que conversan en otros lenguajes, que suponen diferentes estilos intelectuales.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa* (1): 51-86.
- Foucault, M. (2001) *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kuwayama, T. (2004). *Native Anthropology. The Japanese Challenge to Western Academic Hegemony*. Melbourne: Trans Pacific Press.
- Mato, D. (2002). “Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder”, *Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. En: Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 25-46. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research* (2): 342-386.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Lins Ribeiro, G., & Escobar, A. (2008). *Antropologías del mundo: Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Popayán: Ciesas-Envión Editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México; Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso.
- Trouillot, M-R. (2011). *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Wallerstein, I. (2006). *El capitalismo histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*. (26): 102-113.
- Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, colonialidad y educación”, Ponencia en el *Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”*. Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre.

Más allá de la investigación cualitativa...

Lewis Pereira¹

Introducción

Más allá de la investigación cualitativa tradicional se encuentra la superación de las limitaciones del positivismo, al menos dentro de las ciencias sociales, y la *integración metodológica* o la propuesta de que las metodologías se combinen en un conjunto coherente donde los investigadores utilicen las técnicas que consideren adecuadas (muchas de ellas creadas *in situ*), con el sólo propósito de conseguir las “pruebas” o la información empírica necesaria, sin preocuparse por las disputas epistemológicas del tipo de las aparecidas en la segunda mitad del siglo XX; es decir, inmersos en una concepción avanzada de la ciencia que deje de poner límites o mejor, que permita una mirada centrada en las demostraciones “fuertes” sobre la que los científicos sociales puedan estar de acuerdo. Y pudiera ser que dicha superación no haya que promoverla demasiado, sino que ya se encuentra en marcha, de manera que a quienes habrá que dirigir el reclamo sea a los epistemólogos, sociólogos y antropólogos de la ciencia que la siguen considerando un problema. Hace algunos años ya, los trabajos que combinaban métodos representaban el 23,5% en Norteamérica y el 21,5% en Venezuela (Ruiz Bolívar, 2008, p. 18). El objeto, por tanto, de este breve capítulo no será el quehacer de los científicos sociales, sino el enfoque de los que escriben sobre ella.

Muchos piensan que lo que se encuentra más allá es la investigación mixta, pero otros, que se trata de los multimétodos o la investigación multimodal, una investigación que combina los métodos sin los paradigmas y sin tener en cuenta su discusión

1 Doctor en Antropología. Maestría en Antropología Social. Sociólogo. Docente invitado en la Universidad de Cartagena (Colombia). Miembro del Grupo de Investigación “Ciencia, Tecnología y Sociedad” avalado por COLCIENCIAS. Correo: pereira.lewis@gmail.com.

como algo importante (Ruiz Bolívar, 2008). Sin embargo, ¿Es cierto que al salir de la investigación cualitativa hay que abandonar sus aportes para la ciencia social? y si no es así ¿De qué se estaría hablando exactamente? ¿A qué tipo de premisas epistemológicas se estaría haciendo referencia?; ¿Una investigación “multimétodo” es una investigación mixta enriquecida? ¿Se podría considerar que se trata de una investigación cualitativa mejorada...?, y ¿Qué sería una investigación cualitativa mejorada? o ¿En qué consiste? Una discusión seria tiene que comenzar por el problema de la integración. Veamos las ideas esenciales o los esbozos del *paradigma emergente* que ahora se percibe en el horizonte.

La adscripción necesaria

Aunque no sea reconocido del todo por los practicantes de oficio, la investigación mixta tiene que ver con algo que no resulta cómodo, a saber, la combinación de los supuestos epistemológicos de la ciencia “comprensiva” en el sentido Schutziano con los de la ciencia positivista de la primera mitad del siglo XX (el positivismo lógico); y la impresión que se tiene en América Latina es que para los profesores de metodología y los tutores de tesis de grado de las universidades, estos supuestos son irreconciliables, lo cual se ve reforzado por abundante literatura sobre el tema (Ver las discusiones sobre el tema en Ruiz Bolívar, 2008; Cook & Reichardt, 1986).

Para unos –y es uno de los principios básicos de la ciencia cualitativa–, el estudio científico de la realidad humana requiere la “comprensión” de las estructuras de significado en las que se sumerge el comportamiento y subjetividad de los seres humanos, o la concepción de que la vida humana implica la participación en una “red de significados”, como una tela de araña, en la que se suspenden las acciones y los pensamientos de una manera tal que sin la misma aquellos pierden sentido. La realidad construida por las personas, a diferencia de la realidad inanimada estudiada por los científicos naturales, es *teleológica* y guiada por cánones morales. El amor, por ejemplo, forma parte de esa realidad, aunque no sea un elemento propio de los átomos y las rocas; de allí, pues, la problemática de la declaración realizada por el primer Wittgenstein en plena efervescencia

del positivismo lógico, cuando llegó a expresar en el aforismo 6.41: “El sentido del mundo tiene que quedar fuera de él. En el mundo, todo es como es y todo sucede como sucede...” (Wittgenstein, 2007, p. 269)

Se podría afirmar, de hecho, que allí se encuentra el principio de la “ciencia de los objetos *calculables*” dedicada a una objetividad exterior, suponiendo una trama de relaciones entre objetos inanimados, sin teleología, ni símbolos y vivencias porque las rocas y los átomos no tienen ese tipo de atributos (Padrón, 2007). Claro que, en este caso, mal podría el investigador proyectar su propia teleología, símbolos y subjetividad, de acuerdo a este tipo de ciencia tales aspectos no pueden formar parte del conocimiento científico y que no tiene sentido su investigación. Se debe recordar a B. F. Skinner, el padre del conductismo operante, y sus conocidas tesis sobre el estudio del comportamiento como algo externo, matematizable y remitido a variables observables, y su disputa con Jean Piaget. En contraposición la “ciencia de los objetos *vivibles*”, como la denomina el profesor José Padrón, o la ciencia para la cual se hace necesaria la captación de las vivencias, los sistemas de significados y representaciones del mundo, se encargaría del mundo humano.

Se trata de una diatriba básica, es decir, la investigación teniendo por delante los significados y la teleología (con intención y voluntad) y una que no los tome en cuenta. Para muchos una postura centrada en los objetos *calculables* impide el acercamiento a una sobre los objetos *vivibles*; sin embargo, la relación entre técnicas de investigación y paradigmas, y entre los datos y los paradigmas agrega un elemento adicional a la problemática: ¿están las técnicas y los datos necesariamente adscritos a los paradigmas? ¿Hay una *adscripción necesaria* entre ellos por lo cual la investigación mixta si es una combinación de paradigmas? Esta discusión podría ser importante porque si la adscripción no es necesaria entonces, comienza a disolverse la oposición entre paradigmas, esto es, entre los datos cuantitativos y las ideas sobre la objetividad externa, ausencia de sentido en el mundo e información cualitativa a partir de criterios sobre el comportamiento humano contextualizado.

De entrada, da la impresión de que la respuesta es positiva, que los métodos si están necesariamente vinculados a los paradigmas, pero es muy probable que se puedan argumentar juicios eficaces contra tales suposiciones que permitan problematizarla suficientemente.

Una experiencia personal

Cuando yo era estudiante de pregrado en una universidad venezolana tuve la fortuna de llegar a formar parte de un centro de investigaciones históricas y trabé relaciones íntimas con el mundo de los historiadores. Se hacía historia regional a un nivel de detalle y precisión notables, todos los días había que salir a buscar datos en los centros de documentación, bibliotecas privadas y públicas de la ciudad, y aunque no era mi área natural de estudio, porque yo era estudiante de sociología, pronto me familiaricé con mis tareas, las que realizaba con verdadera pasión de joven investigador. Revisé incontables documentos de los siglos XIX y XX, algunos en muy mal estado, que traían todo tipo de datos, debía revisar listas de estudiantes inscritos en la universidad sobre la cual se hacía la investigación (se trataba de un proyecto de historia de la educación superior), programas de asignaturas, notas de prensa en los periódicos locales sobre las actividades sociales de los profesores universitarios, documentos oficiales sobre nombramientos políticos, publicidad relacionada con el entorno social, cuadros estadísticos sobre exportaciones de café, etc., y en todos los casos, había que procesar la información de diferentes formas. Recuerdo haber tenido unas fichas en cartulina, que se habían elaborado especialmente para el proyecto, con los ítems requeridos para vaciar la información, y el análisis o el procesamiento de la información se hacía sobre esas fichas, que a veces contenían datos cualitativos pero otras, datos cuantitativos. Y recuerdo, de la misma forma, un momento memorable en el que llevaba meses a la caza de una carta o cualquier documento sobre lo que había sucedido en un período o un lapso de tiempo específico (había dudas sobre lo que había ocurrido o mejor, nadie sabía nada, ni siquiera los historiadores de profesión), y por casualidad, luego de tanto buscar, di con una carta que permitió esclarecer todo. Llegué con el documento transcrito al centro de investigaciones, como

quien llega con un tesoro en las manos, y me dispuse a mostrárselo a las profesoras con las que trabajaba, les expliqué el hallazgo y en las semanas siguientes se hizo notar la importancia de la misma. El contenido permitía saber lo que había ocurrido, y se sabía por lo que en Historia se conoce como “crítica de fuentes” o “crítica documental” que combina análisis de contenido simple con examen del contexto histórico. Es una de vías por las que el historiador normalmente llega a sus hallazgos, a saber, comparando el contenido de los documentos con aquello que indican otras fuentes y el contexto histórico estudiado. Esto me fue persuadiendo de un tipo de metodología.

En otros momentos, se sometía a análisis sistemático las Memoria y Cuenta de los ministros de Instrucción Pública, que era como se llamaban los ministros de educación, triangulando dicha información con otros documentos y en el camino se elabora información parcial. Se podían construir tablas y polígonos de frecuencia, o se hacía análisis de contenido del tipo señalado. Y recuerdo que las nociones de “mentalidad histórica” y “contexto cultural” estaban presentes casi siempre porque eran necesarias, no se recurría a la antropología, pero sí a categorías que guardaban relación con esa ciencia. Y desde siempre noté el significado profundo de la lejanía del tiempo histórico. Un investigador cree que puede pensar el pasado como el presente, pero se equivoca; el pasado es un mundo aparte para el cual no estamos preparados y donde solo funcionan las categorías propias de ese mundo.

En otras ocasiones, si no se tenía certeza sobre el lugar donde se encontraba sepultado algún rector de la universidad, iba al cementerio a buscarlo y a tomar fotografías e, incluso, ensayé cosas más exóticas como una historia basada en las biografías. Un taller dado en ocasión del paso por Venezuela de un francés prominente, que luego escribió el libro más importante que existe sobre la Revolución Mexicana, Xavier Guerra, nos persuadió de la importancia de la prosopografía y el uso de los computadores, por lo cual resultó de interés en adelante el seguimiento de los apellidos y la actividad social y política de los individuos. Por lo demás, esta universidad fue cerrada prematuramente, precisamente, por la actividad política de sus profesores. Me refiero a la Universidad del Zulia, clausurada en

1903, sobre cuya historia se escribieron varios tomos en la que tuve oportunidad de participar (Rincón, Gamero, & Ortín, 1986).

Por aquellos días yo no prestaba la más mínima atención a las divisiones de paradigma o las disputas entre la investigación cualitativa y cuantitativa, –en realidad, nadie en el centro de investigación lo hacía–, y yo me formé con esa impresión. Los datos no estaban vinculados a paradigmas, sino que eran usados para realizar demostraciones, conseguir pruebas, y nada más. No veía conflictos entre la sociología y la Historia e intercambiaba las epistemologías, aplicaba a la Historia las categorías de la sociología y trataba la sociología como un tipo de Historia, en un cierto sentido, claro está. En realidad, yo no me daba cuenta que ya esto había sido ensayado desde el año 1929, con una experiencia mundialmente conocida como la Escuela de los *Annales* y que los problemas de investigación histórica me habían puesto en el camino de la investigación antropológica. Cuando los datos y la información recolectada corresponden a una sociedad que no es la nuestra, que se encuentra *alejada* de nosotros, ese es el resultado.

Cada dato suministra la oportunidad de un conocimiento, y años después, cuando me dispuse a enrumbar mi vida hacia la antropología y realicé mi primer postgrado, repetí las mismas estrategias. La gente no lo sabía, pero yo ya estaba familiarizado con la tarea, terminé el grado de magíster con una tesis que combinaba datos estadísticos con información cualitativa del tipo “compresión de las estructuras de significado”. De hecho, me tomé bastantes libertades y realicé experimentos callejeros para apreciar las reacciones de las personas frente a unos dibujos, quería descubrir el modelo de las representaciones sobre los edificios de los museos, y la tesis doctoral, también en antropología, no hizo sino repetir la historia (Pereira, 2000).

Lo que parece que sucede, en el caso del historiador, es que las limitaciones impuestas por el tipo de registro al que tiene acceso lleva la epistemología de las ciencias sociales comprensivas al extremo. El historiador debe comprender el tiempo histórico que estudia, pero debe hacerlo con parte, solo una parte, de los restos materiales que quedaron. Se podría pensar que a la arqueología le ocurre lo mismo, es una ciencia de lectura de textos culturales, pero hecha desde los

restos materiales dejados por las sociedades, algo parecido a lo que le ocurre a un detective o científico forense cuando llega a la escena del crimen y debe intentar reconstruir los hechos cuando ya todo pasó y la actividad humana que originó aquella escena ya ha cesado. Se tiene, en este caso, el problema de que lo único con lo que se cuenta es con la “huella” de la actividad. El extremo se produce porque no es la forma habitual de acercamiento para una ciencia comprensiva, al menos no como la imaginan los antropólogos especialistas en símbolos y los investigadores cualitativos de la hermenéutica o la fenomenología. El científico forense no tiene la oportunidad de ver los hechos mientras ocurren, al igual que el arqueólogo y su forma más tradicional, el historiador.

Los representantes de todas estas ciencias, en consecuencia, no pueden dedicarse a la lectura de símbolos emitidos directamente por los seres humanos porque no cuentan con ese material. En estos casos, se deben evaluar detenidamente las circunstancias en la que se encuentren los objetos materiales (piezas arqueológicas y documentos) y esto significa un trabajo en sí mismo que puede conducir al científico a la geología, biología, botánica o la química, y en el camino se realizan pruebas de ADN, Carbono 14, estudio de suelos, indagaciones de paleofauna, paleobotánica, etc., todo para preparar la lectura cultura final. Siendo así, la estrategia lleva por caminos diferentes a los historiadores, los arqueólogos respecto a los etnógrafos, fenomenólogos, sociólogos comprensivos, etnometodólogos y otros científicos. El hecho de que tenga que incluir a las ciencias naturales en su labor lo conduce, en parte, a la ciencia de los objetos calculables, cuando su suelo se relaciona más con la ciencia de los objetos vivibles.

El historiador debe ser capaz de imaginar las “estructuras de significados” del pasado para realizar adecuados análisis de datos cuantitativos o cualitativos. La necesidad de la interpretación hecha en los términos del tiempo histórico, queda demostrada en ejemplos relacionados con las estadísticas que ocasionalmente se consiguen en el mundo antiguo. Cipolla (1981, p. 83), un estudioso del período previo a la Revolución Industrial, hace referencia a esto argumentando que si se quieren analizar datos estadísticos del pasado, pongamos

por caso, relativos a las “Amas de Cría”, un fenómeno cultural de finales de la Edad Media, se deben comprender primero tales estructuras de significado. Las mujeres que prestaban sus servicios como amamantadoras de niños recién nacidos de familias ricas, que existieron en diferentes países europeos, no eran ni un servicio doméstico en el sentido actual, ni a una tercerización de ese sector, al igual que la prostitución.

Lo que, en todo caso, quiere decir esto es que la ciencia histórica se ve obligada a un análisis “comprendivo” previo si quiere entender datos cuantitativos, pero además, que los registros empíricos de los cuales se hace lectura, implican un trabajo que muchas veces la vincula a las ciencias naturales, es decir, algo como afirmar que antes de hacer ciencia interpretativa se debe realizar ciencia natural o que los datos objetivos de la matemática requieren una lectura semiótica. Y esta labor ha sido realizada, y la realizan hoy en día, los historiadores sin los supuestos tradicionales del positivismo o de la ciencia comprensiva.

Esto tiene implicaciones para la epistemología de las ciencias sociales: sus representantes no pueden plantearse la meta de hacer sólo ciencia comprensiva tomada directamente de la actividad humana, a menos, claro está, que se entienda que los registros empíricos para hacer eso son los mismos en la Historia que en la sociología comprensiva weberiana o la antropología simbólica de Geertz, y esto sí es algo un poco más problemático.

Y aun así, queda por delante el mundo de las matemáticas. Todas las ciencias sociales acuden a ellas, desde la antropología hasta la psicología, pasando por la economía, por lo cual no es posible hacer prosperar una propuesta avanzada de ciencia cualitativa si no se comprende este asunto y se da respuesta al mismo. Los historiadores acuden a la estadística y se diría que un enfoque integrado y superador pasa por dar una respuesta adecuada a los defensores de las matemáticas. Es conveniente, pues, acercarse un poco más la mirada.

Lo que hacen los científicos sociales cuando matematizan

Se puede relacionar el consumo de café con la frecuencia de las relaciones sexuales en una población o el consumo de leche de vaca durante la lactancia con la prevalencia de miopía en la edad adulta, y el tamaño de tierras cultivadas con el auge o declive de una civilización, y en todos los casos, se pueden aprovechar las herramientas desarrolladas por la estadística en la primera mitad del siglo XX, en buena medida gracias a Fisher y Pearson. Por otro lado, algunas veces se trabaja con algoritmos que permiten establecer la evolución del lenguaje desde hace varios millones de años hasta nuestros días o la difusión de rasgos culturales entre diferentes sociedades, al estilo de cómo se hacen los estudios de memes a partir de las ideas iniciales de Richard Dawkins. En realidad, ya los cálculos relativos a la relación entre la cantidad de tierras cultivables y el auge o caída de las civilizaciones a través de la historia, o del tamaño de la población respecto a la aparición de cierto tipo de tecnologías, o de la cantidad de especies salvajes disponibles para la domesticación y el porcentaje de especies que efectivamente domesticadas, forman parte de los avances de la corriente materialista de la antropología y algunos libros divulgadores han alcanzado gran madurez (ver la obra de Diamond, 2006, pp. 66-67).

Si se mira con atención se trata de dos tipos de investigación, a saber, por un lado, la relativa a la estadística aplicada a las relaciones entre *variables*, y por otro, la formulación de algoritmos sobre evolución. Las relaciones entre variables no son relaciones entre personas, pero esto no disminuye su valor, como no se trata de relaciones sociales no puede dar cuenta de las estructuras de significado de fondo que acompañan la actividad humana, pero sí, en cambio, de las relaciones entre aspectos aislables en el orden social; pongamos por caso, los vínculos entre el consumo de algún alimento y los hábitos sociales, o entre la tasa de suicidio y el nivel de ingresos económicos familiar, etc. ¿A qué se refiere, entonces, esto?

Las matemáticas no tienen conectores que sirvan para describir las relaciones sociales y los intercambios simbólicos, mucho menos las vivencias que se tienen durante dichos intercambios, por lo cual no sirven para la ciencia comprensiva. Si digo, por ejemplo, que

" $2 + 3 = 5$ " describo el mundo a través de esas cualidades, y los conectores ("+" y "=") son muy limitados. Los números, por otro lado, representan signos que pueden ser sustituidos por personas, árboles o lápices. La idea de dos personas a las que se les han sumado otras tres para conformar cinco, cabe dentro de la expresión, tanto como cinco árboles dentro de un parque. Cuando digo " $2 + 3 = 5$ ", ciertamente, estoy diciendo algo, pero no estoy haciendo referencia a casos particulares.

Si utilizara otros conectores y otros elementos abstractos como cuando digo "Luis ama a Mary, por lo cual viven juntos", encuentro que no hay fórmula matemática posible para expresar eso, ni siquiera si me refiero a todos los hombres que aman a sus mujeres. En las matemáticas no existen conectores para describir una relación amorosa, ni siquiera si sustituyo los nombres propios por símbolos como A y B, para decir algo como, "A ama a B \Rightarrow viven juntos". El conector para la relación de amor no está previsto (al menos no hasta ahora) en la matemática o en la lógica.

En los días de Bertrand Russell, a comienzos del siglo XX, se intentó resolver el problema diciendo cosas como " $A \wedge B \Rightarrow C$ ", pero dicha expresión resulta tan general que dentro de la misma podría haber la expresión "Luis odia a Mary a pesar de que viven juntos", tanto como "Luis ama a Mary, por lo tanto, viven juntos". Los lógicos no distinguen esto, pero los científicos sociales sí comprenden la diferencia. En las ciencias políticas se entiende, por ejemplo, que el odio colectivo puede arrastrar a los pueblos hacia consecuencias lamentables, y que su contrario, el amor o la veneración a un líder, a otro tipo de consecuencias. Si el ser humano, cualquier ser humano, pudiese ser sustituido por letras, los conectores +, -, =, <, >, \times , \div serían demasiado rudimentarios e ambiguos para describir relaciones humanas.

Lo que esto significa es que las matemáticas no pueden ser adecuadas para dar cuenta de los "*objetos vivibles*" de la ciencia comprensiva, aunque sí para relacionar variables. Se puede estudiar a nivel mundial la relación entre el nivel de felicidad y la esperanza de vida, o entre la fecundidad y el nivel de ingresos socioeconómicos de la mujer, y eso deben ser aportes al conocimiento científico. La

ciencia comprensiva se encargará de lo demás, de los significados que circulan entre las personas y de las vivencias y sentimientos con los que miran su existencia, y sobre todo, de la estructura de significados que rige la sociedad. Del significado profundo de esta estructura ha dado cuenta la obra “La construcción Social de la Realidad” de Peter Berger y Thomas Luckmann (1968).

Entender el espacio al cual pertenecen las matemáticas en las ciencias sociales es esencial para comprender sus aportes al conocimiento científico. No se trata de que no sirva para nada, en todos los casos se trata de conocimiento para el orden social. Así, pues, descripciones como la de Heródoto quedarán a salvo de la matematización: En una ocasión hablaba de la vida cotidiana de los egipcios del siglo V antes de Cristo, una de las primeras descripciones etnográficas que se conocen, en los siguientes términos:

Supersticiosos por exceso, mucho más que otros hombres cualesquiera, usan de toda especie de ceremonias, beben en vasos de bronce y los limpian y friegan cada día, costumbre a todos ellos común y de ninguno particular. Sus vestidos son de lino y siempre recién lavados, pues que la limpieza les merece un cuidado particular, siendo también ella la que les impulsa a circuncidarse, prefiriendo ser más bien aseados que gallardos y cabaes (Heródoto, 2006, p. 197).

La paradoja de la objetividad

Otra pregunta muy importante tiene que ver con la objetividad, ya que ella guarda relación con el problema de fondo referido a los puntos centrales de la discusión con el positivismo: el no reconocimiento de los estados subjetivos y la relación misma sujeto–objeto. El enfoque cualitativo explota al máximo la idea de la investigación social como una relación sujeto–sujeto, pero lo hace hasta el punto de proclamar una epistemología propia que la separa del resto de la ciencia. Para conseguir una confirmación sólo debe pensarse en las tesis fundamentales de Dilthey sobre la separación entre las ciencias de la Naturaleza y las del espíritu, y las ideas de libros de texto, como el de Steven Taylor, Robert Bogdan y Jorge Piatigorsky

(1987), que asignan a este campo características no tradicionalmente vinculadas a la ciencia:

Los métodos cualitativos son humanistas. Aprendemos sobre los conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre “la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas de ideales”.

La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos (pp. 21-23)

Se rescata la idea de que la investigación cualitativa revaloriza al ser humano y no se deja guiar por metodologías estandarizadas, en algunos casos, incluso, compartiendo sus sufrimientos como lo plantean algunas corrientes participativas latinoamericanas, como la investigación acción de la escuela de Fals Borda y, adicionalmente, los investigadores tienen que recurrir al *arte* de las técnicas y las reflexiones elaboradas *in situ* como forma adecuada para hacer ciencia, alejando el fantasma instrumentalista de la investigación positivista que sólo aprovecha al ser humano con fines utilitaristas.

Defendiendo un concepto de objetividad la ciencia cualitativa quiere hacer tienda aparte. Sin embargo, se debe observar con atención lo que ocurre en la ciencia como un todo. Los primatólogos, por ejemplo, que cada vez guardan más relación con los antropólogos, se enfrentan a verdaderas protoculturas en las cuales circulan significados, simbolismos, afectividades y una teleología compleja y, sin embargo, no plantean su ruptura con la escuela predominante del positivismo, y ocurre lo mismo con el resto de la etología, sus científicos se ven cada vez más confrontados a sumergirse en la trama de sentidos y vivencias entre animales, pero sin plantear rupturas epistemológicas.

Lo que sucede es que la noción tradicional de objetividad puede ser perfectamente adaptada a la ciencia interpretativa, tal

y como lo hace la fenomenología, suponiendo una subjetividad personal (la del investigador) que puede captar la esencia del Otro (el sujeto investigado), dejando de lado buena parte de los prejuicios. La fenomenología ha planteado esto, pero no la representación del objeto *tal cual es* porque ello sería imposible.

El ser humano siempre requiere algún tipo de abstracción o interpretación del mundo que lo rodea porque de otra forma no habría conocimiento, y está claro que en su mente la realidad es una refiguración, una interpretación de la misma. Sin embargo, las traducciones “realistas” son posibles, ya que si nos negamos a esto seríamos incapaces de hacer ciencia y quedaríamos paralizados del todo. Eso quiere decir que podemos conocer *sabiendo las limitaciones o la naturaleza de la traducción que se ha hecho*. El investigador, puede saber, por ejemplo, la parte del conocimiento que pertenece a las tradiciones, a la Autoridad o al mito, y desde ahí comenzar la crítica de sí mismo, más aún, la ciencia social ha avanzado mucho en esta materia y ahora realiza críticas refinadas sobre posibles creencias arbitrarias metidas en el discurso científico que son ideologías, con lo cual han colaborado el materialismo histórico, el psicoanálisis, la historia de las ideas, la historia de las religiones y la antropología cultural, entre otras. Contando con el conocimiento sobre historia de las religiones, un físico puede diagnosticar acertadamente que la idea de “fuerza” de Newton era pre-científica, que no podía ser justificada a partir de la teoría que desarrolló, y a partir de las de las ideas de Freud sobre la relación entre el Superego y el Dios cristiano, un científico social, puede llegar a evitar en su mente el papel de Dios como consuelo y reforzador de ciertos principios completamente acientíficos; así evitar proyectar dicho consuelo hacia su objeto de estudio (otras personas), y se puede hacer lo mismo con la ideología liberal, vistas las críticas de Marx sobre el tema. Los ejemplos pueden ser multiplicados por cien para demostrar que la ciencia social de hoy ha llegado a una fase de sofisticación en su labor de evitar los prejuicios y prenociones, como las llamaba Durkheim. Ya volveremos sobre este asunto.

Otro aspecto del problema tiene que ver con la construcción de la realidad por parte del sujeto. No se puede afirmar que los colores

existan, o que los sentimientos formen parte del mundo exterior ajeno a los seres vivos, pero sí que la tierra da vueltas alrededor del sol cada año y que cuando llueve lo que cae del cielo es agua, o que en Sudáfrica hubo racismo en la época del apartheid. Y en este caso, la situación es la misma, se trata de conocimiento y, por lo tanto, de interpretación. El filósofo y pensador español Jesús Mosterín lo explica de forma sencilla: Los colores, por ejemplo, son traductores elaborados a partir de longitudes de onda de la luz que llegan a nuestros ojos, de acuerdo a la luz que resulta visible para nosotros, y si no vemos el ultravioleta es porque esas longitudes fueron ignoradas en nuestro proceso evolutivo (un filtro que seleccionó la especie), de modo que para empezar, el cerebro como entidad biológica realiza una interpretación. Esto lo sabemos, pero no lo podemos percibir, los colores son como alucinaciones que tenemos frente a las longitudes de onda, cualidades que les colocamos a los objetos, pero que no pertenecen a ellos sino que están en nuestros ojos, o mejor, que proyecta nuestro cerebro hacia el mundo exterior. Pero ello no impide –y esto es lo relevante– que seamos capaces de ser realistas frente a dichas longitudes de onda y en relación a los objetos (Mosterín, 1983, pp. 10-11). Es decir, se trata de una ilusión realista, no nos tropezamos con los objetos y sabemos con precisión en qué lugar del espacio se encuentra, de otro modo, hace varios milenios, los animales salvajes de la sabana africana, donde nos tocó evolucionar, nos hubiesen comido y no hubiésemos sobrevivido. De ahí que deben ser llamadas, no tanto alucinaciones, sino “señales realistas” que produce el cerebro y que sirven como “indicadores” frente al mundo.

Con las emociones sucede algo parecido. Si siento miedo frente a un león que se acerca y me encuentro completamente solo en la sabana, no se trata del que el miedo se encuentre en el león como un atributo que le pertenece, como, por ejemplo, el pelaje de su piel, pero sirve para actuar. Si no lo sintiera es probable que me costaría realizar la evaluación que debe hacerse en términos de supervivencia, pasaría a ser indiferente y entonces, correría riesgo mi vida. Al hacerlo, me veo obligado a realizar la evaluación. No es un indicador externo como el color, pero sólo si lo vemos desde un punto de vista,

al igual que las longitudes de onda, el estímulo sirve para adaptarse. Se podría decir que ambos vienen del exterior aunque de maneras distintas, y la única diferencia es que el miedo es más fácil de elaborar desde la mente.

Desde que abrimos los ojos al mundo estamos interpretando, y eso no quiere decir que seamos los creadores del mundo exterior. Por ejemplo, hay quienes piensan que con la realidad social es distinto, porque en relación a ella existe lo que se denomina “objetivación”. Un grupo de personas piensa algo y como todos lo piensa, entonces, se convierte en realidad, la misma que deriva de que los demás, como mundo externo, son reales frente a cada uno. Si todos creen que las posiciones más altas de la jerarquía social se acompañan del pelo largo en los hombres, esa será la realidad que se observe, y si se cree que el burka tradicional afgano deben utilizarlo todas las mujeres cuando salen a la calle, si todos los creen y piensan que es obligatorio, esa será la realidad que se observe. La *objetivación* implica que las creencias de los hombres corresponden con la realidad que se vive y que una deriva de la otra, esto es, que tal realidad se transforma para que corresponda con la subjetividad predominante. Fueron ideas que las discutió Marx cuando afirmaba que lo que los hombres eran correspondía con sus obras materiales (según lo que ellos producen, así son), y también varios teóricos asociados a la investigación cualitativa, sobre todo Peter Berger y Thomas Luckman, que en 1966 desarrollaron una teoría convincente sobre el tema. La influencia de esta obra a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, fue enorme.

Esto plantea una paradoja esencial a la discusión sobre la objetividad: si la realidad social corresponde con la subjetividad humana ¿cómo es posible la objetividad? La realidad sería, desde este punto de vista, como un alter ego existente fuera y con vida propia, un correlato objetivo de la subjetividad, y siendo de esa manera ¿cómo puede la mente estudiar el exterior si lo que hay allí son como espejos que la reflejan, un juego de espejos de múltiples caras? El reto, como en un salón de los espejos, es saber dónde realmente se encuentra uno. Aunque Berger y Luckman fueron precisos en los planteamientos que realizaron, las interpretaciones que se han hecho de su obra han sido ambivalentes, y probablemente hundidas en la

falacia de la homonimia o “falacia de equivocación”. Esto quiere decir utilizar los mismos términos, pero con diferentes significados en un mismo discurso. Una de los marcos interpretativos para hacerlo ha sido el liberalismo que lleva a pensar que la realidad social, a) se puede someter a la voluntad individual y b) corresponde con la proyección inmediata de la subjetividad personal y no con el tiempo histórico. Tales enunciados se relacionan más con los libros de autoayuda que con la realidad.

Para estos autores, la realidad social tiene un carácter coercitivo para los individuos, y es construida de forma histórica y colectiva, por lo cual escapa completamente al control individual. Esa realidad no corresponde con los deseos de los individuos, sino que ellos la consiguen ya dada cuando nacen porque viene del pasado. La etnometodología habla, en este caso, de un diálogo o una negociación entre los individuos y la estructura social como forma real de ser en la sociedad, pero aún en estos casos el cambio no es posible si no se cuenta con la acción colectiva. Si se tiene en cuenta el carácter coercitivo, histórico y colectivo de la realidad social se verá que nada tienen que ver con la proyección de contenidos individuales.

Siendo de esta manera, pues, la noción de objetividad queda a salvo tal y como viene siendo discutida. A pesar de que la realidad social pueda ser un resultado histórico de la actividad humana, de subjetividades que van siendo puestas en instituciones o de una praxis social que van determinando la conciencia, se la puede estudiar “objetivamente”, es decir, contando con las exigencias epistemológicas de la ciencia. Es más sencillo, como saben los antropólogos, cuando esto es realizado sobre una cultura lejana, pero también es posible sobre una cultura “cercana” como lo demuestran innumerables estudios realizados por antropólogos que se adentran en las urbes modernas, entre minorías o en zonas rurales. Los sociólogos y antropólogos se han infiltrado en sectas religiosas haciéndose pasar por miembros, han explorado normas sociales en los entornos a los cuales pertenecen como lo han hecho los etnometodólogos, han hecho fenomenología sobre sentimientos de duelo, se han aventurado hacia los sistemas simbólicos religiosos en los cuales ellos mismos participan y mucho más. El *realismo científico*

en estos casos es posible porque el ser humano puede sobreponerse a las prenociones que pueblan el sentido común, y suspender algunos contenidos del conocimiento tradicional y mítico, pero sobre aplicar de manera equilibrada y cuidadosa las *exigencias* de algo que renació en el siglo XV y que luego se denominó ciencia. Esto último se refiere a un conjunto de presupuestos o principios sobre cómo llegar a alguna seguridad en cuanto a lo que se cree sobre algo. Claramente, si la objetividad no fuese posible no contaríamos con obras como “Los Argonautas del Pacífico Occidental” (Malinowski, 1986), “Los Hijos de Sánchez” (Lewis, 2012), “Las Estructuras Elementales del Parentesco” y “Mitológicas” (Lévi-Strauss, 1968, 1981) o la misma obra “La Construcción Social de la Realidad” (Berger & Luckmann, 1968).

En resumen, la construcción social de la realidad no implica que la ciencia social tenga que ser subjetiva. La objetividad no tiene que ver con la metáfora del Espejo o con la tabula rasa de Locke, sino con algo más avanzado. Las interpretaciones no son exactas, pero tanto cometen errores los físicos como los científicos sociales, aunque en este último caso, eso hay que decirlo, los problemas son mayores, ya que las pasiones se desbordan en los temas que son tratados. Si el átomo, y las concepciones del átomo, fuesen ideas de interés para los líderes políticos, es seguro que los físicos tuviesen viviendo los mismos problemas que los teóricos del Estado y el poder.

Esta noción de objetividad fue defendida por el mismo fundador de la investigación acción, Kurt Lewin, quien en una oportunidad comentó a propósito de los criterios de investigación científica que llegó aplicar a su estudio sobre la reducción de conflictos de las minorías en Norteamérica, lo siguiente:

A mí me impresionó vivamente el tremendo efecto pedagógico que, sobre el proceso de adiestramiento, tenían estas reuniones de evaluación que habían sido diseñadas con el propósito de *registro científico*. La *atmósfera de objetividad*, la disposición por parte de los profesores a discutir abiertamente sus errores... parecía llevar a un aumento de la comprensión y a implantar ese espíritu de *objetividad* relajada que en ningún sitio es

más difícil de encontrar que en el campo de las relaciones intergrupales... (Lewin, 1946, p. 236) (*Cursivas nuestras*)

La “atmósfera de objetividad” se refiere a la veracidad que puede ser conseguida en reuniones entre los científicos y los ciudadanos comunes que participen de proyectos conjuntos, a partir de los registros científicos y el apego a los datos, algo que es posible conseguir en la Investigación-Acción (IA) si los involucrados se lo proponen. Indudablemente, desde el inicio la Investigación-Acción fue participativa, como lo demuestra la propuesta inicial de Lewin en su propuesta original de 1946, y no refiere sólo a una idea posterior de la época de Orlando Fals Borda. Lo que se ocurrió, en cambio, fue la reinterpretación de la Investigación-Acción según los cánones de una cierta noción de participación emergida en los sesenta en América latina, desde la matriz marxista, y que la entendía a partir de otro tipo de ciencia y objetividad, esto es, la referida a la noción de *praxis* de la Teoría de la Dependencia y las ideas de Paulo Freire.

¿De dónde viene el problema?

Parece que las ciencias sociales atravesaron por una etapa, sobre todo en Norteamérica, en la cual casi todo lo que se hacía era cuantitativo y sus defensores la pretendían como modelo. Fue una situación en la que los científicos sociales privilegiaron las matemáticas y los instrumentos estandarizados de recolección de datos como las estrategias, es decir, algo como un paradigma khuniano, un “paradigma epistemológico” para hacer “ciencia normal” a partir de él. Esto ocurrió en la primera mitad del siglo XX (los años 30, 40 y 50) con un grupo de filósofos a la cabeza proveyendo las justificaciones (el Círculo de Viena) o los principios de fondo o las razones por las cuales tenía que ser el modelo. Se argumentaron tesis relativas al mal uso del lenguaje y a lo que la filosofía y el pensamiento tradicional habían propuesto, pero que se encontraba vacío de significado. En efecto, se dijo, muchas de las tesis del pensamiento universal no tenían sentido.

El momento fue animado por una serie de innovaciones en la estadística que se ensayaron desde la bioestadística hasta las ciencias sociales y entre las que cabe recordar el Coeficiente de Correlación de

Pearson (1898), la *t* de Student (1908), los grados de libertad (1922), el Chi-Cuadrado (1900), la teoría del muestreo (1934) y la Escala de Likert, entre otras. Un autor comenta que, por entonces, nacieron los conceptos de parámetro, estadístico, varianza, hipótesis nula, test de significancia, nivel de significancia, aleatorización, etc. (Yañez, 2000, p. 9). Todo esto tiene relación con lo que anteriormente ha sido entendida como la matemática relativa a la relación entre variables.

Sobre la matemática relaciona con los algoritmos, hubo casos como el del gran pensador francés Claude Levi-Strauss, que mostró entusiasmo por el tema y escribió sobre las posibilidades de las matemáticas para, en este caso, contribuir con el desarrollo pleno del estructuralismo, la corriente que él mismo había fundado. En un artículo de 1954 contaba la forma cómo se podía proceder para las “matemáticas cualitativas” (Levi-Strauss, 2008: 21). Las reglas del matrimonio y del incesto no podían ser tratadas como cantidades, pero si como reglas lógicas entre clases finitas; la idea se le había ocurrido al saber de la propuesta de un joven de este campo que planteó el problema en esos términos:

Lo único que necesitaba era lo siguiente: en primer lugar, que los matrimonios observados en una sociedad determinada pudieran reducirse a un número finito de clases; y en segundo lugar, que esas clases estuvieran unidas entre sí por relaciones determinadas, por ejemplo que existiese siempre la misma relación entre la “clase” de matrimonio del hermano y la “clase” de matrimonio de la hermana, o entre la “clase” de matrimonio de los padres y la “clase” de matrimonio de los hijos. (Levi-Strauss, 2008, p. 22).

Y continuaba: “A partir del momento en que se disponía de esos elementos, todas las reglas del matrimonio en una sociedad determinada se podían formular en ecuaciones susceptibles de ser tratadas con métodos de razonamiento rigurosos y verificados...”. Insistía en que las normas de relación social no eran cantidades y no podían ser abordadas por las matemáticas tradicionales, como el álgebra, pero si por unas más avanzadas fundadas en la lógica formal, al menos, para las reglas elementales del parentesco.

De todos modos, luego de un tiempo mucha gente comenzó a sentir insatisfacción, gran insatisfacción, sobre todo en la medida en que las corrientes subterráneas del racionalismo y el idealismo comenzaban a creer y a ganar adeptos, y teorías como la de Max Weber se popularizaban. Intelectuales como Wright Mills hicieron reclamos eficaces en obras como “La Imaginación Sociológica”, porque los resultados del período de matematización habían sido mediocres y no se habían realizado hallazgos importantes para las ciencias sociales, sino por el contrario, parecían detenidos. Las revisiones que se hicieron, por ejemplo, en el campo de la investigación evaluativa en educación (investigación para medir resultados) revelaban que los diseños estadísticos no eran capaces de evitar la subjetividad a pesar de lo detallado del análisis matemático, o lo que es lo mismo, que dicho análisis por muy sofisticado que fuera, sólo servía para ocultar resultados mediocres o limitaciones que pertenecían a los investigadores. Así lo expresa Aliaga en un buen artículo:

Los estudios (revisados) adolecen de una excesiva atención al uso de elaborados métodos estadísticos para intentar solventar las deficiencias en los diseños de investigación. Los métodos de análisis estadístico no pueden corregir los fallos en la conceptualización, diseño y ejecución de los estudios (Meyer & Conrad, 1992, citado por Aliaga, 2000, p. 302)

De la etapa de “matematización” no quedaron las “leyes” o tendencias deterministas que se esperaban, y sí quizás el sentimiento de que no era un camino correcto. Se aspiraba que la estadística descubriera tales “leyes”, pero eso no sucedió porque esta rama, como se ha dicho anteriormente, no tiene que ver con las relaciones sociales.

La investigación cualitativa pareció, entonces, una reacción tardía a un tipo de ciencia, pero con el problema que se desarrolló como un alter ego o una imagen en contrario. Si el positivismo lógico hablaba de “experiencia” las nuevas corrientes lo hacían en términos de la “vivencia” (la propuesta de Dilthey como la piedra angular sobre la cual levantar la nueva ciencia), si se hablaba del “sentido” como algo ausente de la realidad, la investigación cualitativa lo ponía como

omnipresente, si se argüía que la realidad podía ser estudiada sin recurrir a los significados se proclamaba la sociología comprensiva de Weber, si los positivistas presuponían una realidad externa ya constituida se insistía en la realidad interna construida por el sujeto, y si se hablaba de matemática como la forma de lenguaje más adecuada se le oponía el “discurso desde el punto de vista del sujeto” como lo correcto. Lo que se hizo, pues, fue una inversión de valores. Dilthey, por ejemplo, había reclamado para las ciencias del espíritu la vivencia del Otro y no simplemente tener experiencia directa con él al estilo de la ciencia tradicional (es decir, una ruptura con el empirismo):

En una palabra, mediante la vivencia el hombre tiene conocimiento del mundo humano. De aquí concluye Dilthey que la estructura teórica de las ciencias humanas difiere de las de las ciencias de la naturaleza: esta es explicativa y aquella comprensiva (Ortega, 1983, p. 217) (cursivas nuestras)

Sin embargo, no se podía responder al objetivismo cosificador del positivismo con la afirmación de que *todo* en el mundo humano era simbólico y vivencial, o que el subjetivismo (la subjetividad humana) era la raíz de todo el orden social (para relegar lo material a un segundo plano), o como muchos proclamaron equivocadamente a partir de Clifford Geertz, que la verdadera opción tenía que ver con la “ciencia interpretativa”:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 2003, p. 20)

Desde luego que a proclamas como esta, Marvin Harris, un materialista convencido, opuso la distinción entre la antropología social y cultural, o entre “las reglas mentales para actuar y hablar compartidas por los miembros de una determinada sociedad” y “las actividades culturalmente determinadas que realizan *con sus cuerpos*”.

Algunos antropólogos, empero, restringen el significado de «cultura» exclusivamente a las reglas mentales para actuar y hablar compartidas por los miembros de una determinada sociedad. Estiman que estas reglas constituyen una especie de gramática de la conducta y consideran las acciones como fenómenos de índole «social» más que «cultural». Ésta es la distinción que algunos antropólogos tratan de establecer cuando diferencian la antropología social de la cultural (Goodenough, 1970). Ninguna confusión puede derivarse de la definición más inclusiva, siempre que se tenga el cuidado de indicar si se está hablando de las ideas y sentimientos culturalmente determinados pertenecientes a la vida mental de la gente, de las actividades culturalmente determinadas que realizan con sus cuerpos, o de ambas cosas (Harris, 2004, p. 40)

Dado que ciertamente, no es lo mismo mover el cuerpo que decodificar mensajes en la mente, y dado que el sustrato material sobre el que levanta la vida social es innegable, Harris se da cuenta de que la definición de Edward Tylor (la más conocida en antropología) va mucho más allá que las definiciones subjetivistas. Por lo cual, no se puede tratar sólo de significados. Si en el análisis de dos pueblos tribales de la polinesia, uno con mayor desarrollo en tecnología militar, complejidad social y técnicas agrícolas que el otro, desarrolla la condición de cazadores-recolectores, al no producir “excedentes de cultivos disponibles para su redistribución o almacenamiento”, lo cual impide, como se sabe, el mantenimiento y alimentación de “especialistas artesanos no cazadores, ejércitos, burócratas y jefes”, eso constituye una reflexión perfectamente válida y pertinente.

Al no haber otras islas accesibles para colonizar, los marioris tuvieron que permanecer en las Chatham y aprender a soportarse los unos a los otros. Para ello renunciaron a la guerra y redujeron los posibles conflictos derivados de la superpoblación, castrando a algunos varones de corta edad. El resultado fue una población pequeña y no belicosa dotada de tecnología

y armas sencillas y sin liderazgo ni organización fuertes”
(Diamond, 2006, p. 66)

En este caso el resultado, una “población pequeña y no belicosa dotada de tecnología y armas sencillas y sin liderazgo ni organización fuertes”, un factor derivado de la “falta de espacio” y la “carencia de agricultura”. El ser humano también es un cuerpo material que interactúa con un mundo material y a lado de la lógica simbólica se encuentra la lógica mandada por la “cultura material”.

Es probable, entonces, que los defensores de la ciencia social como exclusivamente interpretativa, holística y naturalista hayan exagerado un poco, lo cual puede verse con más claridad cuando se la pretende como una cosmovisión sustitutiva de la anterior; es decir, como el desarrollo de un paradigma inverso, olvidar los datos cuantitativos sería una meta, así como los procedimientos que llevan a su recolección y análisis. Ahora bien ¿de qué modo conseguir una superación y no la inversión?

El prejuicio del “ordinarismo”

Si la ciencia depende de la “Mirada” (en sentido antropológico) o de una lectura de la realidad, lo que queda en pie es recurrir a criterios de “seriedad”, rigor y rigurosidad en dicha lectura. Sin embargo, el punto final de este hilo de reflexión termina casi siempre en el “ordinarismo”, como lo ha llamado Mario Bunge, o sea, la creencia según la cual la ciencia es un conocimiento “ordinario” como cualquier otro, que no tiene nada de especial, sino que sólo es diferente y no posee criterios de demarcación que permitan distinguirlo del resto de formas de conocimiento (Bunge, 1998, pp. 111-120).

Ahora bien, es cierto que el saber científico es “ordinario” en un sentido, pero no en todos, es decir, se trata de una idea ambigua aprovechada para decir muchas cosas al mismo tiempo y promover malos entendidos, como algo perteneciente al mundo de las representaciones y las ideologías mas no de la epistemología o de la “antropología de la ciencia”. Es cierto que un indígena yanomami puede saber más sobre *su* entorno natural que cualquier científico

occidental, y conocer las plantas medicinales más que cualquiera, con secretos que todavía la ciencia occidental no conoce, pero ello sólo probaría, una vez, que el método científico no es un criterio de demarcación. Y las taxonomías empleadas por la ciencia para dar cuenta de los animales y las plantas pudieran ser peor que las empleadas por alguna etnia africana como lo afirmó Feyerabend (1986) en su famosa obra (“Tratado contra el Método”) o , que la ciencia sigue estrategias de abstracción semejantes a las empleados por cualquier nativo africano.

Para realizar un acercamiento al problema se debe recurrir a las ideas iniciales que provocaron la *revolución* de la ciencia luego del Renacimiento y citar a los antiguos. Baruch de Spinoza, por ejemplo, que acompañó a Descartes en las ideas más importantes del siglo XVII, lo entendía bien en 1661, y con una claridad meridiana.

Es evidente que, aparte de ser una fuente *insegura*, de oídas no conocemos la esencia de ninguna cosa, como se ve en nuestro ejemplo. Ahora bien, como la existencia singular de una cosa no es conocida si no se conoce su esencia (según veremos más tarde), *toda certeza adquirida de oídas debe ser excluida de las ciencias*. Pues mientras no se dé un acto previo del entendimiento, de oídas simplemente *nadie puede ser convencido*” (Spinoza, 1968, p. 77) (*Cursivas nuestras*)

Spinoza ponía sobre la mesa la idea clave, a saber, la certeza o seguridad debe excluir el conocimiento de “oídas”. Como se sabe, esto ya había sido dicho en lo esencial por Locke, Hume y Bacon en el sentido de que las certezas adquiridas de oídas (de rumores, de lo que dice la gente en la calle y de aquello que enseñan las tradiciones, también la Autoridad) debían ser excluidas. Suponiendo que la ciencia pertenece a un gran movimiento cultural, donde ella es uno de los resultados, que no se trata de un movimiento lógico o filosófico, es posible afirmar que de lo que se trata es de lo siguiente: hubo una vez un día en el que los intelectuales dejaron de creer en estas formas de conocimiento antiguas, en esta manera de demostrar las cosas, y quisieron experimentar por cuenta propia y demostrar en base al comportamiento observable, sumergiéndose en la realidad

ellos mismos. Dejaron de leer libros y se dedicaron a constatar en la realidad las ideas, un momento en el que se sintió la necesidad de convertir en una premisa insustituible el canon cartesiano de “dudar de todo”, y refundar el conocimiento.

El carácter de *revolución cultural* es algo que hemos olvidado de la mano del mundo moderno y ha sido un error. El indígena Yanomami y el científico pueden llegar a la misma verdad y lo que sucede con la ciencia es que se niega a considerar el conocimiento tradicional como válido, y decide siempre partir de cero para conseguir sus propias verdades, esto es, sometiendo las ideas a sus propias exigencias y demostraciones. Es esto lo pueden entenderse como la “seguridad científica” (cómo hace un investigador para estar seguro) y es la meta general de la ciencia. Si al final ocurre que la creencia que tiene el yanomami y la de él es la misma, eso no es lo importante, el *estatuto* del saber científico se toma el trabajo de someter sus ideas a exigencias que ha desarrollado a lo largo de los siglos y en todo el proceso, la comunidad científica es el árbitro. En su interior no caben los conocimientos míticos, tradicionales o del sentido común, validados por el sentido común. La ciencia posee sus criterios de validación o “criterios de verdad”.

El conocimiento adquirido a través de las tradiciones (una parte del cual Bacon llamaba los “Ídolos de la Tribu”), la recurrencia a la “Autoridad” para validar el conocimiento (a los clásicos, sus libros y a los grandes pensadores del pasado), y el consenso social, fueron abandonados en los días del Renacimiento. En lugar de buscar en los libros, mejor escrutar directamente con un telescopio (como lo hizo Galileo), en lugar de buscar en esos mismos libros la naturaleza de la luz, realizar experimentos con ella, y en vez de aceptar la sociedad como un algo natural, la “ingeniería social” a través de formas de gobierno resultado de la planificación de los hombres, como lo pensó la Revolución Francesa y la Revolución Rusa de 1917. La posibilidad de una ingeniería social, por cierto, se derivaba de las premisas anteriores, a saber, si se iba a olvidar el conocimiento tradicional también las formas tradicionales de sociedad, la “tecnología social” era la consecuencia directa del saber práctico (para la noción de “tecnología social” ver Vignolo, 2002; Pereira & Chirinos, 2004).

Se comprende mejor todo esto al pensar en la anécdota atribuida a Francis Bacon sobre la diferencia entre ciencia y formas tradicionales de conocimiento. Él cuenta lo ocurrido en un monasterio durante una disputa entre varios monjes, donde uno de ellos representaba el pensamiento científico, se sentaron a discutir sobre las muelas del caballo:

En 1432 surgió una gran polémica entre los hermanos acerca del número de muelas que tiene el hocico del caballo. Trece días duró el calor de la disputa. Consultáronse todos los libros y crónicas científicas, y púsose de manifiesto una poderosa y maravillosa erudición como nunca se había escuchado en aquella región. En el día decimocuarto un joven fraile de grata prestancia solicitó permiso a sus superiores para decir algo. Y ante la sorpresa de los disputantes, cuya profunda sabiduría lo había irritado, les pidió inclinarse y adoptar una postura vulgar y extraña para ellos; les dijo que mirasen dentro del hocico abierto de un caballo para encontrar la respuesta que buscaban. Tales palabras hirieron profundamente la dignidad de los frailes. Se irritaron en extremo y vociferando, echáronse sobre él, lo azotaron en las posaderas y lo arrojaron fuera. Lo hicieron porque estaban seguros de que Satanás lo había tentado para que declarara formas sacrílegas y desconocidas de encontrar la verdad, contrarias a las enseñanzas de los padres. Al cabo de muchos días de discordias, la paloma de la paz volvió a la asamblea, y todos los frailes estuvieron de acuerdo en que el problema era un misterio insoluble, pues no contaban con pruebas históricas y teológicas al respecto. Ordenaron pues, que se asentase esta declaración (Kenneth, 1934, citado por Ary, Jacobs, & Razavieh, 1989, p. 5)

Para la ciencia lo más normal sería una constatación directa en la realidad de las preguntas que se realizan, pero no para el pensamiento tradicional teológico y medieval centrado en la exégesis y la Autoridad. Para éste, la verdad debía ser buscada en los libros,

entre los grandes sabios, y –como se afirma en la anécdota–, si no era conseguido ahí, entonces no era digno de ser tenido como conocimiento. Se debe notar el alejamiento de esta postura, incluso, respecto del humanismo que logró nacer de la escolástica en la que el hombre sí era el centro del conocimiento, es decir, para las posturas más tradicionales la Autoridad (y Dios) eran el centro, por lo cual no podía el ser humano conseguirlo de forma directa, y esa era la razón por la cual se escandalizaron los monjes con la propuesta de ir a verificar directamente en el hocico de los caballos.

Ahora bien, la aclaratoria que esto produce respecto al ordinarismo es que la ciencia sí posee “criterios de validación” o “criterios de verdad” distintos, que emergieron con los primeros empiristas o que ellos intentaron concientizar. Alvin Toffler los llama los “filtros de verdad”.

... la batalla por la verdad no está confinada a la ciencia. Distintos grupos sociales están tratando activamente, por unas u otras razones, de *gestionar nuestras mentes* desplazando los *filtros de la verdad* a través de los que, a nuestra vez, vemos el mundo, las *pruebas* que usamos para separar lo verdadero de lo falso (Toffler, 2007, p. 203).

Dichas pruebas son diferentes para cada cultura, cada grupo social, cada religión, y todos se encuentran en competencia. Lo que hizo la ciencia a partir del Renacimiento fue construir unos criterios que la separaron históricamente del resto, con unos criterios que desde esos días pone en práctica. Dentro de esos criterios se encuentran: a) el dejar de creer de oídas, una actitud escéptica o de incredulidad ante el mundo, b) un realismo a toda prueba que conduce a sus practicantes a la inmersión total en sus lugares de estudio, c) un empirismo de base para las ideas que deben ser demostradas y, d) un auto-reforzamiento progresivo que la lleva a nutrirse sólo de sí misma. No es por tanto un conocimiento más, sino una vanguardia con sus propios criterios de verdad y que ha demostrado su eficacia en la construcción de tecnologías materiales y no materiales. La ciencia ha demostrado ser realista, para no decir objetiva, y tomarse muchas precauciones antes de creer en algo o

dejarlo entrar en su acervo de conocimiento. No es un conocimiento de la misma naturaleza que el conocimiento religioso, porque tiene criterios de validación completamente distintos, no es conocimiento de sentido común, por la misma razón y, por ello, la ciencia tiene derecho a su propia identidad.

Las acusaciones de Feyerabend quedan atrás, la ciencia no es lo mismo que las teorías africanas indígenas sobre la realidad, porque tales teorías no han sido conseguidas con sus criterios de validación, y en esto radica la diferencia esencial. Los criterios de validación del saber mítico y tradicional son distintos, son otros. La ciencia no se parece al conocimiento tradicional porque de hecho, ya en los días de Bacon se decidió rechazar tal forma de conocimiento, y en los días de Descartes, ya era patente la duda respecto a todo lo que hasta ese momento se sabía.

Hacia una ciencia social avanzada... (A modo de conclusión)

La ciencia es una aplicación combinada de estos criterios (ya esbozados) y no de algún método en particular, o caracterizada por factores como la Falsabilidad. En un sentido estricto, todas las formas de conocimiento y culturas tienen su principio de Falsabilidad y no sirve de nada insistir en que sólo la ciencia hace eso. Pero, por otro lado, conocer es interpretar porque no cabe otra posibilidad. En el nivel más básico el cerebro interpreta de acuerdo a su biología y es la razón por la cual percibimos los colores, aunque no existen en la realidad, y en los niveles más elevados, interpretamos la realidad de acuerdo a la cultura a la cual pertenecemos.

Pero a pesar de todo, la ciencia objetiva es posible. Objetividad significa hacer una interpretación "realista" al modo como la ciencia lo exige, y hacerlo cumpliendo con criterios. La eficacia del realismo, que es como debe ser llamada la objetividad, parte de la duda cartesiana frente al conocimiento mítico anterior, acumulado por la sociedad, y por los otros criterios de validación del conocimiento, de tal manera que la ciencia moderna es un subproducto cultural de esto.

La noción típica de objetividad como “hablar desde el punto de vista del objeto” puede ser trasladada de esta manera, no como algo absoluto, sino como un esfuerzo que hay que hacer si se está dentro de la ciencia; afirmar que es imposible no conduce a nada, ni tampoco es realista. Es cierto que la realidad humana incluye lo vivencial y lo simbólico, pero esto no separa a las ciencias interpretativas del resto de la ciencia. La objetividad que se encuentra del lado dentro de la ciencia no es positivista ni interpretativa, la prédica del Ordinarismo no dice nada.

Si se afirma que la investigación cualitativa es subjetiva, se deben hacer varias aclaratorias. No se trata de que no puede ser “realista”, sino que ella realiza una lectura de los *Otros* teniendo en cuenta sus subjetividades, con sus interpretaciones, voliciones y simbolismos incluidos. Si se quiere afirmar que el sujeto construye la realidad, de todas maneras es cierto que la tierra da vueltas alrededor del sol, y no al revés, que la electricidad está causada por el movimiento de los electrones y que entre los Trobriand existe el *Kula* como una forma de intercambio social compleja, o que hay sociedades matrilineales y patrilineales, o que el proceso de colonización europea de África ocurrió de tal modo que el racismo fue uno de sus resultados. Por lo que, si el sujeto construye su realidad, no será en el sentido de que sin su interpretación estas cosas dejarían de suceder.

Una ciencia cualitativa avanzada debe identificarse con una ciencia social avanzada y realizar sus aportes dejando atrás las limitaciones de la confrontación con el positivismo. Tales limitaciones se relacionan con el Ordinarismo, el subjetivismo en el sentido de que la realidad humana sólo está conformada por elementos subjetivos (p. ej. los símbolos) y el presupuesto de que el carácter único de la realidad humana debe llevarnos a una ruptura epistemológica con el resto de la ciencia.

La ciencia social avanzada se encuentra en el punto donde percibimos, por un lado, que la realidad humana tiene un aspecto referido a una estructura simbólica en la cual se inserta el comportamiento humano y la subjetividad, pero, por el otro, que otros aspectos tienen que ver con el sustrato material subyacente que plantea lógicas a las sociedades y que, adicionalmente, sobre

ello se pueden crear algoritmos; que existen diferentes “lógicas” que atraviesan la sociedad y la constituyen como un resultado; que, como siempre se ha dicho, el ser humano es un ser biopsicosocial (no solamente subjetivo) y que, por lo tanto, al tener cuerpo y necesidades materiales, interactúa con el mundo material, razón por la cual deben tener cabida corrientes de pensamiento que estudien esos aspectos. El enfoque comprensivo, por tanto, no puede ser una cosmovisión, y para quienes ha creído en eso, han cometido un grave error.

Esa ciencia se encuentra donde recibe su aclaración final la epistemología de base, o sea, que la ciencia comienza donde se intersectan todos los criterios anteriores y donde las “pruebas” terminan siendo la meta. Los científicos deben sentarse a discutir pruebas, es decir, a debatir con los registros científicos en las manos y probar a realizar inferencias sobre ellos, y no simplemente a especular y menos sobre ideologías sociales promovidas desde el poder. Hacer ciencia no es como hacer poesía o escribir novelas como algunos han planteado para la etnografía, ni siquiera en el sentido de una estrategia expositiva para el lector, la interpretación del etnógrafo no es literatura, sino conocimiento que cumple con el status de la ciencia. La integración metodológica significa que el paso hacia adelante debe ser dado en esa dirección.

Referencias

- Aliaga, F. (2000). Validez de la Investigación Causal: Tipologías y Evolución. *Bordon*, 52, 301-321.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México; San Juan: McGraw-Hill.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bunge, M. (1998). *Sociología de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cipolla, C. M. (1981). *Historia económica de la Europa preindustrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Diamond, J. (2006). *Armas, Gérmenes y Acero* (Tercera Edición). Caracas, Venezuela: Randon House Mandadori.
- Feyerabend, P. K. (1986). *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goodenough, W. H. (1970). *Description and Comparison in Cultural Anthropology*. Chicago: Aldine.
- Harris, M. (2004). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de http://faces.unah.edu.hk/arqueo/images/stories/docs/Documentos_en_Linea/Marvin%20Harris%20Antropolog%EDA%20Cultural.pdf
- Herodoto. (2006). *Los Nueve Libros de la Historia*. (B. Pou, Trad.). EbookLibris (tomado de Wikisoruce.org. Recuperado de http://www.enxarxa.com/biblioteca/HERODOTO%20Historia%20_Pou_.pdf
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Mitológicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (2008). Las Matemáticas del Hombre. *El Correo de la UNESCO*, (5), 21.
- Lewin, K. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 3(2), 229-240.
- Lewis, O. (2012). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mosterín, J. (1983). *Grandes temas de la filosofía actual*. Madrid: Aula Abierta Salvat.
- Ortega, J. M. (1983). Wilhelm Dilthey: Crítica de la Razón Histórica. En *Historia del Pensamiento* (pp. 215-218). Barcelona, Esp.: Ediciones Orbis.

- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28). Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewArticle/25930>
- Pereira, L. (2000). El sentido de los museos (Estudio sobre las representaciones de los museos y lo antropológico en Maracaibo y los Puertos de Altigracia. Edo. Zulia-Venezuela). *Boletín Antropológico*, 3(50), 29–52.
- Pereira, L., & Chirinos, O. (2004). La Nueva Ingeniería Social: Notas para una Epistemología Avanzada de las Ciencias Sociales Aplicadas. *Reforma y Democracia*, (28), 207-232.
- Rincón, I., Gamero, M., & Ortín, N. (1986). *La Universidad del Zulia en el proceso histórico de la región zuliana* (1ra. ed). Maracaibo: Universidad del Zulia, Vice-Rectorado Académico.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré: revista de filosofía y socio-política de la educación*, (8), 13–28.
- Spinoza, B. (1968). *La Reforma del Entendimiento*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & Piatigorsky, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Toffler, A. (2007). *La Revolución de la Riqueza*. Caracas, Venezuela: Randon House Mandadori.
- Vignolo, C. (2002). Sociotecnología: Construcción de capital social para el Tercer Milenio. *Reforma y Democracia*, (22). Recuperado de <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/022-febrero-2002/0041013>

- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus logico-philosophicus*. (L. M. Valdés Villanueva, Trad.). Madrid: Tecnos.
- Yañez, S. (2000). La Estadística una ciencia del siglo XX. R.A. Fisher, un genio. *Revista Colombiana de Estadística*, 23(2), 1-14.

Investigación acción en educación, interrogantes y respuestas

*Eunice Sequea Romero*¹

Introducción

El interés por el tema de la docencia reflexiva y el docente como investigador han llevado a la autora de este artículo a la búsqueda permanente de fundamentos y métodos para articular la teoría y la práctica, lo que ha sido posible en el contexto de una maestría dedicada a la función docente en Educación Superior. La utilización de la investigación acción, tanto en los proyectos personales, como en aquellos realizados por los estudiantes en mi función como tutora o asesora han permitido la reflexión sobre los alcances y las potencialidades de la investigación acción y también sobre su vigencia. El artículo pretende dar respuesta a algunas de las interrogantes que se hacen los investigadores noveles cuando seleccionan esta alternativa metodológica para sus proyectos .en organizaciones educativas

1. ¿Por qué seleccionar la investigación acción para la formación y actualización docente?

Es importante recordar que el término de investigación acción se le atribuye a Kurt Lewin (1944). Al analizar los objetivos de investigación planteó dos clases de investigación científica: la de las leyes generales y otra enfocada en la acción con una metodología que abarcaba recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que podían repetirse

Al revisar los antecedentes históricos de la investigación acción en el aula, también llamada investigación del profesor, es necesario iniciar con el trabajo de Stenhouse (1920-1969) quien plantea la idea de un movimiento conocido como profesores investigadores en

1 Doctora en Sociología de la Educación en la Sorbona de París, Diploma de Estudios Avanzados en Psicología y Educación en la Universidad Paris 8. Docente en el Doctorado en Educación y la Maestría de Docencia para Educación Superior en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

el Centro para la Investigación Aplicada a la Educación (Centre for applied Research in Education, CARE) de la Universidad East Anglia en Reino Unido.

El uso de la investigación acción en la exploración y búsqueda de cambio en el contexto educativo, tales como implementación de reformas educativas, revisión de la práctica de los docentes, mejoramiento de los centros educativos de acuerdo con las orientaciones y demandas sociales e institucionales puede ubicarse con el proyecto Humanities Project, liderado por Stenhouse (1920-1969) en 1967 en Gran Bretaña. La propuesta se enfoca en la reflexión, la práctica y el cambio en el contexto de los centros educativos (el aula y la institución).

La idea de una investigación realizada por los docentes, sobre su práctica, desafiaba el paradigma de investigación dominante en la primera mitad del S. XX, enfocado en la causalidad, que estudiaba los problemas a través de modelos lineales y deterministas, se desarrolló una investigación sobre la educación cuyos conocimientos provienen mayoritariamente de la psicología y la sociología. El método comprendía observación de conductas y deducción de relaciones causales entre variables ejemplo: estímulos de parte del profesor y cambios en la conducta del aprendiz.

De la sociología norteamericana surge que los hechos sociales causaban otros hechos como un encadenamiento mecánico, se estudiaba a través de las correlaciones. Las metáforas que dominaron la investigación educacional desde los 50 a los 70 fueron el aula como la caja de Skinner, y los sistemas escolares y la sociedad como partes eslabonadas de una gran máquina disociadas entre sí.

A partir de la crítica al currículo por objetivos, dominante durante la década de los 60, Stenhouse (1991) plantea el currículo como un proyecto en desarrollo, que necesita de la confrontación con la práctica, de la participación activa de los encargados de su implementación, de manera especial los docentes, quienes deberían pasar de seguir pasivamente las prescripciones curriculares a convertirse en investigadores de su aula y mantener una actitud crítica

y contextualizada en la enseñanza de los contenidos del currículo y de las teorías en las que se soportan.

Esta concepción trasciende la visión de un currículo rígido y centralizado, en su lugar plantea dos acepciones: como intención (ideas, principios y fines) y como realidad (operatividad, concreción). Como intención debe permanecer abierto a la crítica, como realidad debe permitir el desarrollo profesional del docente “ayudar al profesor a fortalecer su práctica comprobando de modo sistemático método e ideas” (Stenhouse, 1991).

La investigación y el desarrollo del currículo corresponden al docente. Para Stenhouse (1991) cada aula sería una especie de laboratorio que serviría para la validación de contenidos y orientaciones emanadas del currículo oficial. Es una investigación que no busca generar leyes, parte del reconocimiento de la complejidad del proceso que tiene lugar en el aula, no busca medir variables, utiliza la reflexión de la práctica como procedimiento, por tanto, es de naturaleza cualitativa y, finalmente, debe contribuir a la autonomía del docente en relación con su trabajo.

Stenhouse (1996) considera que los docentes deben investigar para mejorar la capacidad de generar conocimientos profesionales, en lugar de solo consumidores del aquel proveniente de los especialistas. Se requiere desarrollar constantemente conocimientos profesionales en relación con circunstancias cambiantes. Es necesario trascender la posición de solo usuario del conocimiento, que es generalizado a partir de muestras, por el contrario, este enfoque (docente investigador) trabaja con estudio de casos. Este modelo generador de conocimientos asume que las mejoras en la práctica parten de la comprensión de los docentes.

Además de Stenhouse es importante revisar los aportes de Elliot en el Reino Unido, quien formó parte del equipo y posteriormente coordinó varios de los proyectos de investigación reseñados en sus obras *La investigación-acción en Educación* (1994) y *El Cambio Educativo desde la Investigación Acción* (1993). En estas publicaciones expone las experiencias investigativas que coordinó:

Ford Teaching Project y Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project.

Junto a la narración del trabajo realizado en estos proyectos, se explicitan sus reflexiones teóricas, epistemológicas y metodológicas relacionadas con la investigación acción. Es una investigación que se ocupa de las acciones humanas y sociales experimentadas por los docentes, y esas acciones deben ser problemáticas, contingentes (sujetas a cambio) y prescriptivas (dar respuestas prácticas).

De acuerdo con los citados autores, la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, no por los teóricos. Esta investigación puede ser desarrollada por los propios docentes o alguien que ellos encarguen. **Su propósito es profundizar la comprensión de un problema (exploratoria) frente a las definiciones iniciales que se tengan. No impone una respuesta, sino que mejora la comprensión.**

La postura teórica que adopta al respecto es que **la acción para cambiar requiere una comprensión profunda**. Elliot (1994) diferencia la investigación educativa de aquella sobre la educación con base en 8 parámetros: perspectiva, conceptos, datos, teoría, método, generalización, participación en el análisis de los datos y técnicas.

Los objetivos deben derivarse de las tareas propias de la investigación acción, que son los problemas derivados de la puesta en marcha en la práctica de cualquier idea educativa general, es decir, la identificación de lagunas que aparezcan entre las intenciones previstas en los planes y las situaciones prácticas “la investigación acción se dirige a los problemas prácticos que los profesionales experimentan como tales y a las estrategias que pueden emplear para solucionarlos” Elliot (1994, p. 67)

El protagonismo del docente en esta investigación, así como sus fines generaron un creciente interés en la comunidad académica, al punto que en 1976 se crea la red Investigación acción en clase desde el Cambridge Institute of Education, para difundir las ideas de la teoría y la práctica de la investigación acción educativa, y así conectar

a los sujetos que la utilizaban, tanto en Europa como Estados Unidos y Canadá.

Kemmis y otros investigadores australianos, McTaggart y Grundy, han contribuido a ver esta investigación desde una perspectiva no solo comprensiva, sino también crítica. Kemmis (1993) al referirse al planteamiento de Stenhouse, señala que puso énfasis en la distancia entre las ideas y su operatividad cuando define el currículo como “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 28), de allí que los profesores son actores fundamentales, no operarios en el proceso educativo y la práctica realza la responsabilidad moral de los profesores.

Según Kemmis (1993), éste es un paso hacia su emancipación, pero no suficiente, **se deben estudiar también los procesos mediante los cuales se estructura el currículo fuera de la escuela.** En esto se centran los teóricos críticos. Es una perspectiva de la profesión como fuente de autocrítica de la teoría y la práctica de quienes la llevan a cabo. De acuerdo con este autor, la teoría práctica anima a reorientar su trabajo en clase y la escuela según sus valores y deliberación práctica, pero poco trata el papel de Estado.

Las reformas educativas de finales del siglo XX enfatizaron la necesidad de un perfil docente más acorde con los cambios ocurridos en la sociedad y con los cambios necesarios para el S. XXI, al respecto Porlan *et al.* (2001) destacan los siguientes rasgos:

- Conocimiento profesional genuino y actualizado
- Una visión investigadora de su trabajo docente
- Mayor capacidad de reflexión y tomar decisiones de manera autónoma y cooperativa

Estos rasgos en el perfil docente y los desafíos de la sociedad actual desde nuestro punto de vista reafirman la vigencia de la investigación acción entre las alternativas metodológicas disponibles para los docentes investigadores.

2. ¿Cómo comienza la investigación acción y cuando concluye?

Inicio. Supone una práctica educativa problemática por sus resultados, por la discrepancia entre su idea de origen y su aplicación, por la inconformidad de los actores con respecto al proceso de implementación, pero no es una relación causal determinista, por el contrario es multicausal y compleja, de allí que se requieren una exploración y una sensibilización de los participantes para llegar a la comprensión, lo que llevara a focalizar el tema a través de los consensos entre los participantes.

Quién la inicia. Puede ser parte de un proyecto institucional o también de cooperación interinstitucional, por ejemplo, una universidad que presta asesoría a un instituto de formación, en el cual los docentes desarrollan sus proyectos, también por iniciativa individual, cuando un docente o un equipo emprende el proyecto generan cambios o innovaciones en su práctica educativa, por ejemplo, estudiantes de maestría o doctorado que aplican esta investigación para sus trabajos de grado.

Rasgos que la distinguen

- Participativa. Trabajan en equipo los responsables, los usuarios, los asesores y los prácticos, dependiendo del proyecto.
- Flexibilidad de la investigación. Conlleva establecer acuerdos en cuanto a los objetivos, los medios para lograrlos, control de la información y su divulgación. Al elaborar los planes de acción, es importante considerar este rasgo por cuanto, la puesta en marcha del plan implica la revisión permanente y el afrontar dificultades que deberán resolverse entre todos, situaciones como la realización de una actividad, el acceso a la información o a los recursos y los contextos institucionales con frecuencia llevan a reprogramar el plan general .
- Formativa. Debe ir más allá de acciones que produzcan cambios, debe generar reflexión permanente a lo largo del proceso y promover la autonomía del aprendizaje y el cambio de actitud hacia el trabajo colaborativo.

- Metacognición y ética. En el caso del investigador debe aclararse en cuanto a los supuestos iniciales sobre el enfoque de investigación que utilizará y también los supuestos sobre la problemática que da origen a la investigación y en el caso de los involucrados (actores o participantes) explicitar también los significados y su origen, lo compartido y cultural. En cuanto a lo ético el respeto a los acuerdos (confidencialidad, plan y actividades) y a la percepción del otro.

Culminación. La investigación acción ha sido descrita como una espiral, es decir, un proceso que tiene etapas, ciclos, fases o momentos en la búsqueda de alcanzar los objetivos programados, sin embargo, destaca la circularidad o recursividad, que da la posibilidad de vuelta, de revisión o reformulación de lo planeado, así mismo, los resultados pueden generar nuevas propuestas y en el caso del o de los investigadores responsable de ejecutar (docentes) se promueve la necesidad de revisión permanente de su práctica, es decir, que se cierra el proyecto por necesidades puntuales, mas no las inquietudes de los docentes investigadores y su compromiso con las metas educativas

Lewin propuso la investigación acción como espiral de ciclos que comprende diagnóstico, planificación, desarrollo de las acciones y la evaluación, con flexibilidad para volver sobre ciclos anteriores. La flexibilidad del modelo implica la revisión de la puesta en marcha, lo que puede llevar hasta la planificación, esto se logra a través de la evaluación permanente de las acciones emprendidas.

Proceso de investigación acción



Sequea a partir de la idea de Lewin (1944)

3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de la investigación acción en educación?

La interrogante sobre los fundamentos requiere puntualizar que todo investigador tiene unos supuestos que guían y orientan su práctica en cuanto al método, la selección de técnicas, la teorización y la interpretación.

En el caso de la investigación acción educativa, no hay un solo punto de vista, se fundamenta con base a diferentes criterios, en este artículo se abordaran dos que se apoyan fundamentalmente en los llamados intereses del conocimiento y fundamentos epistemológicos del paradigma cualitativo. El primer criterio parte de los intereses cognitivos básicos.

Cuando Habermas (1990) plantea una teoría de la ciencia llamada a “aprehender sistemáticamente el contexto de utilización y de constitución de las teorías científicas” (p. 19) distingue las de acción instrumental (interés técnico) de las de la comprensibilidad intersubjetiva (interés práctico) y aquellas donde se vincula acción-experiencia (interés emancipado). Cada uno se relaciona con un tipo de ciencia: empírico-analítico, histórica-hermenéutica y crítica.

Grundy (1998) basándose en Habermas refiere que hay congruencia entre el interés técnico y las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas. Este saber se basa en la experiencia y la observación producto de la experimentación. Las teorías derivadas abarcan conexiones hipotético-deductivas que luego derivan en deducciones de contenido empírico. Como la ciencia empírico-analítica se ocupa de identificar las regularidades que existen en el medio, es posible formular reglas para la acción. Al establecer regularidades es posible la predicción de los fenómenos en circunstancia similares.

Comprensiva e interpretativa

Es la que se trabajó en los proyectos de Elliot más enfocada en la comprensión, a través de la reflexión de las situaciones conflictivas, tal como se explicó en la interrogante uno. Elliot (1994), dice que la teoría de la comprensión manejada en el CARE se identifica con Gadamer, lo que les ha acarreado la crítica de los emancipadores.

Para Gadamer, citado por Elliot (1994), “las formas de comprensión que tienen como objeto propio las personas dan un conocimiento moral que guía la elección y el juicio de las situaciones prácticas” (p. 115). Gadamer (1975) explica que en la tradición hermenéutica se distinguen la comprensión, la interpretación (explicitación de la comprensión) y la aplicación esta última relegada como parte de esa unidad, sin embargo, él la reivindica y dice que son tres momentos del proceso de comprensión. Además, la aplicación es importante porque es conexión con el contexto “esto es el carácter de la hermenéutica histórica cuando reflexiona sobre la tensión entre identidad del asunto compartido y la situación cambiante en la que trata de entenderse” (p. 194).

El Interés práctico se orienta hacia la comprensión del medio para interactuar en él “recibe el nombre de práctico porque el interés viene dado por realizar la acción correcta en una situación concreta” Grundy (1998, p. 30). Hay tres categorías que destacan en este tipo de interés: la **interacción**, comunicación entre los participantes, el **consenso** en el proceso de comprensión e interpretación, son los acuerdos entre los sujetos involucrados y **subjectividad**, ya que es

conocimiento humano de los sujetos en acción y no conocimiento de la realidad como objeto.

Grundy (1998) lo define como “interés fundamental para comprender el ambiente mediante interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p. 32).

Crítica emancipadora

Para Habermas el interés emancipatorio sería independencia de todo lo que esta fuera del individuo, es posible cuando hay autorreflexión y está ligada a los ideales de justicia e igualdad. “la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación comprensión y liberación de dependencias dogmáticas... Solo el que se aprehende a sí mismo como sujeto... logra su autonomía” Habermas, citado por Grundy (1998, p. 36). Este tipo de interés genera teorías críticas, que son aquellas capaces de deconstruir lo evidente o aceptado incondicionalmente.

La teoría crítica pone en el tapete la relación educación-sociedad, como la escuela sirve a los intereses del estado y su currículo y como el Estado representa a los intereses de la sociedad. Propone formas cooperativas de trabajo entre docentes y otras ciudadanos relacionados con la educación para tener visiones críticas que se opongan a los presupuestos y actividades educativas del Estado, no solo a través de las ideas, sino de las actividades, se trata de llegar a una política educativa práctica.

La teoría crítica del currículo es una forma de razonamiento distinta a la técnica y a la práctica, es el razonamiento dialéctico, nunca se parte de cero y está orientada por un tipo de interés emancipatorio. Parte de una concepción de la realidad compleja y dinámica, que condiciona las acciones de los sujetos y sus percepciones.

La investigación acción propone una relación de sujetos en interacción, ya sea en la búsqueda de la comprensión o de un conocimiento desalienado y emancipador. La interacción debe basarse en un diálogo permanente.

Desde una perspectiva paradigmática de investigación, se han realizado diferentes comparaciones entre los fundamentos del llamado paradigma cualitativo, que abarca el interpretativo y el crítico, en oposición al empírico analítico, conocido también como cuantitativo que subraya las siguientes diferencias:

Paradigma cuantitativo y cualitativo

Categorías	Cuantitativo	Cualitativo
Naturaleza de la realidad	Externa al sujeto y es percibida equilibrada y compuesta por regularidades.	Compleja, múltiple y construida.
Relación investigador y fenómeno estudiado	Independencia de uno con el otro. Garantiza la objetividad.	Interacción entre investigador y los sujetos implicados en el proceso. Sujeto cognoscente inseparable de lo que conoce.
Alcance de la investigación	Explicación de nexos causales y búsqueda de control de variables para poder generalizar resultados.	Descripción y comprensión de la realidad en estudio.
Métodos	Empírico-analítico. Verifica o refuta con los resultados teorías de las cuales parte la investigación	Análisis inductivo de los datos. Interpretación ideográfica que emerge de las particularidades (caso, contexto e informantes)

Es importante destacar que cuando la comparación entre paradigmas separa al paradigma interpretativo del crítico, las categorías formuladas en el cuadro, correspondiente al cualitativo son comunes a ambos, solo que la investigación acción educativa busca explícitamente cambios en las prácticas educativas y en la metodología en cuanto a la espiral de etapas y ciclos.

4. ¿Qué papeles juegan la práctica y la teoría en la investigación acción?

La práctica

Desde el planteamiento de Lewin de la investigación acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados, aquellos que la utilizan dan un papel fundamental a la práctica, muchas veces con escaso énfasis en la teoría, por lo que es importante aclarar este aspecto. Autores estudiosos del currículo y la investigación de los docentes, ya citados en las partes precedentes, tales como Stenhouse, Elliot, Kemmis, Carr y Grundy, entre otros, han explicado su concepción de la práctica docente remontándose a Aristóteles, quien hizo una diferencia entre:

Poiesis, como acción orientada a producir un objeto o artefacto.

Aquí predomina un juicio o razonamiento técnico, hay un fines predeterminados y se cumplen reglas ya conocidas. En la *poiesis* predomina la *tekne*, que son las técnicas para elaborar algo, estas se pueden aprender, aun en solitario para obtener mayor destreza y maestría.

Praxis, acciones no orientadas a realizarse para alcanzar un fin externo, sino una práctica donde hay un discernimiento ético.

En la segunda predomina el juicio o razonamiento práctico, en griego la *phronesis*, que es la disposición al bien, la *phronesis* es social e intersubjetiva porque hay diversidad, es mediadora e imprevisible, como dice Grundy (1998) “opera en cuestiones que tienen como regla general el bien y cuyo resultado es imprevisible”. En ella las personas razonan teniendo como base su experiencia sobre el cómo actuar. Aquí median sus valores y las circunstancias históricas contextuales, por eso los medios y los fines son problemáticos.

En el caso de la práctica educativa concebida bajo la visión de praxis, el docente trabaja en un contexto complejo, donde deben someter sus decisiones a deliberación y en ella confluyen los conocimientos de su formación, los provenientes de la experiencia, que en algunos casos contradicen los primeros y su juicio del bien. Frente a un problema o una situación que, por ejemplo, implica una

decisión entre dos o más opciones, se produce la deliberación, no se trata de aplicar una fórmula, receta o técnica, sino de hacerlo con base en un juicio o razonamiento práctico.

Tradicionalmente, la formación basada en el currículo llamada por objetivos, tecnocrático o tecnológico proporcionó conocimientos, provenientes del experto y de investigaciones realizadas con una metodología hipotética deductiva, la formación implicaba “consumir” y “acumular” para aplicar ese conocimiento, una separación entre teoría y práctica, con valoración de la teoría formal, la segunda depende de la primera.

De acuerdo con Schön (1987) este conocimiento responde a una racionalidad técnica, al separar conocimiento y práctica y al supeditar la segunda a la teoría, la acción consistiría solo en conseguir los medios para alcanzar un fin predeterminado.

Además, señala este autor que los contextos prácticos no son estables, por tanto los problemas no son anticipables. En ese caso el práctico debe revisar y criticar su comprensión, construir una nueva descripción y comprobarla. El conocimiento en acción es de carácter ético más que técnico y como son inestables, no son predecibles.

A partir del llamado currículo por proceso, se hace énfasis en la práctica, en el docente como productor de conocimiento y en la práctica reflexiva, tomando en cuenta el carácter ético de ese conocimiento más la inestabilidad de las situaciones, lo que hace poco predecible la teoría en uso para una situación determinada.

De acuerdo con Lawn (1998), el centro del movimiento del docente investigador es la práctica, la que se desarrolla en clase, ella puede mejorarse con el estudio y la reflexión sistemática “En el proceso de estudio, los maestros perfeccionan su juicio profesional, se responsabilizan y restauran su dignidad. Se liberan” (p. 126).

La teoría

La investigación en educación ha utilizado teorías provenientes de otros campos del saber, fundamentalmente de la psicología y de la sociología, con base en ellas se han diseñado estrategias para ser aplicadas por los docentes. Las teorías constituyen los marcos

explicativos de los problemas que se investigan. Cuando desde la investigación acción educativa se hace énfasis en la práctica, es importante hacer algunas consideraciones al respecto.

Elliot (1993) refería que los profesores sienten la teoría como una amenaza, porque está hecha por expertos que pretenden producir conocimientos válidos para su práctica, es una especie de poder externo, esto trae como consecuencia que la teoría se impone y margina el conocimiento profesional proveniente de la experiencia. Además, al ser generalizaciones se desconoce el carácter singular de la práctica “la generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos” (p. 136).

Las teorías constituyen marcos explicativos de los fenómenos a los que se refieren, se componen de proposiciones y conceptos con capacidad predictiva, ya que provienen de un método que busca la generalización de resultados, por tanto, hay problemas con su aplicación automática en contextos singulares, no probabilísticos. En el caso de la investigación cualitativa en general y de la investigación acción en particular, se han destacado algunos aspectos como la singularidad de los fenómenos y la no predictibilidad de los resultados por lo que caben las preguntas qué papel juegan las teorías formales, puede generarse teoría y cuáles características tiene esa teoría.

La investigación acción educativa busca generar cambios en la práctica, para lograrlo requiere la comprensión de la situación por los involucrados, a través de procesos reflexivos que implicarán: explicitación de las teorías en uso, contrastación de éstas con la práctica y posiblemente generación de nuevas explicaciones, es decir, nuevas formas de aproximación a las teorías, por tanto, hay una apropiación crítica y contextualizada donde se vinculan teoría-práctica.

Metodológicamente, al enfocarse en un aula, un programa o una institución, se le considera un estudio de caso, el cual según Stake (1999) debe abarcar la complejidad de un caso particular. Se busca el detalle de la interacción con sus contextos. “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad en un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.

17). Este autor los divide en **intrínsecos** cuando no se elige, sino estamos obligados a tomarlo como caso y hay otros donde es una necesidad general y se estudia a partir de un caso. Con éste se busca comprender algo más allá del caso, son los casos **instrumentales**, aquí se podrían seleccionar varios casos en lugar de uno.

“El cometido del estudio de caso es la particularización, no la generalización... se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencian los unos de los otros, sino para ver qué es” (Stake, 1991, p. 20), sin embargo, Hammersley y Atkinson (1994) apoyándose en Glasser y Strauss distinguen entre teorías formales y sustantivas, las últimas se generan en los estudios cualitativos, referidos a casos y no a muestras representativas.

En la teorización sustantiva, según Bogdan y Taylor (1994), el análisis de las categorías analíticas y sus resultados conducen a una abstracción. Esa explicación se compone también de conceptos, en este caso “sensibilizadores” en oposición a los formalistas. Stake (1999) los denomina “universales concretos”. Por su parte, Elliot (1994) dice que a partir de estos conceptos sensibilizadores podría generarse una teoría desde la práctica.

Desde una perspectiva crítica existe una metateoría, Kemmis (1993), que subyace en la naturaleza de los problemas prácticos y que destaca:

1. Medios y fines son igualmente problemáticos
2. Los valores se toman en cuenta pero no se determinan porque entran en competencia
3. Se requiere acción meditada y reflexiva, pero no siguiendo reglas, principios o procedimientos establecidos
4. La responsabilidad recae en el actor

La investigación acción educativa se enfoca en los cambios de la práctica realizados por sus actores, a través de procesos reflexivos para alcanzar primero la comprensión de lo que ocurre, eso implica explicitar las teorías en uso y confrontar ese conocimiento con el experiencial. De allí se construye un conocimiento propio y explicaciones o abstracciones que deberían renovar la práctica

educativa. Como señala Morse (2003) al explicar los procesos cognitivos en el análisis de los datos y la teorización en la investigación cualitativa “la teoría le da estructura a los datos y les da aplicación a los hallazgos” (p. 40).

Finalmente, en la comprensión de la (s) teoría (s) es conveniente recordar lo que explica Gadamer (1975) cuando analiza el proceso hermenéutico y lo relaciona con la ética según Aristóteles, al respecto dice “lo bueno para el hombre solo aparece en la concreción de la situación práctica en la que se encuentra, significa que un saber general que no sepa aplicarse a la situación concreta carecería de sentido” (p. 194).

Reflexiones finales

Los contextos sociales, económicos y tecnológicos han cambiado mucho desde las propuestas iniciales de la investigación acción educativa, sin embargo, las temáticas abordadas, la metodología utilizada y sus propósitos no han perdido vigencia. Los retos permanentes que en la actualidad deben asumir los docentes en su práctica para contribuir con la formación de generaciones que actuarán en contextos complejos dinámicos y desafiantes propician la necesidad de una docencia reflexiva, que genere conocimientos profesionales, a partir del aprendizaje permanente, la investigación y el compromiso educativo, sobre todo cuando se actúa en sistemas educativos donde las estructuras institucionales y la burocracia limitan las innovaciones.

Referencias

- Bogdan, R., & Taylor, S. (1994). A positive approach to qualitative evaluation and policy research in social work. *Qualitative research in social work*, 293-302.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Editorial Morata.
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. España: Editorial Morata.

- Gadamer, H-G. (1975). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. España: Editorial Morata.
- Habermas, J. (1990.) *Teoría y praxis*. España: Editorial Tecnos.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. España: Editorial Paidós.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum más allá de las teorías de la reproducción*. España: Editorial Morata.
- Lawn, M. (1998). *Atrapados en las tareas escolares. Las posibilidades de los docentes de investigar en su trabajo en Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Editorial Diada.
- Lewin, K. (1944). *The dynamics of group action*. Educational leadership, 1(4), 195-200.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. Colombia
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J., & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Editorial Morata.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Editorial Morata.

Las cegueras en la búsqueda de los conocimientos locales: el método, una deidad inconmensurable

Usmary Dayana Moreno¹

Siempre existe el riesgo de construir una máquina que invente una lengua universal y si nadie comprende esa lengua, por eso mismo será aceptada por todo el mundo

Canetti

Introducción

Este ensayo es el intento de elaborar una reflexión teórica y propia a partir del proceso interpretativo que ha dado como resultado en primer lugar, pensarme como investigadora y, en segundo lugar, pensarme como formadora de investigadores. Mi profunda preocupación es la práctica educativa, reflexionar sobre varias interrogantes ¿Existe una forma correcta de enseñar a investigar? ¿Cuál es la forma correcta de formar investigadores? ¿De qué forma puedo construirme como investigadora de lo cualificable? ¿Cómo sería la epistemología cualitativa? ¿Existe una o varias epistemologías cualitativas? ¿Cómo superar la crisis que ha generado el construir posibilidades para lo cualitativo desde el antagonismo con la epistemología cuantitativa? Nos hemos propuesto, un grupo de profesores de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), realizar un trabajo de investigación intitulado *Programa piloto de transformación de los sistemas de investigación*

1 Doctoranda de la Universidad de Los Andes en Educación y Antropología (Venezuela). Magister Scientiarum en Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional. Licenciada en Educación mención Dificultades de Aprendizaje. Docente e investigadora de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Líneas de investigación: Estudios semióticos y culturales sobre sexualidad humana: erotismo, homosexualidad, heterosexualidad, pornografía, prostitución en Venezuela. Correo: usdamoro@gmail.com. Trujillo-Venezuela

*en las universidades venezolanas*². Un trabajo con la ambiciosa aspiración de conocer la calidad de la investigación que realiza la universidad en relación con los resultados y los beneficios esperados por y para las comunidades, pero que consideramos se convierta en aliciente para resignificar la investigación cualitativa como inacabada, en asiduidad por su libertad en el sentido que el contexto a investigar le vaya proporcionando.

Reflexionar sobre algo que a duras penas se mantiene en pie no es sencillo, la investigación cualitativa es lo que podemos considerar un feto en crecimiento, a pesar de que no es reciente su aparición. Diversas interpretaciones sobre la misma ha llevado a una práctica discursiva “acabada”, “asumida” como cierta y correcta, creo para eso falta bastante y con un poco de empeño lograremos mantenerla de esa forma, porque un enfoque que intente estudiar realidades sociales, humanas, culturales, debe tener como principio lo inacabado, todas las humanas cosas son de manera contraria, son inacabadas, complejas, inciertas, misteriosas incluso. Queremos, a partir de la experiencia y de la revisión de algunos trabajos de investigación, dejar plasmada nuestra reflexión sobre la investigación y sobre la crisis que vivimos dentro de nuestras universidades para poder vincularnos con las comunidades a través de la pertinencia que tengan tanto la docencia como la investigación.

La crisis de la investigación y la investigación de la crisis

Pertenezco a una generación de profesores a quienes les ha tocado vivir una crisis profunda dentro de las universidades, debido al debilitamiento del marco teórico del cual se sirve cada universidad y cada investigador para estudiar realidades híbridas e incongruentes entre ellas, consigo mismas y, por secuencia, con los principios que rigen la vida académica. Las crisis intelectuales traen en sí dos lados, uno ostensible de la tradición científica dominante de la vida académica, del pensar y del pensamiento, y otro sedicioso, con un

2 Proyecto depositado en el Centro de Estudios e Investigaciones socio Económicas y Políticas CEISEP e inscrito en el CDCHT de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, aprobado con el código PR03-0201-CEISEP03/SO.005-116026 en fecha 14/11/2016.

semblante de desavenencia que causa confusiones, pero implica al mismo tiempo un reto inexcusable; la tradición científica del primer lado le hace al investigador asentir un sentido³ sosegado, la intrepidez no es una característica que signifique su práctica. El segundo lado indaga nuevas formas y aventura, por principio, sobre algo que desconoce materialmente debido a la infinidad de sentidos del cual aprehenderse para resignificar las posiciones teóricas desde las cuales concibe el mundo, es un lado expuesto, pero sin duda un lado para atisbar la condición humana de las realidades sociales y culturales.

Ambos lados de la crisis generan cierta ansiedad y producen inestabilidad en el proceso de investigación. El lado ostensible de la crisis, es el lugar previo al cambio, donde se anticipa cualquier cantidad de errores limitantes del estado actual de la investigación, cosa nada sencilla de significar. El propósito sería indagar las especificidades que caracterizan ese estado de la investigación y cuáles han sido las reglas de formación del mismo, para ello hago valer la experiencia generada durante mi permanencia en el postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt como profesora de la *cátedra* Tesis I de una de sus maestrías y la revisión de doce trabajos de grados generados en el mismo postgrado. La estrategia para seleccionar los mismos fue la planteada por la misma dinámica de la institución, esto es, que los mismos fueron expuestos a defensa pública y, en secuencia de aparición, fueron analizados de acuerdo a las siguientes categorías y en estricto orden:

1. El proceso de investigación: realización constructiva-interpretativa del proceso, el Ser del investigador, contexto de la investigación, situación en estudio, el compromiso ontológico-epistemológico-metodológico de la investigación, forma vivencial del proceso, “robótica del proceso” (mecanización);

2. El tema de investigación (criterios de selección), el cuerpo referencial (reglas genéticas de formación), la ruta metodológica (lógica de sentido de la realidad), el análisis de datos (procesamiento contextualizado) y el producto científico (aporte o innovación);

3 Por sentido entiendo la dirección o el método, más específicamente un proceso de razonamiento para acceder al conocimiento.

3. Respuesta científica a problemas asumidos en la investigación, articulación universidad-sociedad-producto, el maestrante y sus perspectivas en su formación como investigador (cómo realizó la investigación + cuál fue el producto + el dominio de su trabajo durante su exposición pública);

4. El proceso de enseñanza de la investigación: Ser del investigador experto (el profesor-investigador), vinculación entre lo que se enseña y lo que se hace como investigador, contribución hecha a la formación de investigadores.

La crisis, más que confusiones y debilitamientos, son oportunidades para pensarnos como investigadores y como profesores de ella, lo menciono porque en la universidad hay defensores del positivismo y de la “investigación cualitativa”. Es esta la discusión más marcada, de hecho, es la única discusión, la relación entre ellos aparentemente no ha generado ganancia alguna debido al enfoque que tienen, el diálogo es apuntalarse como la mejor opción paradigmática-metódica, la que satisfaga las “necesidades” de la ciencia, los primeros y de las comunidades, los segundos. Hay una tendencia a creer que el positivismo en su espíritu positivo (organizar el desorden que había después de la revolución francesa) es la manera más “exacta” de hacer ciencia debido a la “objetividad” del proceso de investigación, por ser una forma matemática (exacta) de estudiar realidades que no se pierde entre aspectos esenciales ni simbólicos. Esto ha traído algunos problemas como la baja producción científica y la repetición de preconcepciones de problemas y de soluciones. González (2007), piensa que se debe a la fiel utilización del modelo cuantitativo (positivismo), “el positivismo que cobró vida en las ciencias sociales, y que hasta hoy continua dominando el imaginario de la investigación científica en esta área, ignoró todo lo que significa producción teórica, ideas, modelos, reflexión.” (p. 1).

Agrega González (2007) que la utilización del positivismo ha afectado el proceso de investigación, pues se ha desarrollado con él un metodologismo generando con ello desagregar cualquier manifestación de una conciencia epistemológica, imponiendo “un concepto de ciencia centrado en la acumulación de datos cuantificables susceptibles de actos de verificación inmediata, sea a

través de evidencia observacionales y/o estadísticas” (p. 1). Esto se me hizo más claro cuando los maestrantes de Tesis I me entregaban el primer capítulo de su supuesto trabajo de investigación en el primer encuentro que tuvimos. Las respuestas de los mismos ante mis interrogantes sobre cómo había sido desarrollada la investigación (por lo menos para elaborar el primer capítulo) eran inconexas, y era lógico porque ninguna de mis preguntas estaban dentro de la dinámica metódica, sino de la dinámica más o menos universal de una investigación. De diecinueve maestrantes, ninguno sabía algo más allá del método (investigación acción transformadora, IAT), estaban concentrados en realizar “paso a paso” lo que ellos consideraban era la investigación, sinónimo de método, no había la más mínima distinción de ello, y debía ser así, pues venían de un “continuo” de enseñanza basado en él. De los diecinueve, solo diez me presentaron el primer capítulo, los otros nueve se sentían “atrasados” por no tenerlo; lo primero que se evidencia en los diez trabajos es la similitud en el título, en el problema, la descripción del contexto (como todos eran IAT todos tenían las mismas “partes” en el Capítulo I), había una repetición descontrolada, todos los trabajos eran iguales, a esto es a lo que llamo robótica del proceso, pues no se produce investigación sino reafirmación de lo ya antes dicho, hay acción pero no reflexión⁴, y sin querer justificarlos es normal que eso suceda cuando se mal

4 La reflexión la asumo desde los aportes de Hannah Arendt (2007) sobre el pensar, en este trabajo asumimos que la reflexión como el pensar. Arendt (2007) nos diría “la característica principal del pensar es que interrumpe toda acción, toda actividad ordinaria, cualquiera que esta sea” (p. 165), de manera que investigar no es solo estar en contacto con realidades físicamente, es necesario darse los momentos para reflexionar sobre lo que se investiga, “El pensar siempre se ocupa de objetos que están ausentes, alejados de la directa percepción de los sentidos. Un objeto de pensamiento es siempre una re-presentación, es decir, algo o alguien que en realidad está ausente y sólo está presente a la mente que, en virtud de la imaginación, lo puede hacer presente en forma de imagen. En otras palabras, cuando pienso me muevo fuera del mundo de las apariencias, incluso si mi pensar tiene que ver con objetos ordinarios dado a los sentidos y no con objetos invisibles como, por ejemplo, conceptos o ideas, el viejo dominio del pensamiento metafísico. Para que podamos pensar en alguien, es preciso que esté alejado de nuestro sentidos; mientras permanezcamos juntos no podemos pensar en él, a pesar de que podamos recoger impresiones que posteriormente serán alimento del pensamiento; pensar en alguien que está presente implica alejarnos subrepticamente de su compañía y actuar como si ya no estuviera” (Arendt, 2007, p. 166)

interpretan dos cosas: a) la pertinencia del trabajo de investigación con la maestría y b) el contexto de la investigación con un contexto general.

Un trabajo, por ejemplo, que tenga como título⁵ *La disciplina como estrategia pedagógica para la gerencia participativa*, debería tener en la descripción del contexto donde se va a desarrollar un estado del arte de la disciplina en las instituciones educativas en un nivel macro, meso y micro, y cuál es la influencia que ha tenido la gerencia en ello. Ahora bien, no sucede así en el modelo de enseñanza de estas formas de investigar. Digo modelo, porque no se trata solo de estos diecinueve maestrantes, sino de todos los trabajos producidos dentro de la misma ruta. El contexto de la investigación que nos sirve de ejemplo lo desarrollarían de la siguiente forma: mencionan la ubicación geográfica de Venezuela (algunos comienzan desde la Pangea, antiguo supercontinente de la tierra), la de Trujillo, la del Plantel, cuando les corresponde hablar de la “cultura” mencionan los bailes, las comidas típicas de Carache o de Valera o de Escuque, a veces todas, y no hablan en ningún momento del estado de la disciplina como praxis, eso lo dejan para otro momento, cuando les corresponda mencionar teorías. Un maestrante que tenga la exigencia de escribir todo eso, no tiene necesidad de ir a hacer mediciones cartográficas para hacer una descripción territorial de Venezuela porque eso está hecho, tampoco iría a hacer una etnografía de la cultura de Valera o Carache porque también está hecha. Lo más inteligente es que recurran a trabajos ya elaborados (pasados por la evaluación experta de un jurado) considerados aciertos por figurar dentro del cúmulo de productos “reales” aceptados por una comunidad científica, yo también lo haría. Ante la exigencia la obediencia, y más si de eso depende el título de magister. El otro asunto es cuáles son los criterios de selección del tema a investigar.

La IAT busca transformar realidades incongruentes, y con bastante ayuda no ha podido lograrse porque esa transformación

5 En este caso no develo el título ni el contenido real del trabajo de ninguno de los maestrantes porque para la fecha de esta publicación aún no han sido presentados en defensa pública, pero si recreo un posible modelo en el cual están sumergidos los trabajos de grado y la forma de enseñar a investigar.

suenan a utopía más que a un cambio real de conciencia, hay que establecer la distinción entre el pensamiento científico y el mítico⁶ cuando se realiza este tipo de investigación y cualquier otra que busque incorporar a los investigados como investigadores. La forma de seleccionar el tema⁷ es el inicio del problema. Un investigador que asista a una comunidad en pro de ella a resolver problemas a través de la “reflexión” para transformarla frente a la selección del tema (jerarquización) participativa corre el riesgo de dejarse llevar por la “mayoría”, es decir, si en la comunidad existen problemas de violencia y drogas, por ejemplo, y la mayoría dice que eso es porque no hay una cancha y no hay iglesia y el investigador (en formación en caso de los maestrantes) accede a ello y busca ayuda para construir una cancha y una iglesia, pero no transforma el problema en solución, sino lo profundiza, estaríamos provocando un serio problema como universidad y como visionarios en la formación de investigadores comprometidos con la sociedad venezolana. Porque lo que debe suceder allí es que el investigador, si no es experto en el tema de la violencia y las drogas indague, por lo mínimo, y logre ver que eso ya se ha hecho antes y no ha dado resultado, ni las iglesias ni las canchas resuelven esos problemas y un científico lo debe saber, mientras que el mito recurriría a “Dios” para resolverlo, la ciencia recurriría a la

6 El pensamiento mítico para Cassirer (1998, p. 95) “coloca todo lo real en el mismo plano, una misma sustancia, no “tiene” distintos atributos, sino que cada atributo en cuanto tal ya es sustancia; esto significa que esto solo puede aprehenderse en concreción inmediata”, la pragmática, o sea, sin reflexión.

7 Participación activa de todos los sujetos investigadores-investigados juntos, en este punto, Fals Borda consideraba investigadores a los miembros de las comunidades, así que el trabajo de detección, análisis y reflexión deben hacerlo entre todos, y hasta ahí vamos bien; lo que sucedió después (la proliferación deshonesto de una investigación bastante aproximada en un principio a lo social-cultural, terminara siendo un apéndice del positivismo pero con otro nombre) es que le legaron el trabajo científico a personas que se encuentran mentalmente fuera de la ciencia y muy dentro del pensamiento mítico, a esta forma de investigar se le debieron considerar no solo los aportes de la sociología también los de la antropología. El mito para Cassirer (1998) “solo sabe lo inmediatamente existente y operante. De allí que las relaciones que establece no sean conexiones con el pensamiento a través de las cuales se enlace y diferencie al mismo tiempo lo que entra en ellas, sino que constituyen una especie de pegamento capaz de aglutinar de algún modo hasta las cosas más heterogéneas” (p. 93), y para despertar la conciencia hace falta salir del mito por leves momentos aunque sea.

incursión de la lógica en la que se formaron esos problemas, la ciencia no es mito y si la sangre de los teólogos (como refiere metafóricamente Nietzsche) siguen dominando el pensamiento científico vamos a estar perennemente en esta crisis. Porque no es el método el que soluciona, son los investigadores, a través de un proceso de investigación que incluye método, episteme, teorías, conocidas y por conocer, lo que puede mantenernos en una praxis real investigativa. La oportunidad que nos da una investigación como la IAT de generar conocimiento nuevo a través de la valoración de lo real se está viendo afectada por la tradición científica en la que aún nos encontramos como universidad, pero con posibles salidas desde lo individual, es decir, que los investigadores que logran hacer lectura del trasfondo en el que está metida la IAT logra darle tal vez a ella o a cualquier otra la relevancia que pueda tener.

Ahora bien, existen otras consecuencias de la selección del tema, si la disciplina es lo que desea investigar, es de suponer que existe disciplina en la institución para querer estudiarla y dar aportes a esa comunidad científica, pero los maestrantes ante la interrogante de por qué seleccionó el tema (en vista de que el contexto está incorrectamente desarrollado) refieren que en su escuela hay mucha violencia, entonces las cosas cambian, un investigador experto (profesor de la cátedra) debe inmediatamente darse cuenta de que el maestrante está en un error, si no hay disciplina y si, en cambio violencia, lo que va a investigar es la violencia no la disciplina, porque no se puede investigar lo que no hay, a menos que quieras resignificar el término disciplina. La selección del tema depende de muchas cosas, pero en principio de lo que le apasione al investigador, porque eso generará productos científicos exitosos, aunque suene romántico, la pasión es la que mueve al sujeto en la vida y en la razón (Apolíneo y Dionisos).

La IAT se ha constituido en una “rutinaria” manera de hacer las cosas o ésta se ha desvirtuado con el incorrecto desarrollo o ella no ha sido suficiente para poder alcanzar una “investigación cualitativa” que nos lleve a superar la crisis. Con el positivismo se impone un método, un tema, una teoría y una solución, la realidad hay que encuadrarla dentro de ello, esta metodología...

...condujo a un metodologismo, donde los instrumentos y las técnicas se emanciparon de las representaciones teóricas, y se convirtieron en principios absolutos de legitimidad para la información producida por ellos, cuyo procesamiento no pasaba por la reflexividad de los investigadores (González, 2007, p. 2),

Esto es totalmente cierto, y tanto que me hace recordar una experiencia que tuve durante unas conferencias que se desarrollaban en la universidad⁸ donde una ponente, defensora del positivismo, ante mi interrogante sobre sus afirmaciones acerca del “aporte” que investigaciones de este tipo dejaban a las escuelas, “el instrumento”; la investigadora refería ante dos interrogantes que le haría sobre sus “aportes”, uno era el riesgo que se corría al utilizar un cuestionario como un generador de datos infalible en vista de que tanto la realidad como las teorías son movibles y, dos, si ella estaba consciente de que en nuestras escuelas persisten serios problemas en vista de que los docentes no investigan y reflexionan sobre su práctica para generar conocimientos propios y no ser tan dependientes de lo “ajeno” y que con seguridad ese “aporte instrumental” causaría más daño que bienestar y su respuesta fue concisa y sencilla, “no porque el instrumento que yo elaboro con mis estudiantes es muy amplio y abarca muchas cosas y además las teorías no avanzan tanto”.

Aunque desconcertante la respuesta en cierta forma deja ver la inocencia de una práctica investigativa que no lleva a solucionar problemas y en cambio sí a la comercialización académica debido a la irreflexividad donde entran los investigadores en formación, a veces me suele rondar la pregunta ¿será intencional?, ya esa sería otra investigación. Esta práctica está basada en lo que González (2007) llamó instrumentalismo:

El instrumentalismo ha llevado a una hegemonía al proceso de recolección de información en las ciencias sociales. Los instrumentos en esta tradición han sido

8 A propósito de los 34 años de la creación de la UNERMB, tantos años en la misma forma, la esperanza es no llegar a los 234 años haciendo lo mismo, estamos a tiempo.

asociados a categorías universales de significación, a través de las cuales se establecen relaciones directas y universales entre ciertos significados y formas concretas de expresión del sujeto, con lo cual su aplicación no pasa de una rutina clasificatoria. El instrumento es utilizado como criterio de afirmación conclusivo, con lo cual los procesos de investigación, evaluación y diagnóstico que los utilizan, no pasan de ser procesos clasificatorios en los que el investigador procura aplicar un conjunto de conocimientos preestablecidos más que producirlos (p. 2).

El instrumentalismo le ha seguido el juego a la anhelada búsqueda de objetividad, generando con ello una crisis profunda en la producción de conocimiento, sobre todo del local, que es el que ha estado subordinado a los aspectos universales de los enfoques académicos. La IAT es lo inverso y, lastimosamente, no se ha logrado provocar la reflexividad de los investigadores-investigados; en el afán de buscar la reflexión se ha caído en la confusión de unir el pensamiento científico con el mítico. El instrumentalismo al que se está conduciendo la IAT como único método para hacer “investigación cualitativa” es salir de una cárcel del pensamiento para entrar a otra. Esto es porque existen muchas otras formas (espero que sean millones) de hacer investigación del modo que supere la dualidad binaria en la que está sumergido nuestro imaginario, existen tantas epistemes como culturas, cada una tiene su forma de conocer y relacionarse con el mundo, no tiene por qué existir una sola porque seguiríamos en la crisis y no me refiero a una paradigmática, sino a una de modos de enfocarse desde la libertad que debe gozar todo investigador. Los paradigmas no son opciones viables para esta libertad, el mismo Kuhn lo estableció, solo que causó una confusión con ello.

Kuhn (1992) diría entre muchas otras cosas que “los paradigmas obliga a los científicos a investigar alguna parte de la naturaleza de una manera tan detallada y profunda que sería inimaginable en otras condiciones” (p. 53), se entiende que un positivista se ate a este tipo de investigación, a esta obligación, pero ¿por qué lo haría un investigador de la acción transformadora, donde se supone que su

principio es abrir posibilidades de conocimientos, saberes, diálogo de saberes, participación activa y reflexiva, crítica y todo lo demás que implique saber y conocimiento local? A este tipo de investigación Kuhn (1992) la denominó ciencia normal “realización lograda mediante la ampliación del conocimiento de aquellos hechos que el paradigma muestra como particularmente reveladores, aumentando la extensión del acoplamiento entre esos hechos y las predicciones del paradigma y por medio de la articulación ulterior del paradigma mismo” (p. 52), con certeza se puede afirmar que el positivismo corresponde a esa ciencia normal, investigar siempre sobre los mismos conocimientos, razón por la cual “un paradigma es raramente un objeto para la renovación” (Kuhn, 1992, p. 51) porque tiene un espíritu universal, es un marco de interpretación que delimita cualquier intento de hacer distintas las cosas, pero no nos damos cuenta cómo lo hace (más adelante demostraremos como), de manera que si el paradigma es sinónimo de universalidad, quiere decir que no solo el método lo es, también la teoría, la forma de concebir la realidad, los problemas e incluso las soluciones.

Los doce trabajos revisados (7 positivistas y 5 IAT) tienen exactamente la misma dinámica, ninguna de ellos genera un aporte al conocimiento establecido, repiten lo ya antes dicho e investigado, los títulos son casi idénticos, los referentes no son construidos reflexivamente sino copiados de otros trabajos, los resultados aburren por no generar algo novedoso, que ponga en cuestión lo ya conocido y que nos rete en cierta forma a cambiar argumentos, las recomendaciones son las mismas, los positivistas y los IAT recomiendan lo mismo, pero lo más grave es que esta última apuesta a la transformación y así se declara, transformadora, cuando en realidad, si hablamos con honestidad es repetidora, solo que colectivamente. En todas las “investigaciones” hechas con el método IAT utilizan algo que llaman paradigma sociocrítico y el tipo de investigación IAT, es una mezcla extraña. Cómo alguien que dice valorar los conocimiento locales, lo cual implica respetar la lógica de sentido (método) generada de la misma realidad y de la situación a resolver, utiliza el “paradigma sociocrítico”, no sé claramente la insistencia, porque el mismo creador de la palabra la utilizaría para significar una práctica incoherente con

la investigación, con una ciencia revolucionaria, así lo manifestó, la lógica propia estaría opuesta a identificarse en un universal, estaría dispuesta sí, a trabajar conjuntamente pero no a subsumirse a ella, el paradigma implica conocimiento general la investigación para que algún día logre llamarse cualitativa (algo que dudo si seguimos en este camino) debe suspender la utilización de lentes universales para ver cosas locales.

Imaginemos por un momento un antropólogo haciendo etnografía o etnología y que antes de ir al campo se ponga “la camisa” del método y de acuerdo a este es que vaya haciendo su trabajo y que esta camisa le predefina la ruta a seguir y que además lo haga encuadrar la realidad del pueblo de Samoa con el de los Waraos, por ejemplo, es un absurdo. Pues eso hace un paradigma encuadrar, amarrar, limitar, atar, cegar al investigador sobre aspectos propios y lo lleva por un camino. Nos manejamos en un metodocentrismo a la hora de hacer investigación y nos estamos debilitando en el intento de rescatarnos de la ceguera donde nos puso el positivismo, el racionalismo y el empirismo.

Pero preguntémosnos que fue lo que hizo que Kuhn significara el paradigma, él observaba en el siglo pasado, que esta forma de hacer ciencia tenía dos características notables, los seguidores eran pocos debido a los escasos referentes para apoyar la práctica científica, y por ende el limitado grupo de científicos no podían abarcar mayor cantidad de problemas, dejándolos sin resolver. Toda práctica científica que poseía esas dos características las denominó Kuhn, paradigma. ¿Tiene ambas características la IAT?, la respuesta es afirmativa, las tiene. Porque el grupo de investigadores que hace esto no es muy grande (además de no hacerla correctamente) y porque deja un montón de problemas sin resolver ya que no sabe cómo hacerlo; recurren en el error de no hacer la distinción entre el pensamiento mítico y el científico. Las universidades se han encargado de mantener esta práctica, así cuando se está en un lugar metodológico, la epistemología no es precisamente un “recurso necesario”, Arendt (2007) manifestó que en tiempos de dictadura era más fácil actuar que pensar, y cuando se impone una forma de ver, de leer, de aprender, de indagar y de conocer se está dentro de una.

He llamado crisis intelectual a la crisis que vivimos en las universidades y en la forma de hacer ciencia porque la práctica científica está sumida completamente a la categoría de continuidad irreflexiva aunque ahora justamente debo hacer lo que hace la tradición, ir a los orígenes. El ensayo escrito por Kuhn (1992) produce algunas molestias en la cultura de la ciencia debido a la influencia tan marcada que aún tenemos de él y de los significados de ciencia normal y de paradigma. Existe un uso exacerbado de ellos, lo cual ha sido el impedimento primario para que hoy podamos hablar de investigación cualitativa. Ante la prerrogativa de reflexionar sobre lo cualitativo, hay que expresar lo evidente, la investigación cualitativa no existe. No existe porque sus cimientos carecen de versatilidad y, en cambio, adolecen de la generalización, la dualidad binaria y el antagonismo; la investigación cualitativa no existe porque se ha construido como el antagónico de lo cuantitativo, provocando un camino inverso que la lleva al mismo lugar; en la intención de alejarse de la “investigación cuantitativa” hemos caído en el ciclo del eterno retorno. Lógicamente si no existe la investigación cualitativa, tampoco la cuantitativa, aunque contemos con técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, pero eso sería una fase del proceso de investigación no toda. Existe –en retórica al menos- la intención y la fuerza de alejarse del positivismo, pero hasta ahora solo desaciertos hemos encontrado en el proceso.

Hay un problema aún más serio y creo debe pensarse. Quise pretensiosamente hacer una ruptura de esa dinámica que vengo mencionando, la cual consistió un reto de inmensurables alcances, a mi parecer, o por lo menos amplio. Con estudiantes de pregrado de otra universidad, había puesto en práctica una forma de enseñar a investigar, mi forma (no en el sentido de que sea pionera, no lo sé, en el sentido de hacerlo yo de esa manera y tratar de tener una vinculación entre lo que enseño y lo que hago) y quise experimentarla con los estudiantes de postgrado donde se hace necesaria aún más aprender a investigar. El problema que presentan los trabajos de investigación es la confusión que existe entre el informe de investigación y el proceso de investigación. Cuando regreso en el tiempo a mis días de formación, recuerdo esta traumática experiencia de tener que “hacer

el primer capítulo”, una exigencia que implicaba competencias, es decir, conjunto de habilidades y destrezas que no tienes cuando estás en formación, se tienen habilidades y destrezas por separados pero juntas no; no es lo mismo decir que tengo habilidades para la indagación o la lectura y la escritura, que tener la competencia de indagar, leer, escribir, calcular entre otras, juntas actuando en un proceso de investigación.

Para construir el “primer capítulo” debe a ese punto haberse realizado un arqueo bibliohemerográfico que haya dotado al investigador de conocimientos sobre el tema seleccionado, haber leído teorías diversas que den una amplitud acerca de lo que se ha dicho del tema, indagar sobre investigaciones más recientes para ver hasta dónde es pertinente el estudio propio, de donde partieron los otros, la ruta utilizada y los resultados logrados, para que no se vaya a hacer una investigación repetida⁹ y en cambio utilizar los aportes para desarrollar los propios. Cuando ya se tiene ubicado todo esto, corresponde desmontar cada teoría y cada estudio reciente y, a manera de interpretación, descargarla todo en un diario de campo (cualquier cuaderno) con citas claro está, pero con reflexiones propias sobre esa teoría y sobre los datos empíricos que se tienen. Un profesor que enseñe a investigar y, lógicamente, a pensar, debe saber hacerlo él mismo, para que la amplitud con la que se hable frente a los estudiantes sea tan enriquecedora que se pueda fomentar una formación de investigadores conexas con la sociedad en la cual está integrada la universidad. También, antes de hacer “el primer capítulo” se debe establecer en ese diario de campo la ruta metodológica a seguir.

¿Qué sucede si se pide el primer capítulo sin enseñar antes al maestrante a hacer el arqueo bibliohemerográfico? que el informe

9 Los antecedentes de una investigación, bajo cualquier método, son tratados como un ornamento, los buscan y los agregan al trabajo sin interpretación alguna del proceso hermenéutico que implica citar un trabajo de investigación de otra persona, simplemente “parafrasean” la relación “posible” y a veces imposible de este estudio con la investigación en desarrollo y listo, no se vuelven a mirar los antecedentes. Los antecedentes pueden servir para el producto teórico por ejemplo y hasta ahora no he visto a más nadie hacerlo, lo cual lamento porque sería interesante tener esa amplitud y triangular formas de construir los conocimientos.

de investigación pasa a ser un instrumento de la investigación y, por lo tanto, impondría una forma universal de escribir y “por pasos” inconexos, así que alguien que haga el “primer capítulo” está muy lejos aún de saber que ruta metodológica va a utilizar y cuales argumentos teóricos utilizará para su trabajo. Por eso es que cuando un investigador (novel) se encuentra frente al “marco teórico” produce un estado de crisis propia, y como le ha sido enseñado por el experto que las teorías “existen” y solo deben “parafrasearlas” se ha generado una estructura tan rígida de este “capítulo” que termina siendo una copia fiel y exacta de los trabajos anteriores, porque si solo deben “parafrasear” ¿para qué van a interpretarla? Y para qué va a tomarse la molestia (la dura molestia) de leer las fuentes, si ya otros trabajos lo tienen, lo más fácil es ir y copiar y asumir como tuyas esos trabajos, que al final ninguno es puro, todos son copias de copias. Lo más grave no es la copia exacta, lo más grave es que los maestrantes cuando caen en el eterno retorno de entregar los capítulos a sus profesores para que los corrijan, se desesperan tanto que terminan en la comercialización descarada y deshonesta que existe, el mercado de la fabricación de trabajos de grado (fabricación de sujetos irreflexivos,) está en ascenso, mientras que nuestra capacidad intelectual y académica disminuye proporcionalmente.

Como bien dicen aquellos que tienen como primera opción de conocer lo sistémico, el mismo sistema ha creado tanto el plagio como la comercialización del intelecto, pero esto constituye otras rutas que desarrollaremos más adelante en nuestro camino de valorar cuál es la calidad de la producción de nuestra universidad y de la universidad venezolana. Los estudiosos de los métodos y los procesos de investigación se encuentran en un punto: no hay producción científica dentro de las ciencias sociales que satisfagan las necesidades sociales, culturales y humanas.

Realidades complejas no pueden abordarse con un método exclusivo, porque las realidades no se agotan, por tanto todos tienen algo que decir de ella. La matemática al igual que la hermenéutica, las historias de vida, la etnografía, la etnología, la investigación acción, la investigación acción participativa, la semiótica, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, el positivismo entre otros, nos pueden

dotar de miradas diversas para hacer lecturas de lo local y son además imprescindibles para ello, la perspectiva correcta es asumir que sobre realidades locales se pueden hacer abordajes con enfoque matemáticos y cualitativos. Cada uno de estos métodos tienen sentidos diferentes, pero todos ellos, con excepción de las matemáticas, pueden hacernos llegar a argumentos que no por no ser matemáticos dejan de ser científicos. Lo “cualitativo”, si es que algún día logramos consolidar algo así, no puede construirse en opuesto a lo cuantitativo, allí está el error. Satanizar la matemática y en cambio sobrevalorar las “cualidades”, eso no nos ubica en el territorio de lo cualitativo, sino en el territorio de la utopía y ahí sí salimos de la ciencia.

La salida de la crisis no es algo que se pueda delimitar en tiempo, espacio y sentidos, en cambio se hace el motivo idóneo para aligerar el pensar y el pensamiento y lograr a través de ellos, posicionarse brillantemente al centro del problema, conocerlo y poder establecer o alcanzar conclusiones sobre él en un nivel lógico, esto es, que el sentido de la argumentación permita reorganizar en términos de las mismas realidades las condiciones de su existencia. Creo como Kuhn (1992) que “las crisis son una condición previa y necesaria para el nacimiento de nuevas teorías” (p. 128) y también una forma de romper la continuidad en la que se encuentran formas tradicionales de producir conocimientos científicos, no quiere decir, sin embargo, que las ya agotadas formas quedan fuera de funcionamiento porque los investigadores aun teniendo plena consciencia de lo débil que se hicieron esas formas de indagar el mundo, no renuncian fácilmente, la continuidad irreflexiva del sentido tiene como ya antes nos diría Foucault (2007) “todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad” (p. 33) aprovechándose de nociones como la tradición, la influencia, desarrollo, evolución, mentalidad y espíritu. Si existe alguna forma sencilla de entender lo que es un paradigma, es comprendiendo los elementos que actúan dentro de esta continuidad.

Estas nociones se subsumen a la categoría *continuidad irreflexiva* de Foucault (2007) y son utilizadas como principio regulador de “las cosas” dentro de un discurso, de tal manera, la tradición frente a lo desemejante activa el estado “original” como único referente para

mantener en vigilia la inmodificación discursiva, nos dirá el filósofo que la noción de tradición “autoriza a reducir la diferencia propia de todo comienzo, para remontar sin interrupción en la asignación indefinida del origen” (p. 33) apoyada por la *influencia* la cual sirve de fundamento a los proceso de transmisión y comunicación y “que refiere a un proceso de índole causal los fenómenos de semejanza o de repetición; que liga a distancia y a través del tiempo, a unidades definidas como individuos, obras, nociones o teorías” (p. 34). Ambas nociones hacen las veces de un poderhabiente del científico y de la práctica científica, de manera que cuando se está frente a la tradición científica, se está frente a un poder incommensurable del cual no es fácil desapegarse, habría que hacer como dice Foucault un *trabajo negativo*, el cual tampoco muestra caminos sencillos de llevarse a cabo, para muestra tenemos la utilización de métodos dentro de las universidades como la investigación acción participativa, la etnografía y todo lo que pueda declararse como “investigación cualitativa”, los cuales terminan siendo incorrectamente desarrollados pues en el afán de querer distanciarse de las formas matemáticas de estudiar realidades terminan haciendo lo mismo pero de forma invertida; es decir, forma unisentido que se centra en el sujeto como antagonismo del objeto, en las emociones y afectividades opuesto a la objetivación, en las “cualidades” en vez de las “cantidades”.

El trabajo negativo que sugiere el filósofo, refiere al rompimiento de esa forma de hacer ciencia, la necesidad de la investigación cualitativa no debe oponerse al positivismo (filosofía positiva propuesta por Comte), sino poner a disposición formas otras de conocer, desagregándonos de la confusión en la cual nos ha sumergido el florecimiento de paradigmas. La tradición y la influencia nos mantienen en el eterno retorno de investigar como ya antes lo hicieron otros, a veces pienso en que fue lo que le permitió a Einstein crear sus teorías, y de seguro fue la NO utilización de paradigmas para crear categorías nuevas que nos hicieran comprender mejor el mundo y todo lo que se encuentra fuera de él. Es irónico decirle a un estudiante piense si quien lo enseña no lo hace.

El científico durante las crisis hace lo que la tradición le indica, reorganizar todo de acuerdo al referente original, el cual lo sustenta

teórica y epistémicamente para poder comprender lo sucedido y darse respuestas dentro del torbellino de “verdades” que lo apañan. Esto lo logra aprehendiéndose de las nociones *desarrollo y evolución*, las cuales “permiten reagrupar una sucesión de acontecimientos dispersos. Referirlos a un mismo y único principio organizador, someterlos al poder ejemplar de la vida” (Foucault, 2007, p. 34), la vida ejemplar es la vivida antes de la crisis, la que estaba dotada de todas las respuestas necesarias para comprender las cosas “más importantes”, del sentido inexcusable, quien metodológicamente proporciona la única ruta que sabe transitar, partir siempre de la misma forma, resolver los mismos problemas y llegar al sitio de confianza y seguridad científica. Abandonar todo esto, no es cuestión de toma de decisión sino de clarificación del desorden que nos ha causado la crisis.

Se debe añadir a esta categoría de *continuidad irreflexiva* la noción de mentalidad o espíritu, esta noción, en mi opinión, es la más difícil de detectar, no es sólida pero se siente y se vive, hace que fenómenos de épocas distintas se comuniquen a través de “lazos simbólicos, un juego de semejanza y de espejo, o que hacen surgir como principio de unidad y de explicación la soberanía de una conciencia colectiva” (Foucault, 2007, p. 34), esos lazos simbólicos implica una comunicación simbólica creadora de significados compartidos entre sujetos de la misma tradición, por consecuencia los científicos de la decadencia tendrían que ejercer un pensamiento de quiebre de la costumbre resultado de esta práctica intelectual continua.

Estamos obligados a pensar esta crisis en el mismo juego de su instancia, ¿qué la provocó? Y ¿cómo es que no logramos salir de ella? Al paradigma hay que ponerlo en jaque. Kuhn (1992) en esta crítica a la forma de hacer ciencia en los años sesenta también la denominó tradicional, puesto que cuando surgen situaciones problemas no comprensibles los referentes científicos no son precisamente los más adecuados para afrontarlas, así que la vía no es resignificar el sentido y pensar unos nuevos, sino ajustar estos problemas de manera que puedan ser abordables por los métodos ya aceptados por esta comunidad. El soporte a esta tradición ha sido durante mucho tiempo la influencia que ha tenido el proceso educativo en mantener

la misma forma “segura” de “investigar”, a través de dispositivos o fenómenos de semejanza o de repetición (Foucault, 2007), como han sido los libros de ciencia y, por qué no mencionarlo, como han sido los textos de metodología. “Esos libros científicos exponen la teoría aceptada, ilustran todas o muchas de sus aplicaciones apropiadas y comparan éstas con experimentos y observaciones de condición ejemplar” (Kuhn, 1992, p. 33).

Una representación sobre la investigación cualitativa es la concerniente al sentido que esta utiliza; existen diferentes tendencias, una de estas es la asignación del método inductivo como propio y “natural” en ella, algo que resulta inverosímil desde una epistemología que tiene como condición la libertad del sentido con dominio autónomo y, además, hay quienes manifiestan que el método del positivismo es el deductivo, pero hay investigaciones positivistas de tipo experimental que utilizan la inducción, esto nos debe llevar a reflexionar sobre lo que estamos haciendo para superar la importancia que le damos al método y la poca que le damos al tema, debemos entender que no es el método el que soluciona los problemas, sino los sujetos, el método es el sujeto. Aunque no es fácil entenderlo, nuestra práctica de investigación está seriamente afectada por la técnica, es lo que podemos encontrar cuando nos ubicamos en una línea del tiempo, dónde puede que tenga sus raíces todo esto, ciertamente Descartes (1637) es bastante influyente, pero a quienes debemos premiar por ser los detonantes es a Platón y a Sócrates. Platón (2005), privilegió la mente sobre el cuerpo, de manera que la poesía y el arte no debían ser consideradas necesarias, solo la razón y el amor a la sabiduría, de manera que la verdad era lo que había de buscarse a través del método que Platón consideraba útil la crítica, no el sentir, de tal manera que la crítica responde a la razón y nos da la verdad y las artes, los sentimientos y las emociones a la vida, al cuerpo y como éste nos hace “pecar” hay que alejarlo todo lo que se pueda para estar dentro de “los sabios” y de la ciencia, no es una locura cuando Nietzsche (1983) considerara esta filosofía decadente, las ideas de un consenso que lleva a subordinar un sujeto a lo universal, en el caso del cristianismo a un dios, en el caso de la ciencia al método, de manera que si seguimos entendiendo la investigación como método,

estaremos en la lógica teológica (el lugar donde viven los mitos más antiguos), cambiamos a Dios por el Método y despojamos de cualquier intento de reflexividad a los científicos sociales. Así que esto aplica tanto para el positivismo como para cualquier otra forma de investigar que intente establecerse como una deidad.

Reflexiones finales

Parto del principio cada cosa que existe en el mundo ha sido producto de la actividad humana, entendiendo como cosa todo aquello a lo que se le puede aplicar un sentido, una dirección y además puede ser sometido siempre a procesos de significación y resignificación, porque pertenecen a la vida social y cultural. Así, desde esta perspectiva ponemos a circular como ejemplo de cosa la biología. La biología es la ciencia que estudia la vida en el planeta, es una ciencia “natural” generadora de grandes conocimientos sobre los seres vivos y la cual sirve de apoyo a muchas otras ciencias, entre estas, las llamadas sociales y humanas. La pedagogía es una de ellas. La pedagogía utiliza los aportes de la biología y con ellos reflexiona sobre su objeto de estudio, la educación. Así que cuando un pedagogo se activa en reflexión, lo hace preconcebido que existe ante todo un ser biológico, luego psicológico, social y si se tiene suerte un sujeto cultural, y con los conocimientos científicos que se tienen se puede “modificar” o “transformar” realidades sociales “complejas” que no alcanzan muchas veces la comprensión humana, la biología dota de objetividad las argumentaciones sobre lo humano y despeja dudas al respecto. Esto como ejemplo es una de las consecuencias a las que nos ha traído este metodocentrismo.

Este trabajo es apenas el primero de tres publicaciones que se harán en torno al tema de la investigación y el estado del arte de la misma, haciendo una especie de hermenéutica que me permita comprender el proceso de la investigación desde otra concepción menos rígida, además de seguir reflexionando sobre la vinculación que debe tener la docencia y la investigación. Romper tradiciones no es algo sencillo, pero afortunadamente hay quienes ya en compromiso consigo, primeramente, buscan las mejores formas de hacerlo.

La crisis nos ha llevado a la instauración de una ciencia compiladora y repetidora encargada de mantener vigente teorías por periodos de tiempos indeterminados, problemas y soluciones predefinidas y el uso del método científico (como método universal de obligado uso para todo aquel que busque hacer ciencia) para llevar a cabo la práctica de conocer por toda una comunidad científica, una ciencia enraizada en la tradición y el universalismo del conocimiento, desmereciéndole créditos a la posibilidad de existencia de conocimientos y problemas locales no relacionados con él; lo local responde a sus propias reglas de existencia, por lo tanto en los conocimientos generales no se encuentra identidad. Nada nuevo, ya antes Kuhn (1992) lo habría expuesto cuando describiría el espíritu de continuidad en el cual se constituía la ciencia que se hacía dentro de los paradigmas, dentro de los cuales se producía la verdad aceptada por los miembros de una comunidad científica, de esta manera todos los científicos partidarios de un paradigma investigan siempre de la misma forma, con el mismo método y los mismos problemas a solucionar.

Valorar lo propio implica entender que existen conocimientos y saberes en lugares varios, por lo cual es correcto afirmar la existencia de conocimientos locales nacidos de lógicas particulares con métodos propios y los cuales responden a la lógica de sentido de cada realidad y no necesariamente tenga relación con conocimientos globales; existe la creencia que un científico lo es siempre y cuando utilice el método científico para llegar a la verdad de las cosas, afirmación cierta tal vez para aquellos que se encuentra dentro de las ciencias naturales, pero los miembros de las ciencias sociales y humanas entran en conflicto cuando deben estudiar problemas humanos y sociales, el método científico es un método universal del cual hay que desprenderse para poder tener acceso a los conocimientos locales y producir un quiebre en la ceguera que causa la ciencia en esta perspectiva. Si las realidades son cambiantes, debe aplicar el mismo principio en el uso de teorías y de métodos. Pero la experiencia es otra.

La experiencia nos dice que las realidades son cambiantes, pero los métodos y las teorías son estáticos, el motivo podemos ubicarlo en la ausencia de la razón epistemológica (o conciencia epistemológica

como manifestara González) y el uso exacerbado del método científico, del metodocentrismo en el cual se ubica la práctica de la investigación y la enseñanza de la misma. La epistemología nos permite estudiar las lógicas del conocer, de los sentidos, de los significados de la ciencia y su pertinencia con los contextos de acuerdo al momento histórico donde se enuncian. La actividad del conocer se ha construido como una práctica de continuidad irreflexiva, los llamamientos que hacen algunos investigadores a reflexionar sobre las realidades y contextos propios ni son gratis ni son irracionales, es la única salida a la superación de la crisis en la que estamos sumergidos; la culpa del uso indiscriminado del eurocentrismo no es de los europeos, es nuestra, porque ese llamado a mirarnos, a conocernos en lo propio no puede hacerse ni imponiendo métodos ni mucho menos reglamentos, nadie trae a la consciencia algo bajo coacción. ¿Qué es lo que caracteriza esa forma universal de hacer ciencia? La utilización del método científico ¿Qué es lo que nos impide salir de la crisis? Lo mismo, la utilización de la investigación acción participativa como única forma de conocer lo local.

Referencias

- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y Juicio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode: Übers und hrsg von Lüder Gäbe*. Hamburg: Felix.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las Formas Simbólicas. III: fenomenología del reconocimiento*. Trad. Armando Morones. México, D.F: Fondo de Cultura.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad, los procesos de construcción de la información*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (1983). *El anticristo*. Madrid: Alianza Editorial Madrid.
- Platón (2005). *Diálogos, Tomo I*. Bogotá: Ediciones Universales.

Acerca de los usos y algunos abusos de lo cualitativo y de la etnografía

Lenín Calderón¹

A manera de introducción

A pesar de la hegemonía positivista, puede considerarse que aún existe (por lo menos en buena parte de los centros e institutos de educación superior en Venezuela) lo que algunos han definido como el “boom cualitativo”, en tanto cierta tendencia hacia la utilización y aplicación de procesos metodológicos “no convencionales” o que están fuera del “marco metodológico positivista”, en donde, entre otros métodos, la etnografía se encuentra con unos niveles de popularidad sin precedentes.

Quizás resulte reiterativo, y sin intenciones de hacer un tratado al respecto, pero siempre será necesario señalar que desde hace ya un buen tiempo se viene reflexionando acerca de cómo se produce el conocimiento y acerca de la validez y pertinencia de las formas en las cuales éste se produce. Como se sabe, existe o ha existido un fuerte cuestionamiento a algunos de los principios y nociones del denominado “método científico”, sobre todo a su aplicación y desarrollo en el ámbito de la investigación de los fenómenos sociales. Cuestionamientos que por cierto no solo provinieron o provienen de aquellos que desde las “ciencias duras” o naturales aún reniegan la posibilidad de producir conocimiento científico de lo social, sino también de aquellos que, a favor de conocer “científicamente” la realidad social, igual se oponen al trasplante del método científico a este ámbito.

Estos cuestionamientos, que a decir verdad no son ni remotamente recientes, si tomamos en cuenta, por ejemplo, las diferencias entre racionalismo y empirismo que se dieron entre Platón

1 Doctorado en Ciencias Humanas. Maestría en Antropología. Sociólogo. Docente investigador de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (Venezuela).

y Aristóteles, en donde se planteaba, por una parte, que la razón o la “acción” reflexiva de una idea es el fundamento del conocimiento y, por la otra, se afirmaba que el conocimiento tiene su origen en los hechos concretos. De esta manera, toda la tradición reflexiva epistemológica realizada desde entonces y hasta ahora, siempre ha apuntado a establecer las bondades y ventajas, pero también las debilidades y el agotamiento de los modelos tradicionales de aprehensión y comprensión de la realidad a lo largo de la historia.

En tal sentido, de los cuestionamientos y reflexiones más significativas, se pueden mencionar a las discusiones entre las llamadas “ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu” propuestas o iniciadas por Dilthey en la segunda mitad del siglo XVIII (Peñaranda, 2004), pasando por las ideas fundadas e inspiradas por el relativismo a principios del Siglo XX, y que de alguna manera hicieron repensar la validez universal de los postulados científicos, hasta llegar hoy a lo que se conoce como la “verdad como perspectiva” del posmodernismo, entre otras muchas. Los referidos planteamientos, son reflexiones sobre el cómo se produce o debe producirse el conocimiento, con las cuales se puede o no estar de acuerdo, pero que no pueden ser menospreciados u obviados como lo intentan hacer algunos de los más furibundos defensores del “cientificismo puro” y mucho menos reducirlas a una discusión dicotómica entre lo cuantitativo y lo cualitativo.

Con el inicio del siglo XX, se consolidó la idea de que la modernidad salvaría a la humanidad, basado en el principio de que la ciencia (razón tecno-científica) era la única manera válida y absoluta de abordar, percibir, incluso de relacionarnos socialmente y, dado el caso, de transformar la realidad. Sin embargo ello no ha sido necesariamente así. Gran parte de los grandes problemas que aquejan hoy a la humanidad se han desarrollado a la par de los grandes avances científicos y tecnológicos, entre otros aspectos precisamente, por las limitaciones que el enfoque racional-científico ha demostrado tener para entender de manera cabal lo social y todas las realidades que esta encierra. De tal manera que la pretensión de entender de la misma forma cómo se entiende al mundo natural a las relaciones humanas, sociales y/o culturales, como bien lo plantearan Durkheim, Comte, y

tantos otros, es decir, únicamente en términos de relaciones causales o la de descubrir y establecer leyes universales, tiene una larga data de reflexión y por ello mismo de cuestionamientos.

Como quiera que sea y cualquiera sean las observaciones, coincidencias y discrepancias que se puedan tener contra la epistemología que indaga más allá del método científico (que no en pocos casos puede resultar verdaderamente especulativa en mi criterio), algo sobre lo cual se tenderá a estar de acuerdo (por lo menos) es acerca de ciertas dudas que generan algunos principios fundamentales de la ciencia, sobre todo cuando éstos principios se intentan aplicar dentro del ámbito de lo sociocultural.

Sin embargo, también vale la pena destacar que los cuestionamientos referidos no suponen siempre y necesariamente una negación y/o “satanización” a priori de los modelos tradicionales, o del positivismo en específico. Al respecto, suele suceder que quienes desde los enfoques “post-positivistas” se solazan en las debilidades del positivismo no hacen más que esconder en muchos casos el desconocimiento de los aportes y utilidad del mismo en el desarrollo de las disciplinas y ciencias de las cuales muchas veces forman parte.

De tal manera que, precisamente el “agotamiento” al cual me refiero apunta a la limitación, cuando no imposibilidad, del enfoque positivista para explicar todas y las distintas realidades de lo sociocultural de una manera que no deje cierta gama de sinsabores.

Este tipo de situación referido a la imposibilidad de un modelo de ofrecer nuevos enfoques y/o formas para la explicación de los fenómenos, ha sido lo que siempre ha impulsado la necesidad de indagar, de “experimentar” la utilización de otras perspectivas y/o enfoques que permitan, cada vez más, acercarse, profundizar en el entendimiento de las distintas realidades, que dicho sea de paso, es la forma cómo se ha desarrollado el conocimiento a lo largo de la historia humana, y es consustancial a la ciencia misma, y es en este contexto que surgen los llamados “nuevos modelos”, *paradigmas* los llamó Thomas Kuhn (1971), que enmarcan distintas maneras de cómo aproximarse a la realidad social y humana, como es el caso de la etnografía. De allí su actual popularidad.

El asunto que me atiende

El “boom cualitativo” y la popularidad de la etnografía ya era señalada, a finales del siglo recientemente pasado, por M. Hammersley y P. Atkinson (1993) quienes aseguraban que:

En los últimos años, entre los investigadores de varios campos ha crecido el interés; tanto teórico como práctico, por la etnografía. En gran medida, ello se debe a la desilusión provocada por los métodos cuantitativos, métodos que han detentado durante mucho tiempo una posición dominante en la mayor parte de las ciencias sociales (p. 1).

A estas alturas, en lo particular considero una quimera la discusión acerca de la distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo en tanto clasificaciones válidas para los tipos de investigación, e incluso aún más, cuando se utilizan dichas distinciones para determinar si una investigación es “buena o mala”, pero no es mi intención aquí tratar el asunto.

Sin embargo, es importante señalar que de alguna manera entiendo que dichas distinciones contienen o pudieran contener el germen que, precisamente, impulsa la búsqueda de nuevas o mejores formas para producir conocimiento, esa es la virtud que puedo reconocer a tal distinción. Lo que me interesa destacar tiene que ver con un fenómeno que viene afectando a aquellos que asumimos la etnografía como una forma válida y necesaria para el entendimiento de los procesos socioculturales.

Desde la antropología, en específico F. Boas (1911), fue uno de los primeros que reconoció las limitaciones del método científico para la mejor explicación de los fenómenos socioculturales. Este planteamiento establece que ningún aspecto sociocultural puede ser explicado fuera del entendimiento y comprensión de su propio contexto que le dio vida. Es decir, sin la comprensión histórica, social y económica que le es propia y específica al fenómeno social que se intenta estudiar. Se plantea entonces que sin ese intento de comprensión y reflexión no es posible la explicación del individuo ni del grupo social, por lo que se hace o se asume como aspecto fundamental de

la práctica etnográfica desde entonces, independientemente que ésta se haga fuera de un enfoque antropológico. Sin embargo, muchos de los aspectos relacionados al quehacer etnográfico parecen ser obviados, soslayados. Es decir, no son tomados en cuenta a la hora de ser utilizada la etnografía como soporte metodológico en algunas (cuando no en muchas) investigaciones que “intentan superar” el paradigma positivista.

En la actualidad, es común (por lo menos demasiado común en los trabajos e investigaciones de postgrado a los cuales me invitan a participar como asesor, evaluador, jurado, etc.) que se obvie dicha reflexión y se asume, incluso como principio, que cualquiera sea la postura epistemológica y metodológica, las mismas son válidas para cualquier tipo de problema. En otras palabras, el mismo principio positivista, pero a la inversa, que establece que cualquiera sea el problema, el enfoque, el tratamiento metodológico es, o debe ser el mismo. En este sentido, no es extraño encontrar “investigaciones” que aplicaron una supuesta estrategia metodológica cualitativa, o específicamente etnográfica, en donde no se establece una clara relación entre el “sujetos de estudio” y lo simbólico, fenomenológico, subjetivo, que subyace e incide en el mismo, es decir, lo sociocultural.

El llamado boom cualitativo ha puesto de moda lo que podría denominarse como una “hora loca metodológica”, es decir, una especie de “anarquía” en cuanto a la rigurosidad metodológica, o en el caso que me atiende, una “locura etnográfica” (que no tiene nada que ver con el “desorden etnográfico” planteado por Marcus (2008), ya que entre otros aspectos supone, o existe la falsa creencia, de que la asunción de un modelo paradigmático distinto al positivista es algo innovador, insurgente y que le otorga a quien lo asume una especie de “patente” para hacer, sugerir o afirmar cualquier cosa sin ningún tipo de argumentos, así como para librarse de toda atadura u obligación acerca de realizar algún tipo de reflexión epistemológica referida a las razones por las cuales se asume o asumió una determinada estrategia metodológica, que no en pocos casos, catalogan como “estudio de tipo etnográfico” y de esta manera igualar al mismo como un “estudio cualitativo”.

Es por esto que, aunque desde un enfoque antropológico la utilización del método etnográfico ya no precisa de grandes explicaciones y/o justificaciones, ya que éste es su método, considero que fuera de dicho enfoque no solo debe justificarse su conveniencia, su definición y entendimiento pleno, sino que, además, debe demostrarse su utilidad y validez, y son precisamente estos aspectos los que generalmente suelen estar ausentes en la mayoría de este tipo de estudios que pretenden ser etnográficos.

La ausencia de una mínima reflexión acerca de la conveniencia de la utilización de un determinado método, entre otras carencias, deja como consecuencia que no se pueda establecer con claridad cuáles fueron las razones para la utilización del mismo, así como lo que implica su utilización o cómo fue su posterior desarrollo. Esta forma de usos de las llamadas “metodologías cualitativas” y particularmente de la etnografía como método, fuera de un enfoque antropológico, tiende a banalizar y/o vulgarizar a las mismas, concretándolo o reduciéndolo a una práctica insustancial y muchas veces sin sentido cuando se pretende que por el solo hecho de utilizar y aplicar algunas “entrevistas abiertas” junto a unas supuestas “observaciones participantes”, se está utilizando una “metodología cualitativa” o peor, que se está haciendo etnografía.

Precisamente Marcus (2008) hace una crítica significativa al respecto al señalar que de la “experimentalidad” que desarrolló la etnografía y que la hizo poderosa en su afán de una mejor comprensión de lo cultural se ha llegado a una situación de “*estado incierto*” de la misma.

Esta situación repercute enormemente en la calidad de los resultados en cuanto a producción de conocimiento, trayendo como consecuencia, descripciones que no son tales o muy deficientes, así como la redacción de informes cargados de declaraciones y afirmaciones (en formas de supuestas e incomprensibles categorías y enunciados) que no tienen ningún tipo de referente histórico-social y mucho menos empírico, dando paso y/o incurriendo en muchos casos, bajo el argumento de un supuesto afán “innovador”, en lo que J. Padrón (2006) bien ha definido como “*cantinflerismo académico*”.

Acerca de los inicios y el desarrollo de la etnografía

No es mi intención hacer una exposición detallada acerca del desarrollo histórico de la etnografía, para ello recomiendo leer a Gómez Pellón (2017) y Guber, R. (2001) por citar algunos que creo son unos muy buenos trabajos al respecto. Mucho menos pretendo hacer un “manual” (de los cuales hay muchos y no muy buenos a mi gusto) para indicar cómo se hace etnografía. Soy de los que creen que más que un simple método, la etnografía es un proceso metodológico integral que incluso aún hoy se encuentra en desarrollo y que solo se aprende a hacerla, haciéndola, pero tomando en cuenta o conociendo sus principios básicos. De tal manera, y con base a la experiencia propia, considero que buena parte de la comprensión de la etnografía como proceso metodológico pasa por comprender algunos aspectos centrales del desarrollo histórico de la misma.

Primeramente, debo decir que tal y como se conoce, y suele hacerse hoy, la etnografía tiene una fuerte influencia norteamericana, precisamente por Boas y por la llamada escuela de Chicago, a través de las proposiciones y trabajos de Robert Park fundamentalmente, quienes a su vez recibieron una fuerte influencia de la antropología británica de finales del Siglo XIX y principios del XX (Calderón, 2013).

La mayoría de los pensadores y epistemólogos de la etnografía como método, concuerdan en establecer que fue el pensamiento darwinista y/o el evolucionismo biológico aplicado a lo social desde el siglo XVIII, con su marcado componente empírico, lo que le dio el suficiente impulso a la articulación de la etnografía como proceso confiable y útil, sobre todo para la recolección y procesamiento de información e interpretación de los nuevos grupos socioculturales contactados, específicamente para facilitarle a los centros de poder (básicamente europeos) la comprensión de los grupos colonizados. Precisamente a este contexto histórico de subyugación colonial se relacionará a la etnografía con las ideas de “estudio de gentes atrasadas”, “primitivas”, “salvajes”, etc.

Sin embargo, el enfoque epistemológico bajo el cual se desarrolla el método etnográfico surge incluso mucho antes con las reflexiones

que se hacen sobre las primeras expediciones organizadas de manera sistemática a lo largo de la historia en todo el mundo que incluyen los escritos de Herodoto, Marco Polo, Ibn Battuta, entre otros, y que lentamente condujeron a la conformación o producción de un tipo específico de conocimiento, que en el caso de la etnografía se refiere al conocimiento de los valores, patrones, características, es decir, de las formas de Ser, Pensar y Actuar, de los distintos grupos humanos.

Es así como, por ejemplo, del replanteamiento y reconfiguración geográfica que se desarrolla sobre todo a partir del siglo XIV, se pasó a la observación y registro (medianamente estandarizado) de las prácticas y de los hechos humanos relacionados a las formas de vida y costumbres de quienes poblaban los nuevos territorios. Es decir, se procuró un tipo de descripción, precisamente, de éstos hechos, acciones, conductas, creencias, etc., de los “otros”, de los “extraños” y “no civilizados” y que eran susceptibles de ser observados y registrados. Es este tipo de práctica expedicionaria la que servirá de sustento para la creación de la etnografía (primero como forma de recolección de información y luego como forma de interpretación de los registros) término que es utilizado solo a partir del siglo XIX, cuando se establecieron las primeras categorías de análisis de los hechos sociales (Camacho, 2000).

Otro hito importante y poco reconocido en la conformación de lo que hoy se concibe como el método etnográfico lo representó la expansión de las ideas marxistas en Europa. Con la influencia del marxismo y del materialismo histórico, en ese mismo siglo XIX, surgió un procedimiento que constituye una integración de hechos materiales y humanos que estructuró un conjunto de procesos a los que se les llamó Dialéctica, la cual permite una explicación de fondo acerca de las relaciones que subyacen en la misma acción socializada y sistemática que, por supuesto, va a permear la práctica y los escritos etnográficos posteriores.

Para el final del siglo XIX y la primera mitad del XX, las llamadas ciencias humanas y sociales se establecieron como tales, en buena medida gracias al desarrollo de la sociología, la psicología y la antropología, fundamentalmente. En cada una de éstas disciplinas, en mayor o menor grado, la estructuración conceptual de las mismas

y sus metodologías específicas se verán fuertemente influenciadas por el evolucionismo y el positivismo en pos, entre otras consideraciones, de alcanzar el estatus científico. En el caso particular de la antropología será la unidad y diversidad del género humano la que ayudará a la definición de su objeto de estudio y la etnografía como su método particular.

En los inicios del siglo XX nació en Estados Unidos, como ya se apuntó antes, con el naturalista y matemático alemán Franz Boas (1858-1942), la idea de una antropología cultural. Se ha afirmado que la misma representa una especie de síntesis angloamericana de la antropología, ya que supone la fusión de dos tradiciones antropológicas originales (la etnología y la antropología física). Con la misma comienza a desarrollarse una idea principal en el seno de la etnografía: la observación *in situ* como eje fundamental de dicha práctica, fundamentalmente a partir de los trabajos de W. Malinowski (1883-1942) y de otros clásicos antropólogos, sobre todo de antropólogos de origen inglés. La práctica etnográfica de éstos últimos estableció la necesidad de un mejor conocimiento de lo sociocultural y forjó el requerimiento de liberar sus potencialidades del cerco evolucionista y positivista utilizando para ello las técnicas y procedimientos que les fueran necesarios en el campo.

Esto último, es importante destacarlo, a riesgo de que me tilden como “positivista”: la tal “liberación” del encierro positivista no supuso, ni supone aún, obligatoria y necesariamente el abandono o la negación del referente objetivo y/o empírico con el cual nació la etnografía. De tal manera que resulta importante conocer (y una necesidad negar) que la etnografía se haya fundado, construido y desarrollado bajo los principios empiristas / cuantitativos de la ciencia basados en los registros derivados de la observación y la experiencia (Soto Ramírez, 2009). Principios que sin constituirse en ejes centrales de la etnografía actual, suelen resultar muy disuasivos y esclarecedores en la exégesis de los fenómenos socioculturales cuando éstos pueden ser referentes.

Podemos decir, entonces, que la etnografía, o más bien la práctica etnográfica, tiene entre otras, unos orígenes y unos referentes históricos que son muy remotos, razón por la cual se puede afirmar

que no es una práctica nueva. En ese sentido, la “novedad”, el “esnobismo académico” al que algunos la intentan relacionar no tiene ningún asidero, por lo menos así lo establece su desarrollo histórico. Por otra parte, la íntima relación de la etnografía con el empirismo y el positivismo con la cual nació y se desarrolló son aspectos de la cual no tiene por qué avergonzarse y a la que mucho menos tiene necesariamente que renunciar.

Del concepto y la práctica etnográfica y algunos otros aspectos de interés

La etnografía es el método privilegiado por la ciencia antropológica para el desarrollo de estudios de orden socio-cultural. No obstante, si se indaga entre los hacedores de etnografía –que no solamente son los antropólogos– parece no existir un concepto enteramente unificado sobre lo que concretamente es el método etnográfico. En ese sentido, Hammerley y Atkinson (1993) señalan que:

Existe desacuerdo sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural (Spradley & McCurdy, 1980), la investigación detallada de padrones de interacción social (Gumperz, 1981) o el análisis holístico de sociedades (Lutz, 1981). Algunas veces la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (Walker, 1981); como contraste, sólo ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y Strauss, 1967)... (p. 1).

De tal manera que la etnografía muchas veces se define por su finalidad, otras por sus procedimientos y otras por lo que pudiera llegar a demostrar. Sin embargo, ello no supone un “anarquismo” procedimental y sin argumentos, y mucho menos una “orfandad” definitoria ya que pueden ser identificados aspectos fundamentales que le son propios y que en última instancia ayudan a definirla y enmarcan su proceder.

En tal sentido, un aspecto importante para la comprensión del concepto de etnografía tiene que ver con la definición del concepto o la noción de cultura. E. Tylor (1871) fue uno de los primeros que configuró el término cultura como “...ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbres y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (p. 64). A partir de la definición aportada por Tylor se empieza a configurar el objeto de estudio de la antropología, dentro de un movimiento que rechazaba las teorías evolucionistas que vinculaban o atribuían a la raza, a la herencia biológica, las diferencias de los distintos grupos humanos (Soto Ramírez, 2009).

En cuanto a la etnografía, como ya es harto conocido, etimológicamente el término traduce algo como: “*escritura o descripción sobre o acerca de un pueblo o grupo de personas*”. Asumida así, dicha etimología encierra varias claves importantes, ya que es precisamente en torno a las ideas que se desprenden de esta definición que se ha construido buena parte de su conceptualización. Para ello basta con hacer una revisión de algunos conceptos de sus principales definidores.

Uno de los conceptos más “populares” y referidos sobre lo que es la etnografía, lo aporta Aguirre (1997), quien la define “... como el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad o de alguno de sus aspectos fundamentales...” (p. 3). De este tipo de conceptualización, se deduce un significado que se corresponde en su totalidad con la etimología antes señalada. Sin embargo, a la etnografía también se le suele definir como mucho más que un simple método, ya que Wolcott (1975), entre otros, la han definido como una “ciencia” para la descripción de la cultura, en el entendido de que la considera algo más que un simple método.

Como quiera que sea, existen en este tipo de definiciones dos ideas o categorías destacadas acerca de lo que la etnografía hace y sobre qué lo hace. Es decir, describe (descripción) sobre (acerca de) la cultura. Estas características están presentes hasta en la corriente posmoderna cuando se define a la etnografía como “...primero y ante todo una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel

a la hora de describir la naturaleza del discurso social de un grupo de personas...” (Geertz, 1987, p. 27).

Por otra parte, existen conceptos más amplios que apuntan a definir la etnografía como un “...*proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social...*”. (Díaz de Rada & Velazco, 1997, p. 69). En este caso, la idea de proceso supone la conjunción de una serie de acciones, más allá de la simple descripción de hechos, para la cristalización de la etnografía.

De igual manera, existen otras ideas que paralelamente se van a desprender de esas nociones básicas relacionadas a la “descripción” y a la “cultura” cuando a la etnografía la asocian “... *al estudio de gentes distintas a nosotros y al uso de métodos diferentes a los que provee el diseño experimental y la medición cuantitativa*” (Hymes, 1982, p. 176).

Este tipo de conceptualización supone que la etnografía solo es posible en un contexto donde lo que se pudiera considerar como el “objeto de estudio” es el otro, el “extraño” a nuestra forma de ser, pensar y actuar; el otro cultural. Esta idea admite también una antigua y superada “tradicción” antropológica: la imposibilidad del uso de la etnografía para el autoestudio cultural. De la misma manera implica la ejecución de un trabajo de campo y en consecuencia el ejercicio de la observación rigurosa y la participación del etnógrafo con y en el entorno socio cultural estudiado.

Pero supone también otra imposibilidad, la de “objetivar” el hecho cultural. Este es un principio ontológico fundamental en el desarrollo de la etnografía como método. En ese sentido, varios autores, entre ellos Berger y Luckman (1986), por ejemplo, parten del supuesto básico de que la realidad sociocultural no es un hecho dado, sino que se construye en la vida cotidiana, en el compartir diario de los sujetos, y es en esa cotidianidad en donde se generan las particulares formas que permiten el conocimiento de los grupos.

Es decir, los sujetos (portadores de la cultura) son los únicos capaces de reflejar la realidad a través de sus prácticas discursivas, de su razonamiento, del significado que le dan a sus acciones cotidianas, por lo tanto, no se trataría (solamente) de establecer frecuencias o

variables, ni de mediciones cuantitativas como lo establecen las premisas positivistas, ya que éstas suelen no aportar lo suficiente para la explicación de los significados de ciertos hechos, en tanto que la etnografía trata es de entender, de explicar los fenómenos sociales desde la perspectiva particular de dichos sujetos y cómo éstos fenómenos pueden ser relacionados con el contexto social e histórico donde se enmarcan. De alguna manera, es a esto también a lo que se refiere Clifford Geertz (1987), cuando asume:

...que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido... que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (p. 20).

Esto es lo que le da el carácter particular de conocimiento, como un origen y una expresión social-práctica, que se hace evidente en los comportamientos y en las prácticas discursivas dentro de las relaciones sociales.

Es esta epistemología la que le otorga a la etnografía la necesaria flexibilidad para abordar los hechos socioculturales, ya no solamente del “otro extraño”, sino también, como ciertamente establece Martínez (2005) “... *de cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos*” (p. 2). De hecho, en Antropología ya no se estudia de manera exclusiva al “otro exótico”, sino que se estudia al otro que puede ser otro respecto a nosotros mismos, el otro social, cultural, económico, étnico, sexual, incluso al otro íntimo, pues la representación del individuo es una construcción social que le interesa ya no solo a la antropología, es también porque toda representación del individuo es necesariamente una representación del vínculo social que le es circunstancial (Calderón, 2013).

Como resumen de lo antes expuesto en este punto, se pueden señalar algunos aspectos que resaltan, en primer lugar: la etnografía se refiere, en cualquiera de sus acepciones y tendencias, al ejercicio descriptivo de lo cultural. Por otra parte, se puede afirmar que este ejercicio de descripción de lo cultural se fundamenta en principios

onto/epistemológicos que liberan las potencialidades del método sin que ello suponga una renuncia a la rigurosidad metodológica. De tal manera que, no es posible la utilización del método etnográfico, ni la cristalización misma de la etnografía, fuera del ámbito de estudio de lo sociocultural y de cómo éste incide en el comportamiento de los individuos.

Acerca de los supuestos y propósitos de la etnografía

Desde el punto de vista ideológico, soy de los que comparte la idea de que la producción de conocimiento no es ni ha sido nunca un proceso absolutamente neutral. La investigación cualitativa ha asumido este principio que, bien entendido, se convierte en una de sus mayores fortalezas en tanto que no oculta sus intenciones. Sin embargo, de dicha fortaleza se tiende a abusar.

El valor intrínseco y primordial a la investigación es la producción de conocimiento, o lo que es lo mismo, la búsqueda de “la verdad”, cuyos límites y fronteras son establecidos por la ética y la moral que rigen el pensamiento de los investigadores en el proceso de investigación. A partir de entonces cualquier otro valor puede ser agregado, de tal manera que, si la producción de conocimiento se enmarca, como suele ser, dentro de un modelo ideológico/político o es funcional al mismo, es otra la discusión, la cual va a depender de los argumentos que se presenten al respecto.

Si bien es cierto que pudiera decirse que el énfasis de la etnografía ha variado y seguirá variando con el tiempo en tanto sus distintas tendencias, sus fines y/o propósitos se han mantenido, los cuales han apuntado siempre a establecer, caracterizar, interpretar, comprender las conductas, patrones, valores de los grupos de personas, dentro de un entorno particular y un marco general, independientemente del marco político ideológico desde dónde se haga.

En tal sentido, Hymes (1982) sugiere algunos propósitos que debe plantearse toda investigación etnográfica que perfectamente pueden ser aplicados en cualquier contexto de estudio y desde cualquier enfoque disciplinar. Es decir, no se trata solamente de aplicar unas determinadas técnicas de recolección de información,

de lo que se trata es de obtener un conocimiento específico utilizando para ello las técnicas y herramientas más adecuadas.

En este contexto, se considera que la etnografía debe tener un propósito de contraste, una búsqueda de información específica y una interpretación general, o lo que es lo mismo, la etnografía tiene una naturaleza contextual y holística a la vez, además de un marcado carácter reflexivo de una determinada información:

La etnografía es algo más que una técnica residual; es el nombre para designar un método esencial, que se produce cuando estos tres aspectos se dan conjuntamente (Hymes, 1982, p. 178).

En todo caso, la etnografía se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente social (la cultura) en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada y que dichas normas o valores pueden tener una explicación, no solo en la base material y objetiva que los sustenta, sino también que pueden tener explicación en lo más recóndito de la cosmovisión particular del grupo donde se dan los fenómenos.

En efecto, los miembros de un grupo, comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general no es explícita y que en algunos casos no responde a una “lógica racional”, pero que se manifiesta en todos los aspectos de su vida y para aproximarse a esas estructuras escondidas hacen falta más que algunas entrevistas u observaciones.

Al respecto, cualquier técnica y/o procedimiento es válido en el “levantamiento” de la información etnográfica, desde la diagramación de mapas espaciales y mentales, líneas de tiempo, fuentes o levantamientos estadísticos, conversaciones y participación en actividades de interés, historias de vida, hasta registros gráficos, fílmicos, redes sociales, etc., siempre y cuando logren recoger lo más honesta y fidedignamente la información que se requiere y se apunte a los fines indicados. Efectivamente, la historia acerca de la producción del conocimiento científico nos remite al hecho cierto que los investigadores:

...han asumido desde siempre una posición epistemológica que posteriormente se relaciona con los esquemas operativos pertinentes a la misma, con el propósito de orientar la investigación hacia la búsqueda de respuestas con métodos y técnicas idóneas para ese fin. (Camacho, 2000, p. 110-111).

Otro de los aspectos fundamentales, en mi criterio, en tanto la necesidad de comprender el discurso social desde la perspectiva particular de los sujetos, tiene que ver con la preparación del etnógrafo (que forma parte del proceso etnográfico) relacionado al conocimiento social e histórico del grupo que se pretende abordar. Al respecto Hymes (1982) establece que: *“Cuanto más sabe el etnógrafo en el momento de entrar en el campo, más probable es que el resultado sea mejor”* (p. 181). De tal manera que la reconstrucción o la aproximación étno-histórica mediante la revisión de archivos y toda la bibliografía y hemerografía posible y disponible, e incluso, indagar acerca de cómo se representan el pasado los sujetos de investigación, juega un papel importante en dicho proceso.

En atención a la mayoría de estos supuestos y propósitos, en mayor o menor medida, se han desarrollado las distintas tradiciones etnográficas, o por lo menos las más conocidas, a saber: la “etnografía clásica” o “funcional-estructuralista”; la “nueva etnografía” o “etnografía sistemática”; la “etnografía hermenéutica” o la llamada “etnografía crítica”. Por otra parte, es por este tipo de características que a la etnografía suelen darle tres tipos de acepción: como enfoque, como método propiamente y como producto (Guber, 2001).

Resumiendo

Una cosa es hacer etnografía bajo el entendimiento de algunos aspectos relativos a su historia, a sus concepciones y a sus fines, y otra es utilizar simplemente algunas herramientas y técnicas que son utilizados para ello.

Sin embargo, no se trata de que cuando los docentes, administradores, médicos, etc., hagan etnografía tengan que hacer

antropología, no. De lo que se trata es que para usar la etnografía se hace necesario e imprescindible que exista una relación directa entre el problema o tópico que se estudia y los aspectos socioculturales donde se inserta. De no existir esta relación, o de no establecerla, la etnografía como enfoque, método o producto no es útil, ni es posible.

Es decir, ciertamente cualquier problema de orden social (unos más que otros) puede ser abordado desde un enfoque, desde una perspectiva etnográfica siempre y cuando se sospeche o se establezca que existe una relación entre dicho problema y la cultura. Por ello, desde el punto de vista epistemológico, la etnografía es una interpretación que busca perennemente aproximarse a las formas y maneras de pensar, actuar, decir de un grupo sociocultural determinado.

Ahora bien, considero que, entre los variados aspectos que involucran la realización de una investigación relacionada o que intente abordar aspectos de orden sociocultural, y sobre todo si intenta “superar” el modelo positivista, debería o debe existir la necesidad, incluso antes del inicio de la misma, de reflexionar sobre el problema específico que se abordará y cómo éste tiene (o no) una relación con la cultura en dónde se expresa y si la misma juega un papel de incidencia significativa en el fenómeno social de interés. Creo que ésta es una de las formas en la que el investigador podrá asirse a algunas certezas sobre cuál o cuáles pueden ser las mejores maneras de acercarse a su objeto/sujeto de estudio así como de prever las implicaciones teórico-metodológicas subsiguientes.

De tal manera que la etnografía es más que un mero acto descriptivo de un hecho cultural. La etnografía implica un proceso riguroso, reflexivo, comprensivo y fidedigno de dicho hecho. En este sentido, cuando bajo este entendimiento se asume a la etnografía, ésta se convierte en lo que pudiéramos denominar como una “estrategia metodológica total” (en el sentido de Gustavo Cerati) que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva cultural, y todo ello va más allá de los marcos paradigmáticos que intentan cercarla.

Así, a lo largo de los numerosos campos en que ha sido propuesta la etnografía, o a veces algo parecido a ella, podemos encontrar diferencias considerables en cuanto a las prescripciones y a la propia práctica, pero lo que no puede obviarse es su carácter descriptivo, reflexivo y comprensivo de hechos socioculturales. La etnografía no tiene mucho que ver con un paradigma determinado, sino más bien con el hecho inexorable de que trata sobre la influencia de la cultura humana en los fenómenos sociales.

Referencias

- Aguirre, A. (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Boas, F. (1896). The Limitations of the Comparative Method of Anthropology. *Science*, 4(103), 901-908. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1623004>
- Boas, F. (1911). *The mind of primitive man: a course of lectures delivered before the Lowell institute and the National university of Mexico, 1910-1911*. Boston: Macmillan.
- Calderón, L. (2013). *Representaciones de lo indígena en el proceso de reconstrucción de la identidad*. Recuperado de http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/3/TDE-2013-11-13T09:56:01Z-4254/Publico/calderon_osuna_lenin_rafael.pdf
- Camacho, H. (2000). *Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación*. (Tesis Doctoral). Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. Recuperado de <http://padron.entretemas.com.ve/Tesistas/TesisHermelinda.pdf>
- Cerati, G. (1959-2014). Músico argentino.
- Díaz de Rada, A., & Velazco, H. (1997). *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, A., Velazco, H., & García, F. (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

- Geertz, C. (1987) *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Glaser, B., G. y Strauss, A., L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González, A. (1990). *Etnografía y Comparación: La investigación intercultural en Antropología*. Barcelona: Bellaterra.
- Gumperz, J. (1981). Citado en: Hammersley, M., y Atkinson, P. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hamme, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación* Ed. Paidós. Barcelona
- Hymes, D. (1982). ¿Qué es la Etnografía? En: Velasco, H., García, J., & Díaz de Rada, A. (Eds) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta.
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcus, G. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, 17 27-48.
- Martínez Miguélez, M. (2005). *El Método Etnográfico de Investigación*. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Lutz, F. W. (1981). Citado en: Hammersley, M., y Atkinson, P. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Padrón, J. (2006). *Notas acerca del cantinflerismo académico. (1ª Parte, versión borrador)*. Disponible en <http://maestriaengerenciaestrategica.blogspot.com/2011/04/curso-etica-de-la-profesion.html>
- Pellón, E. G. (1995). La evolución del concepto de etnografía. En *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 21-48). Marcombo. Disponible en <http://torrefdz.es/antropusi49.htm>

- Peñaranda, F. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), 167-189.
- Spradley, J. P., & McCurdy, D. W. (1980). *Anthropology, the cultural perspective*. New York: John Wiley & Sons.
- Soto Ramírez, J. (2009). Reflexiones antropológicas sobre la unidad, la diversidad y la cultura. *Culturales*, 5(10), 91-120.
- Tylor, E. (1871). Cultura Primitiva. En: Bohannan, P. y Glazer, M. *Antropología, lecturas*. España: Mc. Graw-Hill.
- Walker (1981). Citado en: Hammersley, M., y Atkinson, P. *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human organization* , 34(2), 111-127.

Método de la consulta a la memoria colectiva y perspectivas de la investigación

*Luis Francisco Rodríguez Manotas*¹

*Rubén Darío Hernández Cassiani*²

Introducción

Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios (García Márquez, 1982).

La compleja realidad de la región Caribe, Colombia y la humanidad, reclaman renovar permanentemente los conocimientos del conjunto de acontecimientos y hechos que en su discurrir acaecen y marcan su devenir social, económico, político, territorial y ambiental.

Esta posibilidad de renovación y ampliación de los horizontes de conocimiento, está dada, siempre y cuando se recorran caminos en los cuales los sujetos sean las propias comunidades que, trascienden del papel de meros informantes y constituyen la razón de ser del proceso investigativo.

1 Doctorando en Cultura y Educación en América Latina. Especialista en Gestión en Centros Educativos. Licenciado en Ciencias Sociales. Director Académico Instituto Manuel Zapata Olivella. Correo: rodriguezmanotas@yahoo.com

2 Doctorado en Ciencias Sociales (en homologación). Magister en Filosofía Latinoamericana. Historiador. Docente Universidad Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Maestría en Conflicto Social y Paz, Universidad de Cartagena. Director Instituto Manuel Zapata Olivella. Integrante del Proceso de Comunidades Negras. Correo: rubenhernandezca@hotmail.com

De esta manera, se rompe con cualquier obstáculo epistemológico que divorcia y separa los actores principales de los propósitos y alcances trazados en el proceso investigativo, pero sobre todo se logra que los sujetos de las mismas, representados por la colectividad étnica y social, interioricen sus resultados, poniéndolo al servicio de sus aspiraciones transformacionales.

Cuando esto ocurre, la investigación se conecta realmente con un ideario de construcción social, adquiere sentido, en la medida que deja de ser una abstracción metafísica e insular y se convierte en un corpus de ideas incidente en la concreción de alternativas a situaciones problemáticas que afectan la vida de las colectividades.

Desde este punto de vista, adquieren los resultados de la investigación una dimensión comprensiva de realidades al servicio de idearios agenciados por sujetos de derechos colectivos organizados socialmente, a través de múltiples expresiones organizativas sociales, económicas, políticas, educativas, artísticas, entre otras, que encuentran en los productos de conocimientos generados, luces que despejan el camino de las tinieblas por los cuales transitan.

En esto se enmarca la intencionalidad del método de consulta a la memoria colectiva en clave de diálogo con otros horizontes metodológicos alternativos que se construyen a diario en múltiples escenarios académicos y sociales con el propósito de empoderarlos epistemológica y políticamente. En ese sentido, el artículo pasa revista a los antecedentes y fundamentos más importantes que lo definen, al igual que las fases y dispositivos técnicos que se requieren para llevar a feliz puerto cualquier iniciativa de investigación soportada en la lógica y racionalidad de los propios sujetos.

El método de la consulta a la memoria colectiva como estrategia de investigación

No deja de ser un verdadero desafío intentar definir realidades tan complejas, a veces, tan subjetivas, tan de constructo permanente, que la misma definición se convierte en una limitante de esa realidad rica y fuente por excelencia de creatividad e imaginación. Sin embargo, en este caso, trataremos de hacer una aproximación

a lo que es el Método de la Consulta a la Memoria Colectiva, con el propósito de que los interesados en adelantar procesos investigativos alternativos, y realmente transformadores de mentalidades, recojan parte de nuestra experiencia a lo largo del proceso etnoeducativo en el Caribe continental colombiano.

Podríamos comenzar diciendo que, el método en cuestión es un dispositivo estratégico que se estructura desde unas necesidades sentidas al interior de una comunidad organizada, que al requerir salvaguardar su cultura propia y generar procesos de autorreconocimiento y movilización colectiva, diseña unas estrategias con el propósito de construir una herramienta metodológica para acceder a lo más profundo de su ser histórico-social, permitiéndose leerse a sí misma, entender el sentido de la forma cómo funciona el grupo, haciendo conciencia colectiva de que, durante y después de dicho proceso, se construye un método de investigación. Es imperativa la necesidad de hacer conciencia con la comunidad acerca de la construcción de un método que consulte a su memoria y permita recordar de manera colectiva su propia historia.

Todo lo necesario va fluyendo simultáneamente como un proceso dialéctico, a partir de las mismas etapas o fases del método que, en sí mismas dan como resultado el propio método. Esto hace que la investigación, y el método para desarrollarla, no sean una camisa de fuerza, sino un espacio de configuración o construcción del conocimiento de forma colectiva e individual.

Con lo anterior queremos decir, que la iniciativa de la investigación, parte de la misma comunidad, con la particularidad que, ésta se compromete en realizar dicha investigación, o sea, que ya no se trata del investigador encopetado, arrogante “experto” actor externo, con intereses ajenos a los del grupo, sino de cuadros comunitarios de líderes, académicos, manejadores de saberes ancestrales, estudiantes, maestros, que desde sus humildes roles, se proponen develar el sentido de su propia lógica. En otras palabras, la comunidad es sujeto de la investigación. Pero al mismo tiempo, estos grupos y sujetos comunitarios se asumen como objeto, fuente y método de esa investigación, ellos son los portadores de la memoria colectiva, por lo tanto, son quienes la ponen en disposición para ser

procesada en los talleres, foros, conversatorios y en otros espacios, dispuestos para las jornadas de consulta a dicha memoria.

La búsqueda de un método comunitario que consulte a la memoria colectiva para entender el sentido de la lógica de mentalidad, o la manera cómo la comunidad organiza y expresa su diario vivir a través del tiempo, conlleva a que, al construir su historia colectiva, la comunidad descubre la dimensión de su identidad. La indagación colectiva dinamiza el sujeto histórico, porque la comunidad investiga asumiéndose como “sujeto-objeto”, “método y fuente”. Es sujeto porque se asume como investigadora, es fuente porque es la portadora de la memoria colectiva, y es método, porque lo construye desde su propia lógica de mentalidad.

Fals Borda (1998) sostiene que:

Por más que el antropólogo o sociólogo dijera que estaba participando o que era un observador participante, él seguía siendo el doctor; él controlaba la investigación: él disponía todo lo concerniente al trabajo investigativo, él era el sujeto de la investigación. Los otros eran clientes, eran objetos y, por lo tanto seres explotables de la investigación. Casi siempre, estos investigadores produjeron monografías o libros para promoverse ellos mismos o para sacar título, sin tomar en cuenta ni siquiera la necesidad de devolver ese conocimiento a quienes lo habían facilitado. Continuaba... esa diferencia tajante entre sujeto y objeto de investigación (p. 13).

El gran reto desde el método es acabar el “misterio de lo que significa el rompimiento del binomio sujeto-objeto. Es un misterio, porque no se sabe exactamente qué es lo que pasa con ello en el terreno...” (Fals Borda, 1998, p. 13)

Consideramos que es aquí donde está la clave del problema de la participación comunitaria en sus propios procesos investigativos que generen conciencia de identidad para su posicionamiento político e ideológico, ya sea como grupo étnico o como clase social marginada. De igual forma se va formando a partir de la práctica, la conciencia de sujeto investigador por parte de los actores comunitarios.

Desde el punto de vista pedagógico, la construcción de un método de investigación, plantea la necesidad de indagar acerca del cómo entender la propia lógica de mentalidad para lograr conciencia sobre la capacidad de producir pensamiento y así aprender a leer con referentes propios.

Desde los ojos historiadores, el sentido de la lógica se convierte en lecturas de tiempos para poder entender la dimensión de transcurrir a través de los siglos. Entonces se inicia la búsqueda de la herramienta para captar la vida de los tiempos. Es el presente que mira e indaga hacia el pasado o hacia el futuro.

¿Dónde están los referentes propios? ¿Cómo entender el sentido de pertenencia desde la identidad y el reconocimiento? Para acciones más concretas dentro del mismo proceso de investigación las preguntas sobre la participación y la pertenencia se ubican en las propias necesidades de las comunidades. El sentido de pertenencia se puede ubicar en la participación colectiva en acciones para solucionar problemas de infraestructura, por ejemplo.

A través de este proceso de construcción de una herramienta metodológica, recuperamos la memoria colectiva, como una fuente documental viva que permite lecturas propias, y procesos autónomos, para tejer una síntesis desde la perspectiva de la identidad en el presente.

Antecedentes del método de la consulta a la memoria colectiva

En las tres últimas décadas los desarrollos de las Ciencias Sociales, con el propósito de romper con los viejos esquemas y visiones positivistas que han orientado el quehacer investigativo en nuestro país por largo tiempo, han dado como resultado nuevos métodos a partir de los cuales se pretende interpretar y transformar las realidades adversas.

Esta reflexión tiene un referente teórico importante en la crítica que realiza Paul Feyerabend (1984) en los años 70, recogido en su libro “Contra el método” y en el cual critica al método científico imperante y su intención de proponer reglas que guíen a los científicos en la tarea

de elegir una teoría. Para Feyerabend, hallar esta serie sistemática de reglas es imposible. Mantilla (1999) interpreta acuciosamente estas intencionalidades y amplía las perspectivas cuando sostiene que:

La imposibilidad planteada por Feyerabend no es solo una imposibilidad epistemológica en la relación entre verdad y error universal, sino también una imposibilidad de orden socio-cultural por la diversidad de los seres humanos, así como también el grave problema ético que representa el hecho de ocultar que la práctica de la diversidad, menos que impedir el desarrollo del conocimiento, permite de mejor manera su avance y el reconocimiento de otros procesos igualmente legítimos de conocer el mundo (pp. 226-227).

Los recorridos metodológicos de Foucault, desde la visión arqueológica y genealógica, también dan pistas importantes al respecto, en ese sentido, McNay (1994) citado por Hall (1996) dice:

El pasaje crítico en la obra de Foucault de un método arqueológico a un método genealógico contribuye en mucho, a hacer más concreto el formalismo un tanto vacío de sus primeros trabajos, lo cual se nota en especial en la vigorosa reintroducción del poder, que estaba ausente en el tratamiento más formal del discurso, en un lugar central y en las estimulantes posibilidades abiertas por la discusión foucaultiana del carácter bilateral de la sujeción/subjetivación (p. 28).

Más importante aún, en la medida que teorizan los impactos del colonialismo y ponen al desnudo los efectos catastróficos del eurocentrismo, los constructos teóricos con clara connotación política de Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, Samir Amin, Nkogo Ondo Nelson Mandela, Martin Luther King, Malcon X, recepcionados y profundizados en América Latina y el Caribe por Manuel Zapata Olivella, Rogelio Velásquez, Amín Cesaire, Eduardo Galeano y recientemente los exponentes del paradigma decolonial Enrique Dussell, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine

Walsh y otros, se enmarcan epistemológicamente en la búsqueda de nuevos métodos de conocimiento de la realidad³.

Fruto de esa búsqueda, con la orientación de Fals Borda, emerge la IAP, el cual ha permitido revelar el sentido profundamente activo y participante de cualquier herramienta que esté dirigida a ampliar nuestros horizontes de conocimiento.

No obstante, los logros obtenidos con la aplicación de la IAP, la comunidad seguía siendo objeto de estudio a pesar de estar participando en el trabajo de investigación; así, el principio fundamental de la Investigación Acción Participativa –la comunidad en sí misma Sujeto-Objeto para lograr el sentido del método– sólo lograba la consulta desde los ojos del investigador y la comunidad quedaba iniciada en una expectativa de conocimiento.

Ante esta situación, en el marco del movimiento social afrocolombiano, más específicamente, desde la experiencia etnoeducativa de San Basilio de Palenque, Departamento de Bolívar, en la década de los 80 se planteó esta guía metodológica como un experimento, donde se desarrolló este proceso de construcción del método.

El espacio más expedito por excelencia, habilitado para poner en escena al método de la consulta a la memoria colectiva, lo constituye la Fundación “Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella”, iniciativa de educación técnica, pero que adelanta programas profesionales en convenio, surgida en el año 2003, en el seno del Proceso de Comunidades Negras, Palenque Regional Ku Suto – PCN. El sistema de investigación del Instituto, los grupos y semilleros de investigación y las líneas que los orientan, constituyen los escenarios para la practicabilidad del método, haciéndolo efectivo en los trabajos de grado, proyectos de investigación, seminarios, talleres y cursos metodológicos.

3 Hernández, R. (2018). En el ensayo: Proceso Histórico de construcción de conocimientos, desde una concepción de epistemologías diferentes y conectadas con los saberes ancestrales, realiza un análisis amplio del proceso de construcción histórica de conocimientos.

Los desafíos que entrañaban una educación alternativa, una investigación garante de transformación social y la movilización permanente por la defensa de los derechos étnico-culturales, requerían de la institucionalización de un espacio como el instituto, habilitado para contribuir a la generación de dispositivos de resistencia, desde la educación, en el marco del sistema imperante.

Fundamentos del método de la consulta a la memoria colectiva

Los fundamentos del método corresponden a los grandes pilares o estructura que sostienen el andamiaje investigativo, orientador del cómo, el por qué y el para qué de la investigación. De igual forma, están en correspondencia con el mandato de los procesos histórico-culturales de la comunidad. En términos generales estos fundamentos son:

Comunidad como sujeto

El trabajo comunitario desde las perspectivas de los pueblos afrodescendientes tiene como fundamento el quehacer de las comunidades y, específicamente, su proyecto global de vida o plan global de vida⁴ como herramienta que marca el derrotero en el presente y futuro a partir de una relectura del pasado que igualmente se incorpora a los tiempos anteriores, reafirmando de esta manera la dimensionalidad cíclica de la temporalidad de esta colectividad.

En correspondencia con lo anterior, constituyen las comunidades el sostén en todos los aspectos del trabajo y no se trata de sustituirla a través de iniciativas individuales, por el contrario, lo que se pretende es fortalecer su capacidad colectiva–autónoma para gestionar el conjunto de derechos que le asisten como colectividad

4 Hernández, Simarra *et al* (2004), definen el proyecto global de vida, o plan de vida como una radiografía del proceso histórico de la comunidad, que busca indagar cómo es la población, cómo era antes y cómo se proyecta para el futuro, en términos de las ventajas y problemáticas que presentan las comunidades. El plan de vida se puede considerar como un conjunto de valores que caracterizan los perfiles de sociedad y de las personas que las poblaciones étnicas quieren construir. Así mismo, fortalece la vida comunitaria, reafirma y reconstruye la identidad personal y social.

étnica diferenciada, movilizando sus energías para encarar las dificultades y obstáculos que se presentan en su cotidianidad.

La capacidad-colectiva-autónoma se dinamiza mediante un conjunto de expresiones organizativas que tienen establecido unos fines, propósitos y alcances específicos que encarnan las aspiraciones de las comunidades, en correspondencia con sus necesidades e intereses.

La condición de sujeto actuante se manifiesta en la concordancia del trabajo con todas las esferas de la realidad en que están inmersa las comunidades, su visto bueno a los procedimientos que se definen, su aprobación a los resultados que se logran, el disfrute del cumplimiento de los propósitos, las sanciones frente a los errores y fracasos que se cometen y la interiorización como opción de desarrollo de la experiencia acumulada. En este sentido, los planes, programas y proyectos están subordinados a las decisiones de la comunidad, su sentir y actuar particular en consonancia con las circunstancias históricas prevalecientes.

Sabiduría ancestral y cultura

La cultura afrocaribeña tiene distintas manifestaciones y compromete diversas esferas de nuestra realidad social, económica, política y cultural. El núcleo principal de sus relaciones sociales es la familia extendida, caracterizada por la existencia de troncos familiares bastante numerosos, unidos a través de lazos de parentescos, vínculos culturales que trasciende lo consanguíneo y dan primacía a otros elementos propios de la prole.

Estas familias constituyen el centro de un conjunto de manifestaciones identitarias en el campo de su religiosidad, mitología y creencias; música, rítmica y lúdica; lengua, tradición oral y expresividad; formas jurídica y sistema de derecho propio; territorio y territorialidad, ambiente y sistema tradicional de producción.

Este mundo cultural está permeado por una concepción de tiempo no lineal y más bien circular mediada por las relaciones con la naturaleza y los acontecimientos más importantes que ocurren en el devenir de la población e inciden en un ir al pasado y regresar

permanentemente al presente, mirando el futuro, es decir, una articulación permanente de los tiempos a partir de las circunstancias propias del mundo de la vida.

Alrededor de muchos de estos componentes de la cultura Afrocaribe, surgen distintas expresiones organizativas que de una u otra forma ayudan a la reafirmación de los referentes identitarios y constituyen, más allá de su quehacer específico, auténticos escenarios de socialización, construcción, articulación cultural-organizativa, y conocimiento de la realidad.

Entre estas formas organizativas culturales, sobresalen los múltiples y diversos grupos musicales y de danza que existen a lo largo y ancho de la región Caribe, entre los cuales los más importantes para Hernández (2014) son:

Las Cantaoras, y los distintos grupos de Bullerengue de Córdoba, Bolívar, Magdalena y Sucre, el Joe Arroyo y su orquesta la verdad, los distintos grupos de guacherna que integran el carnaval de Barranquilla con Pedro Ramayá Beltrán a la Cabeza, las danzas africanas que desfilan durante el Carnaval de Barranquilla, los cantantes de son afrocaribeños entre estos el Sexteto Tabalá, los recientes grupos de champeta con Anne Swin, los Astros, la tripleta palenquera integrada por Charles King, Lowis Tower y Melchor Torres. También surgen los distintos grupos organizativos pesqueros, como el comité de pescadores de Puerto Santander y Asopesca en Marialabaja, departamento de Bolívar, la Asociación de Pescadores de La Boquilla en Cartagena, de Tolú (Sucre) y Puerto Escondido (Córdoba)..Complementan el panorama, las organizaciones de agricultores y mineros que recrean su cultura a la orilla del río, de la mina o la pequeña parcela de tierra al son de la música y de la cosmovisión religiosa de origen africano y entre las que mencionamos: El Bullerengue, Bunde el son de negro, el mapalé entre otras (pp. 69-70).

Desde el punto de vista de la socialización pública de la cultura, los festivales y carnavales se han convertido en el principal factor aglutinador caribeño, al generar todo un despliegue o movilización social a su alrededor. El investigador musical Enrique Muñoz (2007) lo dice de la siguiente manera:

Las fiestas son síntesis sociales, históricas y culturales de las comunidades humanas; en ese contexto, hay que estimar sus saberes y lenguajes simbólicos que se proponen a partir de la oralidad y la documentación de archivos. La comprensión e interpretaciones de los contenidos culturales de los diversos saberes del pueblo son los elementos integradores de sociedad e individuo en sus relaciones locales, regionales, nacionales y globales, dimensiones en las que se intercambian bienes simbólicos que crean, recrean e invierten el capital cultural. (p. 434)

El papel transgresor de las fiestas y carnavales es tan evidente y refleja una profunda sutileza estética admitida por todos los conglomerados populares como algo natural y auténticamente transformador de mentalidades, al menos así lo testimonian el Carnaval de Barranquilla, definido como la subversión festiva de la cotidianidad insípida y rígida, así sea solo durante el tiempo fugaz de los festejos (Rey, 1992).

En un análisis del discurrir histórico de las fiestas del 11 de noviembre en Cartagena, el mismo Muñoz (2007) afirma que:

Las fiestas destruyen el discurso hegemónico y proponen casi siempre, un discurso crítico, señalan lo que desde la esfera del poder se considera invisible. La simbología del regocijo patrio lo convierte en visible, ese es el gran mérito de lo devela la mascarada carnavalesca, mostrar y hacer mirar al otro, lo que no ve en su cotidianidad (pp. 435-436).

Desde estas perspectivas, las fiestas constituyen un mecanismo certero para construir contra hegemonía concebido como la capacidad para generar consenso alrededor de lo distinto a lo dominante como expresión concreta de lo hegemónico.

Participación comunitaria

Los anteriores fundamentos establecen las bases de la participación durante los distintos momentos del trabajo, el cual debe tener presente que se habla de participación en el ámbito comunitario propiamente dicho, y todo lo que esto encierra en materia de reconocimiento y cumplimiento de derechos como colectividad étnica o colectividad social. Igualmente, tiene una manifestación clara en el terreno del ejercicio de la ciudadanía y sus derechos como persona y ser social, siendo su mayor expresión la participación política electoral.

La participación para los pueblos afrodescendientes implica según Hernández (2014, pp. 75-76) lo siguiente:

- Tener como asidero las decisiones de la comunidad entorno a su quehacer recogido en los instrumentos que dispongan, trátase de planes, programas o proyectos.
- En todos los momentos del proceso desde la formulación, ejecución y evaluación, las comunidades constituyen el soporte fundamental de lo que se realiza.
- La confrontación posterior representa también un momento clave que blindo la participación de la comunidad en la medida que posibilita revisar lo concebido, lo implementado y los resultados alcanzados con la nueva realidad de las comunidades.
- El fundamento mayor de la participación de las comunidades Afrodescendientes está vinculado al concepto de ciudadanía como sujetos políticos que ejercen derechos colectivos indistintamente de su condición urbana o rural.

Sea cual fuere el momento, se coincide con la Mesa Nacional de Educación Rural (2017) en que la participación implica: voluntad, información, igualdad desde las diferencias, organización, decisión, creatividad y legitimidad.

Pedagogías propias y su relación con el método

Las pedagogías propias están constituidas por prácticas y mecanismos construidos históricamente por la comunidad y constituyen la forma predilecta de educar a sus hijos e hijas, entre estos dispositivos resaltamos el consejo de los mayores, la narración de vivencias por los padres y algunos propios del aprendizaje lúdico.

Para Rodríguez y Muñoz (2014) todos estos elementos están cruzados por la tradición oral que caracteriza la cultura de las colectividades étnicas y culturales, la cual permite reproducir de generación en generación la sabiduría ancestral que reposa herméticamente en la memoria colectiva y que aflora acorde con las circunstancias que moldean su sentir, pensar y actuar.

El método enriquece y fortalece las pedagogías propias en la medida que permite revelar situaciones propias de la realidad, aportando a la renovación de los conocimientos sobre esta y facilitando el uso y apropiación del uso de los elementos didácticos-comunitarios de las pedagogías propias y, a su vez, las pedagogías propias facilitan el cómo implementar el método, propiciando su apropiación, socialización y manejo.

Transformación de realidades

La investigación no es un capricho o deseo de quienes la implementan, responde a una intencionalidad clara y propósito de búsqueda de alternativas a problemáticas de las comunidades. El problema se entiende según Hernández (2014):

... como obstáculo que impide satisfacer unas necesidades determinadas como colectividad étnica que participa de un conjunto de relaciones sociales, económicas, políticas, territoriales y culturales propias de su existencia como ser y requerimiento de su estar. La necesidad hace alusión a lo que de manera obligatoria tienes que acceder, hacer, usar y consumir para llenar unos vacíos que dificultan tener una vida como colectividad humana y específicamente como conglomerado culturalmente definido (p. 74).

Estos problemas y necesidades no lo inventa el agente comunitario, sino que surgen y se desarrollan en la realidad, convirtiéndose también, en una necesidad, su identificación para su tratamiento en términos de solución de este, como factor garante de un mayor desarrollo.

Los problemas se solucionan de manera coyuntural, es decir, momentáneamente, o se resuelven totalmente, teniendo en cuenta el origen y tiempo de existencia, de esta manera, adquiere una dimensión estructural, entendida como lo que nace y se mantiene inherente a una personalidad histórica-cultural o a un tipo determinado de relaciones sociales y étnico-culturales.

Camino metodológico que conjuga la consulta a la memoria y la recuperación colectiva del devenir histórico-cultural

Desde las perspectivas de Rodríguez *et al.* (2016) son muchos y diversos los interrogantes que debemos hacernos para explicar el camino a seguir desde el punto de vista del método y su funcionalidad histórica.

Entre estos interrogantes, se destaca: ¿Cómo convertir la investigación en una herramienta y no en una camisa de fuerza? La respuesta a este interrogante la encontramos al ordenar una propuesta de método de consulta a la memoria y a partir de allí organizar las actividades para la historia colectiva. Por consiguiente, existe un conjunto de herramientas que desempeñan un papel importante en la construcción de conocimientos, actuando como recolectores, soportes y también especie de dispositivos que captan y facilitan seguir la ruta trazada por el horizonte metodológico.

Las herramientas

Los sentidos, la imaginación y la creatividad son los engranajes que ponen a funcionar el mecanismo para comprender una manera de entender el mundo, el propio mundo y el de todos. Con los sentidos se recogen las informaciones, con la imaginación, se relacionan y, con la creatividad, se expresan. Son las herramientas más inmediatas y corresponden a nuestra dotación biológica como especie.

Los sentidos son el sujeto que asume sus sentidos como una herramienta de conocimiento. Conoce desde lo subjetivo y lo universaliza desde lo objetivo. Los sensores de la memoria son las fuentes de información más inmediata y variada, desde donde se parte para la ampliación progresiva de los referentes.

La imaginación es esa facultad de la inteligencia que permite relacionar y ampliar las referencias hacia una comprensión mayor.

La creatividad se manifiesta como la posibilidad de la expresión de lo más concreto a partir de los fenómenos y hechos más particulares que se traspolan hacia lo macro desde su mínima expresión.

La materia prima son los recuerdos en el tiempo, las huellas de la especie humana, las comunidades como lo específico, es la consulta en todos los indicios que están en las huellas y recuerdos, desde la fuente tradicional impresa hasta la huella de los olores y sabores.

Los ejes de la articulación son el sentido de pertenencia como punto de partida de la identidad.

La relación micro-macro, se entiende en lo pequeño y se universaliza en lo grande, la misma esencia del fenómeno o el hecho que traspola.

La relación individuo-colectivo, a partir de entenderse como individuo, se reconoce conscientemente como colectivo. En esta categoría se ubica la dimensión de sociedad civil.

La relación concreto–abstracto, para articular la precisión de los fenómenos, es fundamento para la articulación de la síntesis.

Fases de la investigación

Con estas herramientas como base, se divide el proceso de la investigación en cuatro fases a saber: Sensibilización y acercamiento; indagación y articulación; síntesis y expresión, concluyendo con la confrontación.

Durante estas cuatro fases, el proceso de comprensión y entendimiento de la realidad, como práctica socio-cultural, tiene presente el papel de los sentidos, la imaginación, la intuición, las

dudas, alertas, sueños, creaciones, recuerdos y el intelecto como expresión de reencuentro con los acontecimientos propios del discurrir histórico cultural de la comunidad, constituyendo referentes analíticos del cual derivan conocimientos.

Con el desarrollo de estas fases, se evidencia aún más la importancia de una ruta metodológica como la aquí planteada, rompiendo de esta manera con la concepción monológica, anclada en el racionalismo occidental, y sus perspectivas negadoras de otras racionalidades, tal cual como lo expresa Senghor (1970) citado por Wimmer (1996), quien consideró:

El trato característico de la filosofía cartesiana, es una relación distante y objetiva entre el sujeto que piensa y la realidad. Esta razón por los ojos, diferencia entre el sujeto y el objeto, y analiza la esfera de los objetos de modo sobrio y calculante, que es característica del francés o, en general, de los occidentales. Esta variedad de razón objetiva es interpretada como superior, comparada con cualquiera alternativa en algunas esferas de la actividad humana, especialmente las ciencias y en la tecnología. Por otra parte esta ‘razón de los ojos’ reduce las posibilidades de la emocionalidad humana y de la vida social, si es practicada de modo exclusivo. Por eso, el complemento de la razón de los ojos, llamados “razón del abrazo “por Senghor, no es forma inferior de la razón, sino por el contrario una forma igualmente necesaria y es presentada por el negro” (p. 11)⁵.

5 Cuende (2008) en su tesis doctoral titulada: La perspectiva filosófica de Leopoldo Sedar Senghor sobre el ser humano y su vinculación al existencialismo, sustenta ampliamente el ideal de razón de abrazo como parte del pensamiento de Senghor en contraposición al pensamiento occidental y en particular del representado por Descartes y su concepción cartesiana. Mientras que la razón discursiva, la razón ojo del blanco, se detiene ante las apariencias del objeto, la razón intuitiva, la razón abrazo del negro, por encima de lo visible, llega hasta la realidad profunda del objeto, para captar su sentido, más allá del signo. De esta manera para el negro-africano, todo objeto es símbolo de una realidad más profunda, que constituye el verdadero significado del signo que nos es dado en primer lugar. Toda forma, toda superficie y línea, todo color y detalle, todo olor, todo aroma, todo sonido, todo timbre, todo tiene su significado, (p. 75).

Por consiguiente, desde diferentes racionalidades se comprende e interpreta el mundo y contemplan rutas investigativas propias que se sincronizan operativamente en el tiempo y en el espacio de manera también diferente o específica, mediante métodos apropiados a la realidad de las colectividades.

Fase de sensibilización y acercamiento

La sensibilización es la apertura al conocimiento desde los sentidos y la propia lógica, se inicia el reconocimiento con mente abierta, y la imaginación es el principal aliado. Los sentidos con la imaginación creando y entendiendo. El acercamiento es amistad, y en su crecimiento se concreta el contacto dialógico. Para la sensibilización es clave comprender el sentido de la vida, la memoria, el olvido y la muerte, como referentes claros que permiten comprender el sentido del tiempo y en términos generales, pulsarlo.

Mediante la sensibilización, se busca pulsar los recuerdos y generar un ambiente cultural de confianza y articulación como condición indispensable que facilita una mirada desde la propia lógica de la comunidad como sujeto del proceso investigativo.

Las actividades que se realizan en esta fase con los miembros de la comunidad, deben incluir ejercicios prácticos o técnicas para la identificación de olores y sabores como opción de auto reconocimiento en su mundo cultural. Igualmente, incluye narraciones de historias familiares, cuentos, canciones que motiven los recuerdos y permitan generar elementos para ir tejiendo sucesos e interpretar el ritmo cotidiano.

Fase de indagación y articulación

En esta fase se mantiene la pulsación de recuerdos a través de canciones, fotografías, olores y sabores para reconstruir historias familiares, tejer sucesos y contar vivencias propias de la cotidianidad.

La comunidad es quien convoca a dimensionar sus problemáticas y direccionar su propio desarrollo, mediante ejercicios participativos de autodiagnóstico de la problemática que lo afecta. Para el desarrollo del autodiagnóstico, la indagación se nutre de los componentes de la

vida de la comunidad en sus aspectos histórico, formas lingüísticas y tradición oral, recursos naturales y ambiente, tradiciones, música, baile, arte, gastronomía, tecnología, vivienda, religión, salud, deportes y recreación, territorio, servicios públicos, población y organización, persona-familia-comunidad, situación económica, perspectiva de género, pedagogías propias.

En la continuidad del proceso de indagación se encuentran aspectos de la vida de la comunidad, así como ejes articuladores que se ubican en el plano de las problemáticas, y los que están en el orden de las potencialidades (estudiando sus manifestaciones, causas, o riquezas). A partir de esas reflexiones, la comunidad establece la visión futurista o aspiraciones de larga duración, incorporada a su proyecto político, social, cultural y económico como colectividad étnica.

Fase de síntesis y expresión

Con la síntesis se logra la primera y definitiva decantación, para que los ajustes, pulimentos y reconocimientos, y las nuevas indagaciones, se reciclen poniéndolos como espejos y se logre expresar una lectura de reconocimiento.

Una vez hecho el recorrido en las indagaciones por las problemáticas y proyecciones de la comunidad, se detectan aspectos puntuales en los que se priorizan realidades y luego se procede a proyectar la visión futurista o proyecto de sociedad, esto se logra precisamente con lo encontrado en el proceso de inspección preliminar o diagnóstico.

Por lo tanto, el proceso de indagación comunitaria en la construcción del plan global de vida, expresa los elementos indicadores de los ideales comunitarios, en los diferentes campos: la concepción de sociedad, el sistema de creencias, concepción filosófica y antropológica del mundo y el tipo de persona que requiriere esa población, su nivel de vida, evidenciándose los énfasis a partir de aspectos cruciales de esa colectividad tanto en el campo espiritual como material.

Fase de confrontación

En esta fase la investigación regresa nuevamente a la comunidad, como sujeto constructor de conocimientos y legitimador del conjunto del proceso investigativo. La comunidad desde su sabiduría valida los productos y resultados de la investigación como alternativa al problema investigado y opción de su devenir futuro.

En ese sentido, es importante tener presente lo que dice Guerrero (2008) en relación con el papel de la confrontación y socialización:

esta fase es fundamental en un proceso de investigación colectiva, pues es allí donde el “espejo revelador” se presenta en toda su dimensión y la comunidad se refleja y se desvela a sí misma (pp. 195-196).

De esta manera, la comunidad se apropia de la investigación, lo incorpora a su ideario soportado por el plan global de vida, traduciéndolo en acciones concretas a favor de su bienestar colectivo.

Ejes de conocimiento

Los ejes de conocimiento fundamentan el engranaje de las actividades. Se ordenan siguiendo el mismo principio epistemológico del método propuesto, su duración previsible está sujeta al ritmo de aprendizaje y asimilación de la comunidad.

Eje de manejo teórico de la herramienta metodológica

Al manejo teórico corresponden los ejes ¿Qué es la Historia? y *mentalidad y memoria colectiva*. El primero pretende acercar el concepto de historia confrontando diferentes categorías y manejos conceptuales dentro de la historia tradicional y la historia nueva. Construir una definición de historia a partir de la lectura de tiempos. En el segundo eje del manejo teórico, se ubica el espacio de la mentalidad y la memoria colectiva y se hace el entrenamiento para la consulta de la memoria y la conciencia de la propia lógica como un ejercicio conceptual.

Eje de manejo sensible de la herramienta

Tiene como referencias principales todo lo que encierra y significa la fase de **sensibilización**, complementada con las **historias familiares**. En la sensibilización se parte del cuerpo humano como una herramienta de conocimiento. Cada sentido es un camino para encontrar indicios y se reconoce la subjetividad como surco de entrada a la indagación. Las historias familiares acercan a la dimensión de ser sujeto histórico y su autorreconocimiento en su discurrir histórico propio, pero en clave de diálogo con los acontecimientos de la historia nacional, donde igualmente desempeña un papel protagónico.

Eje de utilización práctica de la herramienta

Este eje tiene como escenario predilecto, la fase de indagación y seguimiento, tendiente a recoger participativamente la información necesaria para la construcción de conocimiento y, a su vez, aprender colectivamente de toda la ruta que se adelanta. En la indagación se pone en funcionamiento lo aprendido en las actividades de manejo de los ejes anteriores. Se tienen los elementos mínimos con los cuales se inicia el proceso de la investigación, y la comunidad ya está investigando y articulada a todo el proceso. Este es el aspecto más largo y sirve de termómetro medidor del aprendizaje, de allí la importancia del seguimiento.

Eje de confrontación

La confrontación es la clave de las actividades, en la medida que brinda la oportunidad para la apropiación y legitimación de la dinámica investigativa por la comunidad. Aquí la comunidad se mira en el espejo que ha construido y se da tanto el reconocimiento como la manera de reciclar y transformar el resultado. Aquí se pretende que logre conciencia del método y los caminos para la autogestión en el conocimiento.

Para Rodríguez et al (2016) durante las fases y sus ejes pragmáticos, el método de consulta a la memoria colectiva, dispone de formas de conocimiento como el análisis de coyuntura, la evaluación permanente de las actividades y la misma sistematización

que posibilitan conocer desde perspectivas de corta duración la realidad y proyectar con los sujetos comunitarios acciones para su transformación.

A la luz de este análisis, y a manera de reflexiones finales, decimos que el método de consulta a la memoria colectiva y su concepción de las comunidades como sujeto, objeto y fuente de investigación, constituye una ruta y opción metodológica que empodera epistemológicamente a las colectividades étnicas y, en particular, a la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera y étnica en general. Ellas requieren de horizontes epistemológicos que le devuelvan su dignidad y fortalezcan su condición de sujeto epistemológico forjador de sociedades centradas en derechos colectivos como soporte de democracias reales, que responden a concepciones e ideales del Buen Vivir y del Ubuntu. Estos propósitos se leen en clave de diálogo con otras alternativas metodológicas como la IAP, la sistematización etnográfica y otras que responden también al ideal de indagar desde las lógicas propias de las comunidades étnicas y sociales, y avanzar en el fortalecimiento de saberes ancestrales como savia que alimenta y sostiene sus epistemologías propias.

Referencias

- Cuende, M. (2008). *La perspectiva filosófica de Leopoldo Sedar Senghor sobre el ser humano y su vinculación al existencialismo*. Tesis doctoral. España. Universidad de Oviedo. Departamento de Filosofía. Recuperado de www.africafundacion.org/Maria_jesus_Cuende_Senghor. Tesis doctoral.
- Fals Borda, O. (1998). *Investigación Acción Participativa. Aportes y desafíos*. Dimensión educativa. Santafé de Bogotá, D. C.
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Barcelona. Editorial Orbis.
- García Márquez, G. (1982). Discurso de aceptación del Premio Nobel: La soledad de América Latina. Recuperado el 20 de agosto de 2018, a partir de https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm

- Guerrero, C. (1998). *Palenque de San Basilio: Una propuesta de interpretación histórica*. Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Filosofía y letras. Departamento de Historia. Área de Historia de América.
- Hall, S., & Dugay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aire: Amorrortu.
- Hernández, D., Simarra, R., y Hernández, R. (2004). *Enfoques y caminos en la construcción de procesos de etnoeducación*. Cartagena. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.
- Hernández, R. (2014). *Movimientos sociales, identidad y sujetos de poder*. Cartagena. Instituto Manuel Zapata Olivella.
- Hernández, R. (2018). *Proceso histórico de construcción de conocimientos*. En: Saberes ancestrales, epistemologías propias e interculturalidad epistemológica. Cartagena. Inédito.
- McNay, L. (1994). *Foucault: A Critical Introduction*. Cambridge. Polity Press.
- Mantilla, W. (1999). *El Científico y la Ciencia II*. Bogotá. UNAD.
- Mesa Nacional de Educación Rural. Secretaría Técnica (2017): *Documento Propuesta sobre la Mesa Nacional de Educación Rural orientadas al desarrollo del sector rural y sobre la metodología para la participación*. Bogotá.
- Muñoz, E. (2007). *Cartagena Festiva*. Cartagena. Corporación Concurso Nacional de la Bella.
- Rey, E. (1992). *Joselito Carnaval*. Barranquilla. Editorial caballito de mar.
- Rodríguez L., Hernández, R., et al. (2016). *Método de la consulta de la memoria colectiva y perspectiva de la investigación*. Cartagena de Indias.
- Rodríguez, L., & Muñoz, S. (2014). *Tradición oral y pedagogías propias*. En: Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Rubén Hernández, Compilador. Cartagena. Instituto Manuel Zapata Olivella.
- Senghor, L. (1970). *Libertad: negritud y humanismo*, (traducción de Julián marcos). Madrid. Tecnos.

Wimmer, F. (1996). *Filosofía Intercultural: ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía?* En: Revista de Filosofía XXXIII. San José, Costa Rica.

Casos

Desde el paradigma cualitativo: inflexiones en un metarrelato

Jorge Luis Barboza¹

Introducción

Hablar de tradición cualitativa tiene un doble sentido, una doble vía. Primero, significa que después de múltiples polémicas, el paradigma crítico reflexivo se ha consolidado sobre la base de argumentos epistemológicos y empíricos sólidos. Segundo, que comienza un camino de anquilosamiento, aparición de recetarios que serían el propio espejo de lo criticado al positivismo. Ya existen atisbos, síntomas de ese proceso en la elaboración de trabajos de grado y/o tesis.

Este posible estancamiento de las investigaciones cualitativas, en ocasiones obedece a la buena intención de mantener un estándar de rigurosidad científica, rigurosidad que se confunde con el endurecimiento en la forma, el recorrido y estructuración del informe final, en oposición a la flexibilidad que toda investigación dentro de este paradigma posee de suyo. En nuestra opinión, una de sus mayores fortalezas es la posibilidad que brinda para echar mano de distintos métodos producto de la necesidad misma de la investigación, cuando esta nos exige la revisión de formas alternativas para poder descubrir y describir el fenómeno estudiado. Es el río de Heráclito, o mejor en el de Cratilo (Aristóteles, IV, p. 191): no podremos bañarnos en el mismo río “ni siquiera una vez”.

Es necesario dejar que las investigaciones respiren por sí mismas, sin camisas de fuerza, en diálogo constante con el objeto de estudio, con los sujetos y con su contexto, es así como podremos acercarnos al inalcanzable horizonte de la verdad, a los horizontes de sucesos. A través de la dialogicidad podemos cohabitar con

1 Doctor en Educación. MSc. en Docencia para la Educación Superior. Licenciado en Letras. Docente Investigador de la Corporación Universitaria del Caribe. Editor. Correos: jorge.barbozah@cecar.edu.co; jorgelbarbozah@gmail.com

distintas perspectivas, incluso, opuestas, esta dialéctica exige seres con mentalidad no solo científica, sino también amplia, creativa y creadora.

En ese proceso dialéctico de la investigación, conflictuándonos, escuchándola, cuestionándola, negociando, transándonos, realizamos el estudio del fenómeno de la lectura en estudiantes universitarios y maestros del subsistema primaria. En el primer caso, en los estudios de maestría, aprendimos del fenómeno, del paradigma y del método investigación-acción en el aula.

Esta investigación se inició antes de comenzar la maestría y continuó luego de culminada. De ella emergió una teoría sustantiva y una colección de libros para estimular el desarrollo de la comprensión a través de la lectura dirigida a niños y maestros de 1er. a 6to. grado.

Ese trabajo posterior a la tesis de maestría dio pie a nuevas interrogantes que tomamos para desarrollar la tesis doctoral, en la cual surgieron nuevos problemas y necesidades a las que debimos dar respuesta situacionalmente. Las relaciones inmanentes entre objeto de estudio, sujetos de la investigación y el contexto nos obligó a recurrir a métodos y metodologías alternativas al visualizado inicialmente para realizar el recorrido investigativo; la investigación-acción. En otras palabras, fueron las demandas del estudio las que nos indicaban nuestros vacíos y exigían con qué método debíamos abordar un momento equis de la investigación. Esta flexibilidad es la que considero debemos promover porque constituye un constante refrescamiento del paradigma cualitativo y evitaría la canonización *in extremis* de sus métodos.

De manera que en el relato que presentaremos a continuación tiene como propósito describir, lógicamente de forma aproximada, el tránsito de la investigación con las reflexiones sobre el objeto de estudio, la lectura, y expondremos los hallazgos a través de las evidencias, de esta forma esperamos que sirva a los no iniciados como ejemplo del no-modelo, de la imposibilidad de presentar un modelo estándar para los estudios enmarcados en el paradigma crítico-reflexivo, pero a que su vez sirva como un texto generador de ideas y alternativas en estudios de naturaleza empírica como estos.

Por último, debemos aclarar que nuestra intención no es presentar un modelo de informe final para obtener un grado, y tampoco de artículo científico, es sencillamente una especie de ensayo, metarrelato, muy cercano a la sistematización de experiencias que intenta explicar el conjunto de vicisitudes, vaivenes, pequeños fracasos y éxitos que se presentan en toda investigación. Es inevitable la asincronía entre los acontecimientos y la narración, así que muchas veces no podremos explicar las historias y hechos que en la realidad estuvieron superpuestos.

Génesis y evolución de las ideas

En los años 90, siendo docente en secundaria, una de mis mayores preocupaciones fue la deficiencia de mis estudiantes en la comprensión de textos. Luego de algunos intentos por resolver el problema y dados los resultados alcanzados, muy deficientes, concluí que hacían falta nuevas herramientas porque girábamos en círculos; no existían avances significativos que se correspondieran con los esfuerzos realizados.

Para esa misma época tuvimos acceso a la teoría constructivista aplicada a la educación, la cual aportó valiosas explicaciones, sobre todo las realizadas por Ferreiro y Teberosky (1991) en cuanto al proceso de adquisición de la lengua escrita.

Al final de la misma década, los aportes de Sánchez (1996, 1997, 2000), atinentes al desarrollo de las habilidades del pensamiento fueron fundamentales en la conformación de un conjunto de estrategias que sirvieron de guía para abordar el problema, aunque no de manera definitiva porque su perspectiva cognitiva-conductual deja de lado los aspectos afectivo y contextual de los lectores. Intermitentemente vuelvo sobre la lectura y paulatinamente comienza a avizorarse una metodología consistente.

Luego de transitar por diversas experimentaciones intuitivas en lo cognitivo y académico, al cursar los estudios de Maestría, específicamente la Maestría en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB) realicé la investigación *Estrategias interactivas grupales*

para consolidar la comprensión lectora (Barboza, 2009), enmarcada en el paradigma crítico reflexivo, método investigación-acción en el aula, aplicada a estudiantes de Educación Integral de la mencionada universidad.

Esta experiencia produjo, por un lado, un conjunto de estrategias constructivistas que estimulan el desarrollo de la lectura en el aula, replicables en cualquier nivel del sistema educativo con la debida adecuación de los textos al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Dichas estrategias han sido aplicadas en primaria y educación media con éxito. Por el otro, una teoría sustantiva para la “comprensión lectora” en el aula, teoría que se ha venido desarrollando y ampliando, a la cual en aquel momento denominé Holopraxis de la lectura en el aula.

Construcción de los propósitos de la investigación

Para consolidar los hallazgos previos que ratificaban la situación atrás descrita, en la tesis doctoral planificamos la investigación en tres momentos prácticos. En el primero, develé la concepción que tienen los docentes de la lectura como proceso didáctico. En el segundo momento, ejecutamos la acción central, consistente en lograr la transformación del concepto de lectura como proceso didáctico en el hacer, para ello facilité a las docentes participantes talleres de estrategias de lectura con el fin de incorporarlas durante un periodo de un año escolar, aproximadamente, en sus prácticas de las docentes, brindándoles acompañamiento en ese recorrido. Por último, una vez culminada la aplicación de las estrategias, volví a indagar el concepto de lectura como proceso didáctico.

Sin embargo, estos propósitos de la investigación fueron evolucionando con la investigación misma. Paulatinamente fueron emergiendo ideas e información que nos hacían reorientar su rumbo. Sin duda, teníamos definido el objeto de estudio, pero cómo debíamos indagar e, incluso, qué debíamos indagar exactamente, no estaba totalmente claro.

Por ejemplo, las docentes exponían que los niños comprendían poco o “nada” de lo leído y algunos escribían, pero no leían, que tenían

lectura silábica, etc. En otras palabras, mezclaban dos concepciones distintas y contrapuestas. Esta fue la razón por la cual me pregunté ¿Qué concepto de lectura que tienen los docentes? De allí surgió el primer propósito:

- Develar el concepto de lectura como proceso didáctico en docentes y su transposición didáctica.

Debemos decir, además, que su redacción fue evolucionando. En un primer momento fue “*Indagar* el concepto de lectura en docentes y su transposición didáctica”. Más tarde sustituimos *indagar* por *develar* y un punto importante fue la inclusión establecer que era “como proceso didáctico” porque comprendimos, gracias a la etnometodología, que podían tener una concepción de la lectura en el rol de profesionales de la docencia y otro en el rol de padres y madres, por ejemplo.

Nuestra intención era profundizar al máximo en la problemática de la lectura, nos preguntamos dónde y cómo se originaba el concepto de lectura develado, por eso nos propusimos:

- Descifrar el origen del concepto de lectura como proceso didáctico develado.

Empíricamente, sabíamos que la problemática de la lectura en las aulas era (y es) profunda, por lo que intuíamos cuál era el concepto que sobre la lectura tenía el docente, sin embargo, debíamos precisarlo. Luego, estimamos que por nuestra propia naturaleza pragmática y con el fin de romper con el círculo vicioso de la lectura, debíamos trabajar con los docentes a fin de provocar una transformación en su praxis. De allí, los siguientes dos propósitos:

- Propiciar la transformación del concepto de lectura como proceso didáctico en docentes.
- Promover cambios en la didáctica de la lectura en docentes.

Además, también teníamos una inquietud personal: habíamos generado una teoría sustantiva con resultados prácticos positivos a nivel universitario y en primaria, pero hacía falta el estudio científico que explicara y respaldara su efectividad. Sin embargo, para las investigaciones cualitativas es de suma dificultad hacer

generalizaciones por su naturaleza epistemológica, esto constituía un reto. Una forma de generalizar es replicar la experiencia en distintos escenarios y momentos, dado el número de participantes se nos presentaba una oportunidad única de validar la teoría sustantiva denominada Holopraxis de la lectura. En consecuencia nos plateamos:

- Validar, vía replicación de la experiencia, la metodología sobre el desarrollo de la comprensión de textos propuesta por el autor (Holopraxis de la lectura) en los subsistemas Primaria y Secundaria.

Todas las fases de la investigación se desarrollaron en el municipio Cabimas, estado Zulia, Venezuela. En el primer y segundo propósito estuvieron involucradas 5 (cinco) instituciones educativas, una de secundaria y 4 (cuatro) de primaria (2 públicas y 2 privadas). Para el resto de los propósitos participaron tres instituciones públicas, una de secundaria y dos de primaria. En cuanto al periodo, comenzó en octubre de 2012 y finalizó en el mes de mayo de 2016.

Los sujetos de la investigación

Para el momento de iniciar el estudio éramos docente en la maestría Administración de la Educación Básica del postgrado de la UNERMB. En esas circunstancias un grupo de participantes se me acercaron para solicitar mi asesoría en su Trabajo de Grado. Luego de varias conversaciones decidimos formar un colectivo de investigación cuyo objeto de estudio sería la lectura en el aula.

Por la misma inquietud que las embargaba, el método de trabajo fue la investigación-acción, de forma que sus sujetos de estudio serían sus propios alumnos. En cuanto a mí, ellas fueron mis sujetos de estudio y co-investigadoras.



Figura 1. Sujetos de estudio.

Para este momento pensaba que al ocurrir la transformación en las maestras, ocurría la transformación en los alumnos.

Métodos

La formación del investigador siempre es inacabada, un horizonte en constante transformaciones. Cada estudio implica nuevos retos, perspectivas, elaboraciones y reelaboraciones teóricas, metódicas y metodológicas, podríamos decir que no hay tiempo para aburrirse.

Podemos repetir el método y la metodología, sin embargo, siempre habrá particularidades propias del contexto social y del objeto de estudio. A continuación, exponemos el recorrido metódico de la investigación.

Etnometodología

Las interacciones son parte del *mundo de vida* individual y colectivo, “un mundo de rutinas en el que los actos de la vida cotidiana son realizados, en su mayoría, maquinalmente.” (Coulon, 1988:14). Y si bien es cierto que el fin último de la investigación acción es la transformación del Ser y de la sociedad, también es cierto que debemos tener herramientas coherentes con el método para evidenciarla e interpretar esta transformación.

En la explicación de Garfinkel (2006, p. IX) sobre el origen del término etnometodología afirma:

Por etno quería expresar, de alguna u otra manera, que los miembros de una sociedad tienen disponibles para su uso ciertos conocimientos que son del sentido común de esa sociedad, conocimientos sobre «cualquier cosa».

Para develar el concepto de lectura como proceso didáctico en las docentes y su transposición didáctica nos vimos en la necesidad introducirnos en el *modo de pensar* de las docentes, fueron numerosos encuentros en talleres y conversaciones personales que paulatinamente me permitió comprender qué sucedía en sus mentes. Gracias a la etnometodología pudimos develar la relación pensamiento-acción.

Esta interacción nos permitió descubrir que había una disonancia entre lo que planteaban en cuanto a la problemática de la

lectura en aula, los conceptos que expresan sobre el objeto mismo y su praxis en el aula.

Para explicarnos mejor recurriremos al Cuadro 1:

Paradigma del silabario (sintético)	Paradigma constructivista (analítico)
Desconoce el desarrollo cognitivo del niño	Respeto del desarrollo cognitivo del niño
Va de las partes al todo (letras → sílabas → palabras → frases, oraciones)	Aprendemos a leer de lo general a lo particular (del todo a las partes) (oraciones, frases → palabras → sílabas → letras)
Hace hincapié en lo fonético (Leer es decodificar)	Hace hincapié en la comprensión (Leer es construir significados)
Utiliza textos descontextualizados	Lectura contextualizada
Primero se aprende a leer y luego a escribir	Se aprende a leer y escribir simultáneamente
Aprender a leer es un acto individual	Leer es un acto individual y social
La comprensión viene después...	Leer es comprender
Escribir es transcribir	Escribir es producir significados

Cuadro 1. Paradigma del silabario vs. Paradigma constructivista.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro anterior están claramente establecidas y contrastadas las características del paradigma del silabario y del paradigma constructivista. El primero, aunque su origen es anterior al conductismo, se encuadra perfectamente en este modo de pensar y actuar.

Por mi formación constructivista creía que todas las docentes concebían la lectura desde esta perspectiva y me apoyaba en el hecho de que la educación primaria venezolana desde los años 90 había asumido este conjunto de teorías en los currículos. En los talleres que facilitaba sobre el tema, mi intención era reforzar esta concepción, aclarar el propósito de las prácticas y profundizar en ellas. Pero en las intervenciones de las participantes, comencé a notar una discordancia entre lo que decían de “el deber ser” de la lectura y los realmente hacían en el aula. Un algún momento pensé que trataban

de complacer al facilitador, es decir, expresaban lo que el facilitador quería oír (posiblemente en algunas ocasiones fue así), pero en las conversaciones espontáneas, ya relajadas, afloraban la verdadera concepción y prácticas sobre la lectura como proceso didáctico.

Desde el punto de vista epistemológico, en algún momento pensamos que estaba en el campo de la fenomenología, pues según Taylor y Bogdan (1992), su fin es descubrir en el fenómeno su esencia válida y útil, de allí que el investigador –fenomenólogo– debe aprender a ver las cosas desde el punto de vista de otras personas para llevar a la práctica esa epojé, o ubicar entre paréntesis la realidad, es decir, suspender los juicios, creencias y teorías acerca de la misma.

La fenomenología, por lo tanto, no se ocupa de los hechos, sino que se enfoca en lo esencial, lo necesario, lo a priori, para lo cual debe suspender o colocar entre paréntesis todas las experiencias relativas al mundo natural, las proposiciones de las ciencias, las creencias, el estrato mundano-trascendental, para prescindir o dejar fuera de consideración todo lo accidental, fáctico y contingente en el objeto.

En cambio, mi propósito era trascender la hermenéutica, la comprensión, e ir a lo factual porque debía contrastar lo conceptual en las maestras con sus haceres en el aula, esto me llevó a la *etnometodología*, porque ella proporciona la epistemología desde la cual podemos explicar la construcción social de la realidad y el método para abordar y comprender cómo estructuran los sujetos la cotidianidad, en este caso, en la lectura como proceso didáctico en la escuela.

Para Coulon (1988), “La etnometodología es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar” (p.32).

En la explicación de Garfinkel (2006), sobre el origen del término etnometodología afirma: Por *etno* quería expresar, de alguna u otra manera, que los miembros de una sociedad tienen disponibles para su uso ciertos conocimientos que son del sentido común de esa sociedad, conocimientos sobre «cualquier cosa» (p. IX).

La etnometodología estudia las actividades que los miembros de un grupo producen y por medio de las cuales controlan los escenarios de hechos cotidianos, tácitamente hay acuerdos, un sentido común, que permiten la comunicación y actuación coherente entre ellos, esto es observable y explicable, es decir, se puede dar cuenta de ellos. De esta manera, la etnometodología me daba luces para realizar la conexión entre los pensamientos de las maestras y sus actos, podía comprender y explicar la semiología de las acciones; cómo concebían las maestras la lectura y cómo ejecutaban sus prácticas de lectura en el aula.

En conclusión, en las maestras convivían dos concepciones opuestas, por un lado, sus prácticas eran conductistas, concebían tácitamente la lectura dentro del paradigma del silabario, pero por el otro lado querían alcanzar objetivos propios del paradigma constructivista. Esto no era posible porque en su formación no había conocimiento y haceres suficientes que le permitieran comprender la diferencia entre ambas perspectivas.

Investigación-Acción (IA)

Cuando hacemos investigación cualitativa, la realidad nos exige qué caminos recorrer y con qué recorrerlos. Las co-investigadores y yo nos propusimos la transformación de una realidad. Ellas, encontrar la forma para que sus alumnos desarrollaran la comprensión de la lectura. Yo, que ellas transformaran su concepto sobre la lectura como proceso didáctico.

Aunque no existe unanimidad en su definición, para algunos autores la IA se centra en la resolución de problemas ligados a contextos sociales y a investigadores comprometidos con el cambio social. Para otros, es concebida como un cambio de paradigma que encierra una concepción política de la ciencia. En todo caso, la investigación pierde su estatus elitista de pertenecer a la clase privilegiada de los investigadores, porque ella ofrece una experiencia de aprendizaje colaborativo donde se diluyen las distancias entre los investigadores y los investigados, consecuentemente se conforma una comunidad o colectivo de reflexión con miras a evaluar y resolver conflictos.

Carr y Kemmis (1988, p. 174) la definen como una “indagación autorreflexiva” de los participantes en contextos sociales con el propósito de mejorar la lógica, la comprensión y la justicia de sus propias acciones y situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.

Aplicada a la práctica educativa, la finalidad básica de la IA no es, esencialmente, la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información para guiar la toma de decisiones y los procesos de cambio. Es decir, su objetivo es optimizar la práctica educativa, más que generar conocimientos, aunque en ningún momento los conocimientos producidos son dejados de lado (Elliott, 1994).

En consideración a las ideas expuestas por Carr y Kemmis (1988), conformamos un colectivo integrado por docentes de los niveles de educación primaria que, además, eran participantes de la maestría en Administración de la Educación Básica. Como ya dijimos, el estudio de la lectura se realizó en dos niveles. El primer nivel es el de los docentes de Educación Básica, quienes investigaron en sus aulas, con sus alumnos el fenómeno de la lectura y la transformación de los participantes.

Como ya expliqué, en la didáctica de la lectura de las maestras subyacían conocimientos tácitos que no permitían una pedagogía adecuada de la lectura. Cuando se confrontaron con la problemática y la incapacidad de resolverla, comenzaron a explicitarse sus falencias y necesidades, así los conocimientos didácticos tenidos hasta ese momento fueron conscientemente insuficientes y/o quedaron obsoletos. Los nuevos conocimientos alcanzados gracias a la interacción constante entre la teoría y la práctica con sus estudiantes, consolidaron una nueva conciencia de su rol docente. Fue en ese momento cuando emergió la transformación.

Por otro lado Lyotard (1991) plantea:

...se enseña lo que se sabe: así es el experto. Pero, a medida que el estudiante (el destinatario de la didáctica) mejora su competencia, el experto puede hacerle partícipe de lo que no sabe y trata de saber (si el experto es, además, investigador). El estudiante es introducido

así en la dialéctica de los investigadores, es decir, en el juego de la formación del saber científico (p. 23).

Elliott (1994) afirma que queda poco espacio para “la idea de la enseñanza como reflexión-en-la-acción” (p. 96). Las universidades forman educadores reproductores, no educadores capaces de reflexionar sobre su praxis; vale decir que, en general, los docentes universitarios tampoco reflexionan sobre su quehacer, en consecuencia, es imposible formar docentes investigadores-creadores de su entorno social. El desarrollo profesional del docente se limita si sólo se dispone de la experiencia propia para reflexionar sobre los problemas del aula, en vez de compartir las diversas perspectivas acerca de los problemas comunes a todos con otros. De allí la necesidad de emprender investigaciones cooperativas y compartir los hallazgos.

Es clave la formación del docente investigador que indague su entorno y genere sus propios conocimientos en vez de aplicar únicamente los conocimientos de otro. No es casual que se afirme de la epistemología positivista que “este tipo de investigación siempre mostrará la tendencia a favorecer las disposiciones educativas preexistentes, y sus teorías se estructurarán a favor del statu quo.” (Carr & Kemmis, 1988, p. 94). La investigación-acción promueve la autoformación del ser en el hacer.

La estructura y estructuración del pensamiento positivista-conductista también favorece su reproducción y permanencia acrítica en todas las áreas del conocimiento, es aceptado como verdad única e indiscutible. Este pensamiento incide en la concepción de la lectura, por ello es crucial “el uso de una metodología que le permita describir [al investigador] cómo interpretan los individuos sus actos y las situaciones dentro de las cuales actúan” (Carr & Kemmis, 1988, p. 94).

Con miras a mejorar la práctica educativa, promovimos la reflexión a fin de deconstruir el pensamiento conductista, las coinvestigadoras desentrañaron el fondo y trasfondo de sus prácticas en el aula. Las interpretaciones de las coinvestigadoras fueron objeto de un ejercicio hermenéutico que aportó insumos para comprender

lo ocurrido durante la investigación y hacer inteligible las acciones de las docentes.

Las acciones siempre incorporan las interpretaciones del actor y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social «interpretativa» consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción. (Carr & Kemmis, 1988, p. 103).

Recordemos que buscábamos, partiendo de una línea base, develar el concepto de lectura como proceso didáctico, su transformación luego de una serie de acciones emprendidas en conjunto y su incidencia en la praxis del aula. Para ello hubo dos variantes de la investigación-acción. La primera, investigación-acción en el aula, y la segunda, colaborativa.

El trabajo desarrollado por las docentes en el aula con sus alumnos constituyó IA en el aula. Ellas se plantearon propósitos y ejecutaron acciones en busca de cambios en sus alumnos. Por mi parte, observé los cambios ocurridos en ellas.

Toda IA es colaborativa; sin embargo, en este caso no hubo de mi parte trabajo en el aula como docente, fui el tutor de ese grupo de participantes de la Maestría en Administración de la Educación Básica; se conformó un equipo de trabajo colaborativo a fin de conseguir los propósitos propuestos en cada uno de los casos. Elliott (1994), comenta sobre la IA:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objetivo de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el “bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual (p. 95).

Cuando se desarrolla una investigación-acción no se tiene claridad en muchos aspectos conceptuales y formales. Una creencia común es que a quien se le aplica (estudiantes, comunidades, etc.)

son los que van a transformarse y la situación problemática va a ser resuelta o mejorar sustancialmente, pero un aspecto importante, y crucial, es que quienes aplican la investigación-acción también son transformados porque su propio accionar y las reflexiones sobre ese accionar, los conducen a un entendimiento más profundo del objeto de estudio y de los sujetos de la investigación.

A medida que se desarrolla la investigación y se reflexiona sobre ella, emergen necesidades, problemas, circunstancias no previstos, propias del hacer investigativo y de la naturaleza humana, en ocasiones el método es insuficiente y debemos aplicar soluciones creativas en el marco de la rigurosidad científica.

Las maestras participantes paulatinamente descubrieron, y se *descubrieron*, como quien le quita una cubierta a algo, que las prácticas pedagógicas anteriores no eran coherentes con los propósitos que tenían. Fue un proceso de concienciación producido en la interacción con las nuevas estrategias y los resultados que mostraban los niños. En un principio las docentes no comprendían suficientemente lo que hacían en el aula antes y después de la introducción de las nuevas estrategias. La comprensión emergió paralela al avance que mostraban los niños. La maduración la explica Vigotsky (1979) con su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo.

En la medida que los niños comprendían mejor los textos, daban respuestas coherentes y a veces sorprendentes para las maestras, ellas se convencían de que lo que ahora hacían en el aula era correcto y que lo que hacían antes no era coherente con su intención de mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes. De nada hubiera servido *darles* clases de “comprensión lectora” a las maestras porque eso era repetir el modelo conductista, fue necesario confrontarlas con sus prácticas pedagógicas, con una nueva *práctica* pedagógica, y no con una *teoría* pedagógica.

Análisis del discurso

El análisis del discurso es el tercer método, íntimamente ligado a los anteriores. A través del relato de los docentes rastree las marcas que me indicaron qué estructura conceptual tenían sobre la lectura, tal

como expresa Van Dijk (2010, p. 174) en cuanto al análisis del discurso, la psicología cognitiva nos ha enseñado que el procesamiento de textos o procesamiento del discurso “no es solamente procesamiento del lenguaje, sino también procesamiento de conocimiento” porque para producir y comprender secuencias coherentes de oraciones, debemos crear modelos mentales de los referentes y para ello, necesitamos activar, aplicar y especificar el conocimiento general del mundo. Los modos de pensar son traducidos y representados en nuestros discursos, cotidianos, científicos, formales o informales. Por ello Lotman (1999) nos dice que “Nos hallamos inmersos en el espacio de la lengua. Ni en las abstracciones convencionales más elementales podemos desvincularnos de este espacio que nos envuelve, pero del que somos parte, y al mismo tiempo es parte nuestra” (p. 159).

Por otro lado, no por casualidad, he afirmado desde el principio que la lectura es tanto un problema agudo como crónico. Es agudo porque atraviesa profundamente todo el sistema educativo. Pero es su carácter crónico el que le ha dado ese carácter agudo. Es la rueda del círculo vicioso generacional, un bucle retroactivo; cada vez que pasa ahonda la zanja y desmejora la calidad educativa. Es su carácter fractal que se reproduce desde la escuela hasta la universidad y los estudios de cuarto y quinto nivel. Klingler y Vadillo (2003) comentan:

...la pregunta clave es: ¿Cuál es la mejor definición de lectura?, pues dependiendo de la que el maestro tenga, pondrá más o menos énfasis en su elemento de decodificación (la posibilidad de descifrar las letras para agruparlas en palabras) o de comprensión (que trata sobre el contenido de lo que se lee). Los lectores ineficientes definen a la lectura por su elemento de decodificación de símbolos; mientras los lectores eficientes se centran en la comprensión (p. 105).

Al develar esta realidad llegamos a la raíz del problema, pero luego debemos explorar cuán profunda es la raíz, cuál es marco, su contexto. La escuela, el liceo y la misma universidad se han rutinizado, la forma en que se reproduce la práctica de la experiencia docente se agota. Recordemos que la escuela es producto de la modernidad y nace tal como la conocemos bajo los preceptos del conductismo.

La rutina, fábrica reproductora de lo mismo incasablemente, fue su principal objetivo; estandarizar la producción de mano de obra barata para que fuera productiva y acorde con los nuevos tiempos. La escuela actual responde a esa concepción del mundo. La escuela está en crisis, nada nuevo, sobre todo si reconocemos como cierta la sensación de la pérdida de la calidad. La escuela está en crisis porque la sociedad está en crisis, y no al contrario, solo que una escuela decadente agudiza el desequilibrio, la inestabilidad.

La crisis actual es -en realidad- la suma de crisis recurrentes que ponen en cuestión la presencia de la escuela y su particular forma de organización de la educación, porque al mismo tiempo que se profundizan las demandas de la sociedad, se constatan las imposibilidades para poder responder adecuadamente con las pautas proclamadas y vigentes desde la modernidad. Pareciera que la escuela, demasiado apegada a los moldes modernos, no ha sabido o no ha podido resolver el antagonismo entre el quiebre de la modernidad y la supervivencia de algunas de sus estructuras. La misma sociedad que protesta y denuncia su incapacidad, mantiene tácitamente su vigencia y reclama su intervención al constatar las dificultades y limitaciones para remediar las dificultades de los nuevos tiempos (Noro, 2010).

Bauman (2009), divide a la modernidad en pesada y líquida. La primera es la de los átomos fuertemente enlazados, característica propia de los sólidos, tiene gran estabilidad pero no se pueden adaptar a ningún recipiente, contrario a la segunda, líquida, sinónimo de fluidez y adaptabilidad. Nuestra educación, nuestra escuela, nace en la primera modernidad y a pesar del evidente agotamiento de ésta, la escuela pareciera continuar incólume, intocada por el tiempo que llega en oleadas suaves o en tsunamis. Mientras la postmodernidad, modernidad líquida, licuefacción lo que toca, la escuela parece mirarse el ombligo y encerrarse como un quelonio.

El análisis del discurso nos ofrece la posibilidad de desentrañar la complejidad del mundo donde vivimos:

Como miembros de grupos socioculturales, los usuarios de las lenguas forman parte de la compleja red de relaciones de poder y de solidaridad, de dominación y de resistencia,

que configuran las estructuras sociales, siempre en tensión entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia. Las identidades sociales de las personas —complejas, variadas e incluso contradictorias— se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas caras que se eligen para cada ocasión. (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 16)

¿El docente vive en la modernidad o en la postmodernidad? ¿Con qué modelo mental conforma su praxis pedagógica? El análisis del discurso nos permitió estudiar y develar las estructuras cognitivas profundas, los modos de pensar, las concepciones, los mundo-de-vida, las representaciones sociales con las cuales se organizan y estructuran su vida en la escuela.

Como ya se explicó, las docentes involucradas en la investigación tenían prácticas pedagógicas conductistas antes de la investigación. A continuación, presento algunas evidencias de su transformación expresadas en sus Trabajos de Grado y las categorías que emergieron al realizar los análisis correspondientes:

Categoría	Docente	Evidencias de la validación
Cognitiva	RM	...manera cualitativa evidenció que luego de haber sido diseñadas y aplicadas las diferentes experiencias y estrategias de aprendizaje para el logro de la comprensión de la lectura, los estudiantes desarrollaron el pensamiento inferencial, esto fue sustancial para el logro de la lectura comprensiva.
Cognitiva	PK	Cabe resaltar la variación positiva en la calidad de la respuesta, observando mayor cantidad de respuestas acertadas y menor cantidad de desaciertos con respecto a los resultados obtenidos al inicio, evidenciando el incremento en cuanto a la producción de inferencias y la clasificación eficaz y eficiente de los tipos de respuestas.

Categoría	Docente	Evidencias de la validación
Cognitivo	PK	...y el proceso de metacognición les ayudó a reconocer y clasificar el nivel de las preguntas y “a pensar más en las inferenciales” como expresó un estudiante, que al principio se les hacía difícil, pero la práctica constante le permitió ejercitar y controlar su proceso intelectual y la evaluación de los resultados, tomando conciencia de cómo aprenden.
Cognitivo	QA	...los estudiantes pudieron desarrollar la habilidad de interpretar y apropiarse de los hechos que ocurrían en las lecturas y también de relacionarlos con lo sucedido en su vida diaria, todo esto se logró en el momento en que la investigadora cumplió con su rol de adulto significativo y consiguió despertar en los educandos la motivación a través de los estímulos positivos que le facilitó a los mismos ser capaces de reproducir en forma colectiva los aprendizajes obtenidos mediante la socialización de saberes y experiencias significativas.
Social	PK	De igual forma se generó un clima socio-afectivo de confianza, respeto y libertad de expresión, para que los estudiantes pudieran sentirse en un ambiente cómodo para responder sin cohibirse, sin miedo, sin nada que lo perturbará o los afectara psicológica o emocionalmente, y también se sentían a gusto con las lecturas y cuando empezaron a trabajar por equipos, lo cual fue muy efectivo porque los niños lo disfrutaron mucho y mejoraron notablemente la calidad de respuestas a través de la socialización como dice Vigotsky, incluso hasta superaron las expectativas de la investigadora y docente de aula, integrándose hasta los niños más tímidos, siendo una experiencia enriquecedora para todos los participantes del proceso.

Categoría	Docente	Evidencias de la validación
Afectivo	RM	Mi experiencia como investigadora en el aula fue sorprendente y satisfactoria. Sorprendente porque no sabía todo lo que los estudiantes tienen, que uno como docente no ve cuando tiene una posición de imponer lo que dice el programa y de exigir lo que el programa establece. Satisfactoria porque cuando uno cambia de paradigma, de pensamiento pone a un lado las exigencias y toma en cuenta que el estudiante es un ser humano, que se enferma, que se pone nervioso en las evaluaciones, que hay calor en el aula ya que no hay ventiladores y esto trae como consecuencia bajo rendimiento académico. Que tiene familia y problemas familiares, no es que el docente se inmiscuya en los problemas del estudiante, pero a veces es mejor conversar y darle ánimos para seguir, que pegarle tres gritos: “¡haz la tarea!”, como docente darle la oportunidad otro día.
Afectivo	FW	Trabajaban con regocijo cada actividad, ya en ese momento el plan de acción funcionaba con bastante acierto, me encantó tanto como a la mayoría de ellos.
Afectivo	FW	El ambiente cambió radicalmente. Los niños pasaron de aquel momento inicial de aburrimiento y apatía a preguntar con mucha frecuente y entusiasmo “Maestra, ¿hoy vamos a leer cuentos?” o cuando me veían que yo cargaba libros de cuentos demostraban su alegría.

El hallazgo inicial no indicó que nuestras maestras, grosso modo, continúan concibiendo la lectura. Desde el paradigma silábico: leer es decodificar, descifrar sonidos. Se enseña a leer con silabarios, en ellos subyace una concepción de la lectura; no hay comprensión, no hay disfrute.

Sin embargo, el maestro no posee una “teoría” consciente, articulada y coherente, lo cual le produce disonancias cognitivas.

Percibe, intuye y/o sabe que no cumple con su papel cabalmente en cuanto a la lectura, ellos mismo afirman: “a los niños no les gusta leer, no comprenden lo que leen, para ellos la lectura es aburrida”. Separan enseñar a leer del acto de leer.

En general, el método utilizado para alfabetizar en Venezuela es el implícito en los silabarios, es decir, el método sintético que comienza por las letras, pasa a las sílabas y llega a las palabras: va de lo particular a lo general. Y, por supuesto, los textos de lectura utilizados por el maestro son los incluidos en los silabarios, es decir, palabras e imágenes ajenas al contexto lingüístico de los aprendices.

Los silabarios modernos –entiéndase de la modernidad– utilizan el método centrado en lo fonético y plantean que primero deben ser adquiridos los sonidos de las letras para formar las sílabas, con éstas se forman las palabras y de las palabras se pasa a las frases u oraciones sin importar la comprensión de las mismas. Supone que los niños “leen” cuando son capaces de pronunciar en voz alta las sílabas de las palabras. La comprensión se trabajará más adelante, pero la comprensión de textos nunca llega. Los actos de “escribir” son fundamentalmente la copia y el dictado.

Sin embargo, luego de una experiencia, en el caso particular de las maestras involucradas de la investigación, y sobre todo de una vivencia, de contacto con la investigación-acción en el aula, el cambio ocurrido en sus estudiantes las transformó a ellas, fueron los hechos concretos los que las convencieron de que lo que hacían ahora era lo correcto, no solo por los resultados fehacientes de sus alumnos en cuanto a una mejoría notable en la comprensión de textos, sino también, por su cambio de actitud de hacia la lectura. Sin duda, las teorías y los autores sobre la lectura ahora son mejor comprendidos, dejaron de ser abstracciones vacías para ellas y pasaron a ser un soporte de su hacer pedagógico.

Estamos en presencia de un círculo virtuoso, la práctica refuerza la teoría y la teoría refuerza la práctica. Esta relación dialéctica, diálogo virtuoso, constituye un aspecto para futuras investigaciones en el aula. El círculo virtuoso es el bucle retroactivo positivo, porque la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa, el resultado

es amplificador, es decir, cada vez más intenso (Morin, 1999, p. 99). Con ello se rompe el círculo vicioso del conductismo que se refuerza a sí mismo y empobrece cada vez más la educación.

Conclusiones

He evidenciado que desde los postgrados donde se práctica el paradigma crítico reflexivo pueden surgir importantes elementos de transformación en las escuelas. Este efecto puede ser multiplicador.

El libro, desde sus orígenes, ha sido la forma por excelencia de transmisión de la cultura, cualquier forma que tome en el presente y en el futuro necesitará de la interpretación del ser humano. La escuela es la institución que garantiza la permanencia de esa cultura y, paradójicamente, la evolución del pensamiento humano que la hará cambiar. Si la única constante es el cambio, las instituciones educativas deben formar para y en el cambio, para y en el cambio crítico. Para llegar a los niveles de comprensión comprensiva, todo el sistema educativo deberá estar dirigido al desarrollo de la criticidad crítica, de la reflexión reflexiva de un humano humanizador.

Nicolescu (1999) nos alerta:

A educação atual privilegia o intelecto, em detrimento da sensibilidade e do corpo. Isso foi certamente necessário em determinada época para permitir a explosão do conhecimento. Mas se esse privilégio continuar nos arrastará para a lógica louca da eficiência pela eficiência, que só pode desembocar em nossa autodestruição.

La educación actual privilegia el intelecto en detrimento de su sensibilidad y de su cuerpo, que fue ciertamente necesario en determinada época para permitir la explosión del conocimiento. Sin embargo, si ese privilegio sigue, nos va a arrastrar hacia la lógica loca de la eficiencia por la eficiencia, que sólo puede desembocar en nuestra autodestrucción.²

2 Traducción libre.

No somos sólo intelecto, también somos seres sensibles y sociales, esta tríada debe estar presente en nuestra educación ¿Podemos vivir sin amor? ¿Hubiera sobrevivido la humanidad si fuéramos ermitaños? La comprensión del ser humano pasa por la comprensión de la otredad, por la sensibilidad de ponerse en lugar del otro.

Difícult que la transformación del docente se dé en solitario, es necesario el acompañamiento y la reflexión en colectivo, círculos de estudio, compartir experiencias para que se incorpore de forma natural a su modo de pensar y actuar; debe ser parte de la cultura de la escuela, es una manera de romper con el bucle retroactivo en tanto círculo vicioso, la tradición debe ser vencida por/con el pensamiento crítico.

La formación de docentes investigadores cualitativos es central para la ruptura del pensamiento de la modernidad. El paradigma crítico reflexivo no solo exige la formación teórica y empírica, sino también una gran dosis de creatividad porque el pensamiento moderno encuadra lo que toca, en cambio la “modernidad líquida”, licuefacción. El peligro de canonizar las investigaciones cualitativas siempre estará latente, es una tensión constante entre un modo de pensar y otro. El surgimiento de métodos alternativos de investigación siempre será el triunfo de la creatividad humana.

Referencias

- Aristóteles. *Metafísica*. (1994). Libro IV. Editorial Gredos: Madrid.
- Barboza, J. (2009). *Estrategias interactivas grupales para consolidar la comprensión lectora*. Trabajo especial de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. 11 reimp. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid. España: Ediciones Cátedra.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. 2da. ed. Madrid, España: Morata.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 12da. ed. México: Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Klingler, C., & Vadillo, G. (2003). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México.
- Lotman, Yuri M. (1999). *Cultura y Explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona (España): Editorial Gedisa.
- Liotard, J. (1991). *La condición postmoderna. Informe del saber*. Buenos Aires, Argentina: Editorial R.E.I. Argentina S.A. Versión digital.
- Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Nicolescu, B. (1999). *Um novo tipo de conhecimento transdisciplinaridade*. En: Educação e Transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf> [Consulta: 14 may 2016]
- Noro, J. (2010). *Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada*. Investigación y Postgrado [online]. 2010, vol. 25, n. 2-3 pp. 109-114. [Información en línea]: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-0087. [Consulta: 07 ago 2014].

- Sánchez, M. de (1996). *El Pensamiento Lógico Crítico*. Editorial de la Universidad Santiago de Compostela. España.
- Sánchez, M. de (1997). *Aprender a Pensar. Nivel I. Planifica y Decide*. Centro CDIP-CIED. Venezuela.
- Sánchez, M. de (2000). *Aprender a Pensar. Organización del Pensamiento*. México: Editorial Trillas.
- Taylor S., & Bogdan R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de investigación lingüística*, 13, 167-215.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

Aproximación teórica de la concepción educativa de los estudios de postgrado. Un estudio sobre la base de la Teoría Fundamentada

*Ivonne Acosta Campos*¹
*Elina Marval Galvis*²
*María Elena Pérez Prieto*³

Introducción

El presente estudio cualitativo tuvo como propósito generar una aproximación teórica de la concepción educativa que sustenta los estudios de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt⁴ (UNERMB) a partir de la opinión de sus principales actores, se destaca como marco referencial la concepción de aprendizaje, de investigación y de universidad que tienen los mismos.

El tipo de investigación está enmarcado en una de las diferentes tradiciones cualitativas, específicamente la denominada Teoría

1 Doctora en Ciencias. Mención Gerencia. Magíster en Gerencia de Empresas. Economista. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela. Adscrita al Centro de Estudios e Investigaciones Sociales, Económicas y Políticas (CEISEP). Línea de Investigación Perspectiva Administrativa, Económica y Gerencial de las organizaciones. Correo: ivonneacostac@hotmail.com.

2 Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Docencia para Educación Superior. Socióloga. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela. Línea de Investigación Dimensión Curricular y Gerencial de las Organizaciones. Correo electrónico: elinavictoria@cantv.net.

3 Doctora en Gerencia. Maestría en Gerencia de Recursos Humanos. Licenciada en Administración. Mención Gerencia Industrial. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Venezuela. Coordinadora del CEISEP. Línea de Investigación Perspectiva Administrativa, Económica y Gerencial de las Organizaciones. Correo: perezmariele@hotmail.com.

4 Venezuela

Fundamentada (TF), creada por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss. Para los mencionados autores, esta tradición deriva de datos recopilados de manera sistemática y se analizan por medio de un proceso de investigación que le permite a la teoría emerger a partir de los mismos y no como una teoría preconcebida (Strauss y Corbin, 2002a).

La finalidad de este estudio se concretó en dos aspectos fundamentales:

1. El aporte teórico, se sintetiza en el análisis crítico de posiciones coincidentes y contradictorias, interpretado mediante la comprensión de los elementos que sustentan la concepción educativa, de investigación y de universidad, así como también a través de las entrevistas a profundidad, aplicadas a las informantes clave: profesores de la UNERMB, seleccionadas a través de criterios coherentes con la investigación, quienes aportaron información significativa para que emergiera la teoría que permitió generar una aproximación teórica de la concepción educativa que sustenta los estudios de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt según la opinión de sus principales actores.
2. La identificación de los diferentes temas, propiedades y matriz condicional que caracterizan la concepción educativa del postgrado de la UNERMB, sobre la base de las perspectivas de las informantes que participaron en el estudio, pues las preguntas de investigación fueron realimentadas durante el proceso investigativo y reformuladas para lograr la saturación de los temas y sus propiedades. Esto permitió a las investigadoras adquirir experticia en el uso de la Teoría Fundamentada, desarrollando un esquema de trabajo para esclarecer las interrogantes iniciales del estudio, debido al poco desarrollo de esta tradición cualitativa en Venezuela. Además de confirmar la viabilidad y pertinencia de la aplicación de la TF como método para abordar el objeto de estudio presentado.

3. En el Cuadro 1, se presenta un resumen de la aplicación del tema de investigación.

Cuadro 1

Aplicación al tema de investigación. Aproximación teórica de la concepción educativa de los estudios de postgrado. Un estudio sobre la base de la Teoría Fundamentada

Tradición Categoría	Teoría Fundamentada
Foco	Desarrollar una teoría fundamentada de la concepción educativa de los estudios de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
Disciplina de origen	Ciencias Sociales – Ciencias de la Educación.
Recolección de datos	Datos secundarios: a través de la revisión de la literatura relacionada. Datos primarios: se utilizó la técnica de la entrevista a docentes-investigadoras en el área de postgrado y currículo. Se utilizó una muestra teórica (intencional) de 5 informantes clave, para obtener información sobre las categorías necesarias para generar la teoría: fenómeno central, condiciones causales, estrategias, contexto y consecuencias.
Análisis de datos	Se establecieron y generaron las codificaciones: abierta – axial – selectiva
Forma narrativa	Representación gráfica y teórica de la concepción de los estudios de Postgrado de la UNERMB

Desarrollo del estudio

Para emprender la indagación y dirigir el muestreo teórico, se realizó una pregunta principal de investigación con la finalidad de profundizar el entendimiento de los contenidos teóricos. Las preguntas secundarias, según la tradición de la TF fueron utilizadas para construir el guion de entrevistas y hacer comparaciones a través de las diferentes codificaciones, de acuerdo a las opiniones de las informantes clave (Strauss y Corbin, 2002b).

Pregunta principal:

¿Cuál es la concepción educativa que fundamenta los estudios de postgrado de la UNERMB?

Preguntas secundarias:

¿Cuáles cree usted son las teorías de aprendizajes que sustentan la concepción educativa de los estudios de postgrado de la UNERMB?

¿Cuál concepción tienes de investigación?

¿Cuál concepción tienes de universidad?

Las preguntas de investigación parten de la asunción que tienen las investigadoras sobre el fenómeno de estudio, en primer término, por los comentarios obtenidos a través de entrevistas con los informantes clave (docentes de la UNERMB) y, en segundo lugar, mediante las teorías expuestas por diferentes autores. En este estudio la asunción es la siguiente: la concepción educativa que sustenta los estudios de postgrado de la UNERMB, orientan el aprendizaje de los actores del hecho educativo, de universidad y de investigación, que exige la transformación social y académica para la construcción de un individuo integral.

Asunción de la investigación

Mediante el estudio de cómo se deben abordar los procesos de aprendizajes en los postgrados, así como la concepción que tiene de investigación y de universidad sus principales actores, puede emerger una teoría fundamentada acerca de la concepción educativa de los estudios de postgrado de la Universidad Nacional experimental Rafael María Baralt.

Descripción de la Teoría Fundamentada y su aplicación al objeto de estudio

El carácter cualitativo de esta tradición investigativa tiene como plataforma la generación de teoría sobre la realidad estudiada, a partir del proceso de teorización, el investigador descubre categorías abstractas y relaciones entre éstas, para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y el por qué de los fenómenos. Esto permite

formular una teoría que se encuentra subyacente en los datos obtenidos de la realidad investigada.

Antes de explicar la plataforma que soporta la TF, es importante referir que esta tiene sus raíces epistemológicas en el interaccionismo simbólico o Escuela de Chicago, pues sus fundadores, Barney Glaser y Anselm Strauss, estuvieron influenciados e inspirados de los escritos interaccionistas y pragmatistas de Dewey (1922), Mead (1934), Thomas (1966), Park (1967), Blume (1969) y Hughes (1971), tal como lo manifiestan Strauss y Corbin (2002b, p. 10). A pesar de la diversidad de aspectos existentes en este enfoque metodológico existen tres postulados comunes que hacen del interaccionalismo una concepción sólida (Woods, 1979, citado por Rusque, 1999, p. 68):

1. Los seres humanos actúan sobre las cosas en función del sentido que le atribuyen. En consecuencia, los interaccionistas centran sus reflexiones en el mundo de los significados subjetivos y en los símbolos por los cuales los significados se producen.
2. Esa atribución de significados a los objetos a través de símbolos es un proceso continuo que se produce como un flujo y está sujeto a cambios. La acción es determinada tanto por atributos psicológicos como por factores sociales externos.
3. Ese proceso se realiza en un contexto social. Plantea el autor que cada individuo dirige su acción hacia otros, se coloca en su lugar, intenta dirigir las impresiones que los otros tienen de él, puede tratar de influir en ellos y de asumir un rol ante la definición de determinadas situaciones.

Es importante exponer algunas consideraciones que se desprenden de estos postulados. La vida es un continuo movimiento. Las personas, de acuerdo al momento histórico, producen sus propias acciones y significados, exponiendo sus creencias ante las diversas situaciones que viven, las comparten y definen su cosmovisión al respecto. Esta experiencia convivencial conlleva a un aprendizaje que define su comportamiento manifestado en símbolos permitiendo su interacción con otros. Para Mead (1932, citado por Rusque, 1999,

p. 68), un símbolo es “un estímulo que tiene un sentido y un valor aprendido por las personas que reaccionan en función de ese sentido y su valor”. Así van construyendo la situación en que se encuentran, modificándola, articulándola de acuerdo al devenir de los momentos históricos.

Ahora bien, la necesidad de seleccionar el método cualitativo para este estudio y la tradición de la TF, se cimentó en los siguientes argumentos:

1. La característica definitoria de esa tradición es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, las generalizaciones emergen de los propios datos y no se forman previa la recolección de los mismos (Mertens, 1998, citado en Sandín, 2003). Si bien es cierto, existe un abordaje sobre la concepción de los estudios de postgrado, no se ha conseguido una representación teórica de la concepción educativa que los sustente. La teoría que emerge puede asumir la forma de una narración, una figura visual o una serie de hipótesis o proposiciones (Creswell, 1998).
2. La base de la TF es la “creencia que el significado del fenómeno de estudio se deriva de la interacción entre los individuos y el contexto” (Creswell, citado en Vera, 2003a, p. 10). Entonces, podemos inferir que esta teoría permite la interacción de las informantes clave y detecta de esa manera sus posturas, acciones y cómo reaccionan ante ese fenómeno.
3. Para Strauss y Corbin (2002a, p. 13), la Teoría Fundamentada es un método general para desarrollar teoría, a través de una continua interpelación entre el análisis sistemático y la recogida de los datos, usando un acercamiento orientado hacia el constructo o categoría, donde es conveniente que el investigador deje de lado sus ideas teóricas o nociones para que la teoría analítica pueda emerger.

Es importante señalar que Glaser y Strauss (1967) distinguen entre teoría sustantivas referida a la desarrollada para un área empírica como, por ejemplo, manejo de emociones, procesos de aprendizaje;

y la teoría formal que se desarrolla para un área conceptual de la indagación social como la socialización, la movilidad social. Estos autores defendían la utilidad de las teorías sustantivas o de medio rango para explicar un área específica de conocimiento puesto que las teorías formales utilizan conceptos globales que resultan no ser aplicables fácilmente para dar sentido y explicar cuestiones prácticas de la investigación social.

De allí, la importancia de este método inductivo de investigación cualitativa puesto que ofrece un enfoque sistemático de generación de teorías sustantivas que se construyen para explicar un fenómeno de estudio específico. Asume Sandín (2003, p. 153) que la TF “va más allá de las teorías y marcos conceptuales preconcebidos existentes, en búsqueda de nuevas comprensiones de los procesos sociales desarrollados en contextos naturales”.

En la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada, el momento analítico se compone de cuatro (4) procesos; los mismos pueden ser usados de manera mecánica y en cualquier sentido, así como omitirse o modificarse de ser necesario, es decir, no están sujetos al cuándo, dónde y cómo, no obstante, según Strauss & Corbin (2002a) y Vera (2003a), se pueden señalar de la siguiente manera:

1. Codificación abierta: proceso analítico a través del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. En este momento, los datos se descomponen en partes discretas y se identifican las categorías más notables, saturándolas hasta no obtener más información de las mismas. Este procedimiento permite reducir la data a un conjunto de temas manejables, o categorías más abstractas, para darle paso al segundo proceso analítico de la data.

Las categorías son “conceptos derivados de los datos, que representan los fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002a, p. 124). Los nombres de las categorías provienen del conjunto de los conceptos que se descubren en los datos. Cuando el investigador examina la lista de los conceptos, es probable que algunos se destaquen por ser más amplios y abstractos que los demás. Señalan los autores, que es

significativo que una vez que los conceptos comienzan a acumularse, el analista o investigador debe iniciar el proceso de agruparlos sobre la base de términos explicativos más abstractos, o sea, en categorías. El proceso del análisis de las categorías conlleva a familiarizarse con ella para definirla, facilitando su comprensión para desarrollarla, es decir, descomponiéndola en términos de sus propiedades explicando los cuándo, dónde, por qué y cómo pudieran existir en una categoría.

2. Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a subcategorías, ocurre alrededor del eje de una categoría enlazándolas entre sí según sus propiedades y dimensiones. En este momento se reagrupan los datos obtenidos en la codificación abierta, y se integran de un solo conjunto de información significativa para la totalidad de los datos, en un nivel aún más abstracto.

3. Codificación selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría. En este momento las categorías principales se relacionan y dan sentido de conjunto permitiendo que emerja la teoría, para determinar el punto central de la misma.

4. Matriz condicional o consecuencial: es un mecanismo analítico que estimula el pensamiento del investigador sobre las relaciones entre las condiciones, y las consecuencias micro: limitadas en su alcance y posible impacto, o macro: aquellas amplias en su alcance potencial, tanto entre ellas como para el proceso. En este momento se recurre a las sendas de conectividad como la forma compleja en donde las condiciones y consecuencias micro y macro se entrecruzan para crear un contexto sobre la acción e interacción que especifica la naturaleza general de los acontecimientos y fenómenos significativos.

Esos momentos constituyen el procedimiento de análisis de los datos de esta investigación en su contexto real, para poder generar la teoría y extraer de ellos los significados esclareciéndolos a través de la matriz condicionada.

Por otra parte, Glasser y Strauss (1967) proponen dos (2) estrategias fundamentales para que emerja la teoría sustantiva: el método de la comparación constante y el muestreo teórico. A través del método de la comparación constante el investigador codifica y

analiza los datos de forma simultánea para desarrollar conceptos. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades e hipótesis que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos contextos. Este procedimiento se desarrolla en cuatro (4) etapas:

1. La primera implica la comparación de los datos,
2. La segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades;
3. La tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse, y por último,
4. La cuarta etapa recoge la redacción de la teoría.

Finalmente, el otro criterio, también de mucha importancia, es la independencia, cuyo propósito es examinar si los enunciados teóricos y los datos empíricos recogidos en el espacio informacional se superponen unos a otros, o si alguno de ellos está implícito o subyacente en otros. En esta situación, se estarían confundiendo los niveles de razonamiento y estructuración del modelo diseñado con respecto a los hechos concretos.

Validez de la investigación

En cuanto a los criterios de validez, se utilizaron los descritos por Maxwell (1996), tal como se especifica a continuación:

La validez descriptiva: se realizó para validar la descripción de la data en forma precisa y concreta, utilizando como técnica la grabación de las entrevistas y posteriormente su transcripción.

La validez interpretativa, se hizo a través de los registros (memos) para evitar la imposición de prejuicios y valores del mismo sobre la data y la validez teórica, permitió revelar las contradicciones para ofrecer explicaciones alternativas y comprender el evento, se analizaron las divergencias que emergieron de la data y se redactaron esclarecimientos alternativos para la comprensión del mismo.

Técnicas y procedimiento para la recolección de la data

La recolección de la data en esta investigación estuvo orientada por los criterios que sustentan la TF, es decir, en función del proceso denominado muestreo teórico, tal cual, lo definen Strauss y Corbin (2002a, p. 219):

Recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de hacer comparaciones, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.

Este proceso tiene lugar en las fases iniciales de la investigación. A lo que respecta, se recogió, codificó y analizó la data que se iba obteniendo, decidiendo qué datos escoger y dónde encontrarlos, a fin de desarrollar la teoría tal como iba emergiendo. Previo a esto se establecieron los criterios para la selección de los informantes clave que proporcionen información pertinente, cuándo visitarlos, así como las fuentes de información necesarias para la revisión de documentación relacionada con la investigación.

Es importante indicar que este proceso de recolección está en función de la teoría emergente sea esta sustantiva o formal. El muestreo teórico es acumulativo. Cada acontecimiento que entra en el muestreo se incorpora al análisis hasta que se sature la información. Es un ir y venir, es establecer comparaciones constante y regresar a las fuentes tantas veces sea necesario para construir la teoría, es decir el muestreo y el análisis deben ocurrir de manera secuencial y el análisis es el que indica la selección de los datos. Al inicio del proceso se generaron un gran número de posibles categorías, las cuales fueron desarrolladas, haciéndolas más densas hasta saturarlas.

Al igual que otros métodos cualitativos en la Teoría Fundamentada, las técnicas de recolección de datos son: las observaciones de campo y la entrevista, así como material impreso de todo tipo y las grabaciones audiovisuales. En este estudio prevalece la entrevista a profundidad a través de la cual se pudo dialogar

directamente con las informantes clave, expertos en materia de currículo, investigación y postgrado, descubrir sus concepciones, pensamientos, supuestos y creencias.

Las preguntas de la entrevista inicial se basaron en conceptos derivados de la literatura, de la experiencia de las investigadoras y de las observaciones de campo, las cuáles fueron cambiando en la medida en que fueron emergiendo los nuevos datos, permitiendo de esa manera darle flexibilidad a la guía de entrevista para conseguir el tipo y la cantidad de datos necesarios para generar la teoría. En este tipo de investigación es necesario utilizar instrumentos no estructurados, pues de lo contrario los entrevistados se limitarían a responder solo lo que se les solicita y a veces ni los responden completamente.

Con relación a los informantes clave, éstos pasan a ser fuentes primarias de información al complementar los conocimientos sobre el evento seleccionado, identificados previamente a través de los criterios de selección como las personas ideales, afines a la investigación (Taylor y Bogan, 1990). Se contó con cinco (5) docentes de la UNERMB, los cuales manifestaron su agrado en participar en la investigación, ninguno planteó mantenerse en el anonimato, sin embargo, consideramos pertinente no mencionar sus nombres. A continuación se hace una breve descripción de su data demográfica.

Dos (2) son docentes adscritas a los programas de pregrado con desempeño en el postgrado y tres (3) a dedicación exclusiva de postgrado. La edad oscila entre 50 y 55 años. Todos son investigadores activos del postgrado, cuatro son especialistas en currículo. Los criterios de selección de las informantes fueron guiados por la pregunta principal de la investigación: experiencia por más de cinco (5) años en postgrado (investigación y/o currículo).

Procedimientos para el análisis de la data

El procedimiento para el análisis de la data resultó interesante, pero no surge en un instante, los datos no emergen solos, es un proceso sistemático; se va logrando con el tiempo y continuidad, a través de leer y releer la data, es una interacción directa entre el investigador y los datos, así como la evolución del pensamiento, el cual ocurre en la

medida que emergen los datos y se acumula el cuerpo de hallazgos (Marval y Valera, 2007). Es importante señalar que solo se presentan extractos de los datos suministrados por las informantes clave, debido a que este artículo constituye un resumen de la investigación. A continuación se describe paso a paso las técnicas utilizadas para analizar la data.

Primer paso. Fase de codificación abierta: se procedió a codificar la data obtenida en las transcripciones de las entrevistas, se seleccionaron los elementos significativos e identificaron las categorías o temas, así como las propiedades. En la codificación abierta se muestra el extracto de las ideas centrales de los datos, y se interpretan como conceptos solo los extractos. Strauss & Corbin (2002a), opinan que los mismos son la base fundamental para desarrollar teoría. A través de la fase de comparación constante se redujo la data a un conjunto de temas y propiedades manejables, a fin de saturarlas hasta no obtener más información.

De la data recopilada emergieron en la codificación abierta (7) temas o categorías: (a) procesos andragógicos, (b) teoría humanista, (c) teoría constructivista, (d) teoría crítica, (e) educación en la diversidad, (f) educación interdisciplinaria y transdisciplinaria y (g) red y relaciones interconectada con la comunidad y el entorno, tal como se observa en el Cuadro 2.

Segundo paso. Fase de codificación axial: permitió visualizar las relaciones entre las propiedades de los temas para integrarlos en categorías más abstractas. La representación la realizamos a través de la técnica del flechado, con la finalidad de mostrar la relación de ideas y su reciprocidad. Como se observa, surgieron cuatro (4) temas: (a) teorías del aprendizaje, (b) pertinencia académica, (c) abordaje del conocimiento, y (d) pertinencia social. Estos temas se derivan inductivamente como producto de la teoría existente, de la creatividad y experiencia de las investigadoras, de manera que reflejen con mayor precisión los conceptos que éstas representan. En el Gráfico 1, se muestra una representación visual de temas y propiedades que emergieron de la data y en el Cuadro 3, se refleja la codificación axial.

Cuadro 2

Codificación abierta. Concepción educativa que fundamenta los estudios de postgrado (solo se presentan extractos) según la opinión de sus principales actores

Nº	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
1	<p>“Es necesario implementar los procesos andragógicos, donde se incentiven la <i>autorreflexión</i>, la <i>autodeterminación</i> y la responsabilidad en los participantes”</p> <p>“Hay autores que muy bien plantean... como debe ser la educación de postgrado, porque inclusive, si nos vamos hasta la misma escuela básica se está hablando... de que el niño <i>sea dueño de su propio aprendizaje</i>,..., entonces en el postgrado hay que trabajar con ese tipo de estrategia pues en el postgrado, específicamente en la maestría y el doctorado se debe <i>formar investigadores</i>”.</p> <p>“La concepción educativa para el postgrado debe estar sustentada en una educación de adultos, en los procesos andragógicos...”</p> <p>“Concretar la educación continua en los procesos andragógicos y... todo lo que es el concepto de adulto como tal”.</p> <p>“El postgrado está sustentado en el Modelo de Hecho Educativo, que dentro de sus concepciones filosóficas o sus concepciones está enmarcado dentro de las ideas de la <i>andragogía</i>, la educación de adultos, la <i>educación continua</i>, donde la <i>autorrealización</i>, la responsabilidad del adulto, debe ser el quehacer del individuo en su proceso de aprendizaje, él es el <i>responsable de su propio aprendizaje</i>”.</p>	<p>Procesos andragógicos</p>	<p>Autorreflexión, Autodeterminación Responsabilidad Autorrealización Dueño de su propio aprendizaje Estrategias no tradicionales Formación de investigadores Manejo de ciertas estrategias</p>

Nº	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
2	<p>“la teoría humanista porque habla de centrarse en el individuo, la educación como posibilidad de autorrealización del ser humano”</p>	<p>Teoría humanista</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrarse en el individuo 2. Autorrealización del ser humano
3	<p>“Por el otro lado en uno de los documentos se dio como nuevos aportes, la idea de incorporar elementos como el Constructivismo, el conocimiento como proceso de construcción individual y colectiva, eso también me parece parte importante de ese nuevo modelo”.</p> <p>“Me inclino por el constructivismo, pero sin caer en ortodoxia, porque ello se contrapone a la esencia misma de la Universidad, como reservorio de pluralidad de saberes”.</p> <p>“Aparte de ello, algo muy importante del modelo que identifica el Postgrado UNERMB son las estrategias de aprendizajes, sustentadas en lo que es el constructivismo en lo psicosocial, lo transpersonal sería el único aditivo que le faltaría a ese modelo, la parte espiritual y en algún momento debe ser tomado, pero ya algunos profesores lo estamos considerando”.</p>	<p>Teoría constructivista</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proceso de construcción individual y colectiva 2. Psicosocial 3. Transpersonal 4. Espiritual

N°	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
4	<p>“También asumir la teoría crítica de la educación ya que tiene elementos fundamentales como por ejemplo el papel del docente como un intelectual reflexivo, la importancia que le da a la investigación que haga el propio docente sobre lo que ocurre con su práctica cotidiana, esos son aportes importantísimos que la teoría crítica de la educación da”.</p> <p>“Yo como soy fiel seguidora de las teorías críticas de la educación allí se hace mucho énfasis, no tanto en la investigación como proyecto de algo, sino incluso la investigación que uno debe hacer, la que uno mismo hace. Esa investigación de la práctica de la cotidianidad del aula es fundamental y yo trato de hacerla en la medida de lo posible, es decir, yo me planteo que cada curso que uno tiene es una posibilidad de investigar...”</p>	Teoría crítica	<p>1. Docente como un intelectual reflexivo.</p> <p>2. Docente como investigador en su práctica cotidiana</p>
5	<p>“También asumir los principios que señala la UNESCO, la educación en la diversidad, se ha visto la manera tradicional, debemos unificar, ver las cosas de manera homogénea. Ahora sería el respeto a la diversidad”.</p>	Educación en la diversidad	1. Respeto a la diversidad
6	<p>“Debe ser una educación inter y transdisciplinaria, hace mucho tiempo uno se ubicaba en un postgrado enmarcado estrictamente dentro de una disciplina, ahora uno ve la posibilidad de pensar en un postgrado ya sea especialización, maestría o doctorado bajo otra óptica que sea mucho más amplia y que no pierda ese nivel de profundidad y de especialización...”</p>	Educación interdisciplinaria y transdisciplinaria	1. Óptica más amplia

N°	DATA	TEMAS O CATEGORÍAS	PROPIEDADES
7	<p>“La Universidad debe tener un espacio amplio, un espacio donde la reflexión, la investigación, la docencia, la extensión y la productividad debe ser, tiene que ser el deber ser y donde exista realmente la coherencia entre las expectativas de una sociedad y lo que la universidad le ofrece a esa sociedad para poder atender sus necesidades... lo que demanda nuestra Constitución Nacional, que es formar a un individuo crítico, pensante, socializado, con un entendimiento de lo que debe ser la sensibilidad social y responder a esas expectativas y a esas necesidades.</p> <p>“Red de relaciones interconectadas con la comunidad, con el entorno y ahora más con el asunto de la globalización, o sea, todo lo que tiene que ver con la coherencia interna institucional como con su entorno, eso es básico, entonces tienen que haber, me imagino, mecanismos, puentes como sea de enlace porque un postgrado desarticulado del pregrado para mí no tiene sentido...</p>	<p>Red de relaciones interconectadas con la comunidad y el entorno</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacer las expectativas de una sociedad 2. Satisfacer las necesidades de aprendizaje y conocimiento.

Tercer paso: Fase de codificación selectiva: contiene las condiciones relevantes que surgen de la investigación y constituye el tercer paso del momento analítico, identificando las líneas maestras de la concepción educativa expresada por las informantes, y se procedió, como lo plantea Vera (2003b, p. 158), “a efectuar una descripción narrativa que integran las categorías narradas en un modelo de codificación axial”. La línea más representativa fue el marco teórico conceptual como plataforma de sustento de los estudios de postgrado de la UNERMB. A partir de este paso se construye la matriz condicional.

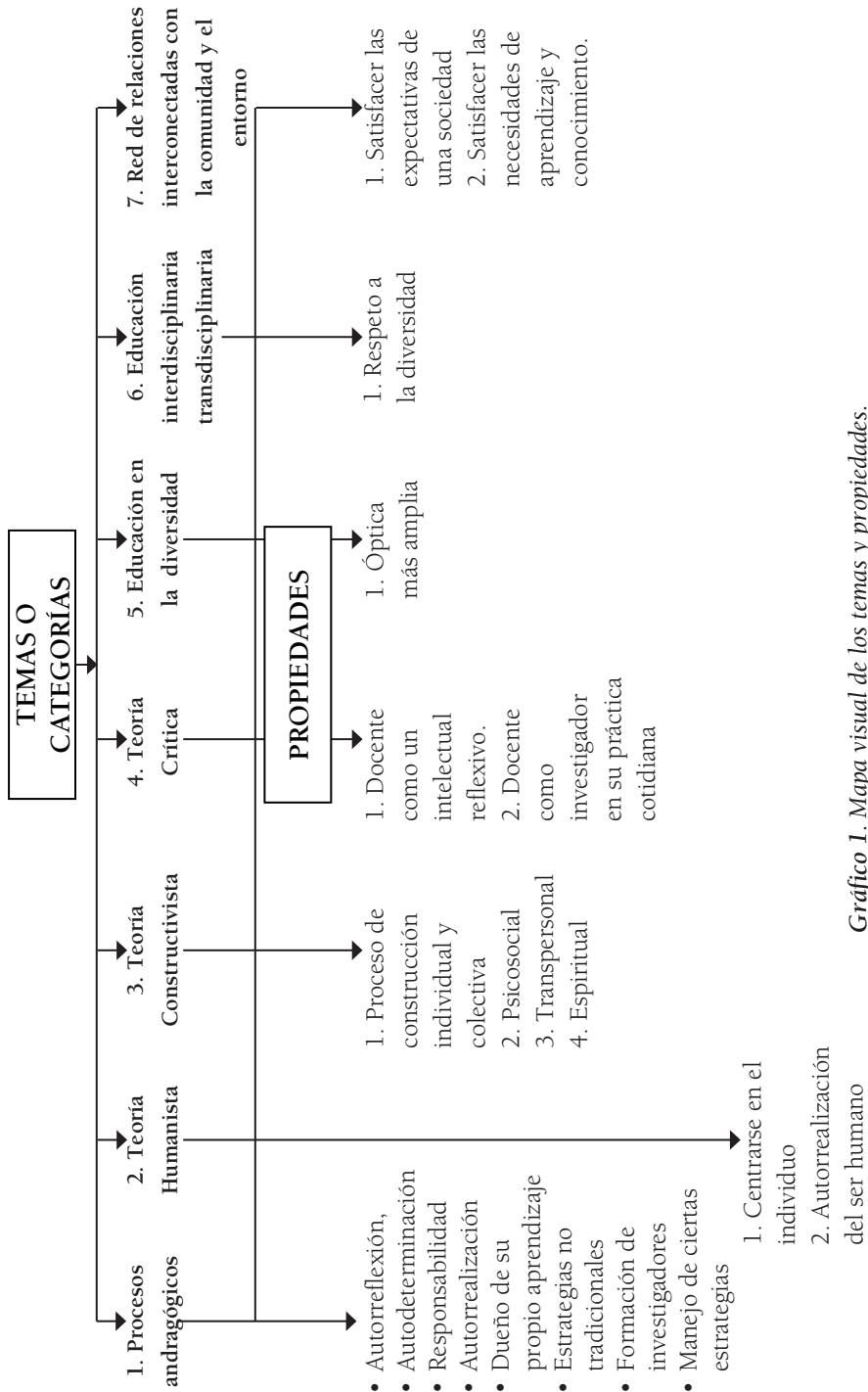


Gráfico 1. Mapa visual de los temas y propiedades.

Cuadro 3
Codificación axial. Concepción educativa que fundamenta los estudios de postgrado

TEMAS O CATEGORÍAS						
Procesos andragógicos	Teoría Humanista	Teoría Constructivista	Teoría Crítica	Educación en la diversidad	Educación interdisciplinaria y transdisciplinaria	Red de relaciones interconectadas con la comunidad y el entorno
PROPIEDADES Y RELACIONES						
<ul style="list-style-type: none"> * Autorreflexión, * Autodeterminación * Responsabilidad * Autorrealización * Dueño de su propio aprendizaje * Estrategias no tradicionales * Formar investigadores * Manejo de ciertas estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> * Proceso de construcción individual y colectivo * Psicosocial * Transpersonal * Espiritual 	<ul style="list-style-type: none"> * Respeto a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> * Docente como un intelectual reflexivo. * Docente como investigador en su práctica cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> * Óptica más amplia 	<ul style="list-style-type: none"> * Satisfacer las expectativas de una sociedad * Satisfacer las necesidades de aprendizaje y de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Centrase en el individuo * Autorrealización del ser humano
Teorías de aprendizaje			Pertinencia Académica	Abordaje del conocimiento	Pertinencia Social	

Cuarto paso: matriz condicional: constituye una representación gráfica de los datos reintegrados y de los cuales emergen las conceptualizaciones teóricas que explican el objeto de estudio. En el Gráfico 2, se muestra con un ejemplo, las condiciones que soportan la concepción educativa de los estudios de postgrado de la UNERMB, según la perspectiva de las informantes clave.

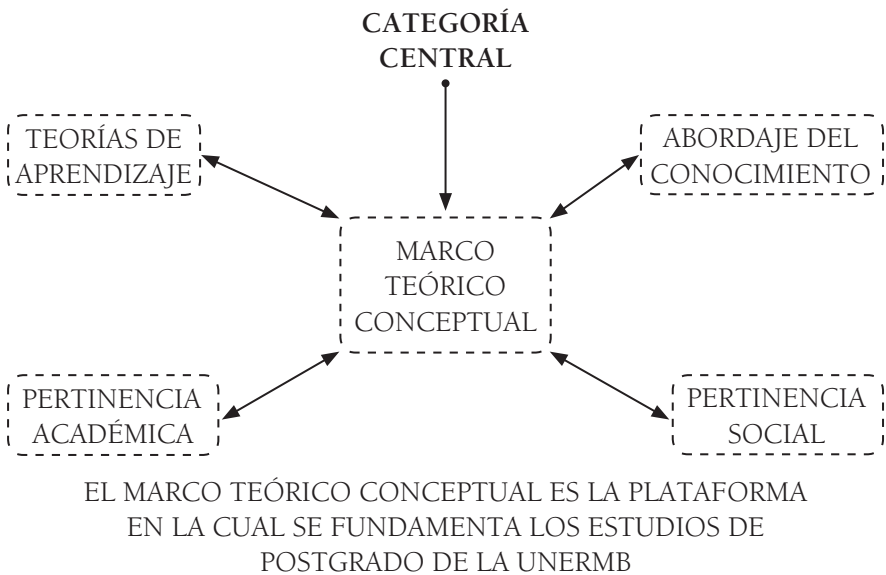


Gráfico 2. Matriz condicional derivada de la codificación selectiva

Hallazgos e interpretaciones teóricas

Del análisis de la data se identificaron once (11) condiciones presente en el fenómeno de estudio, que influyen directamente en los temas principales y las propiedades extraídas de las entrevistas aplicadas a las informantes clave. Existen unas condiciones previas o una manera conceptual de agrupar las respuestas a las siguientes preguntas: por qué, dónde, cuándo y cómo. Los hallazgos emergen de esas condiciones y se discuten de manera separada, los cuales se mencionan a continuación:

Hallazgo 1: los informantes clave comparten la creencia que los estudios de postgrado deben sustentarse en procesos andragógicos, en una educación de adultos, consideran que las personas que ingresan a un postgrado tienen una preparación previa, traen una

carrera específica y hasta cierto punto tienen una madurez intelectual. Manifestaron: “el postgrado está sustentado en el Modelo de Hecho Educativo Integrativo (MHEI), el cual tiene entre sus concepciones filosóficas las ideas de la andragogía, la educación de adultos y la educación continua”.

Hallazgo 2: según los informantes, en los estudios de postgrado se debe incentivar el desarrollo de valores para que el individuo pueda emprender su propio proceso de aprendizaje, donde se incentive la autorreflexión, la autodeterminación y la responsabilidad en los participantes. Sus aportes coinciden con lo planteado por Marval y Acosta (2001), el propósito de los postgrados debe ser generar conocimiento y propiciar en los postgraduados la reflexión crítica y una comprensión amplia del saber, que les permita resolver problemas complejos e interdisciplinarios, indagar el por qué de las cosas, dirigir y trabajar en equipo, comprender nuevos lenguajes y vincularse conscientemente a la problemática local, nacional e internacional.

Hallazgo 3: de igual manera, asumen que los estudios de postgrado deben reafirmar lo aprendido desde la educación preescolar y la educación básica, es decir, la apropiación del aprendizaje por parte del individuo, a través de la aplicación de estrategias no convencionales. El desarrollo de ese proceso permite, desde su perspectiva, el logro de uno de los objetivos de este nivel educativo como es la formación de investigadores.

Hallazgo 4: comparten la creencia que en los estudios de postgrado se debe enfatizar en los principios de la teoría humanista, centrarse en el individuo, y ver la educación como posibilidad de autorrealización del ser humano. Estas reflexiones coinciden con lo planteado por Román y Peña (2006), el paradigma humanista considera a los alumnos como entes individuales, únicos y diferentes de los demás. Son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente.

Hallazgo 5: consideran, además, la teoría constructivista, por considerar que el conocimiento es producto de una acción individual y colectiva, y a la universidad como reservorio de pluralidad de

saberes. Aparte de ello, expresaron algo muy importante del Modelo de Hecho Educativo Integrativo (MHEI) del Postgrado de la UNERMB como son las estrategias de aprendizajes, pues está sustentado en el constructivismo, en lo psicosocial, y el único aditivo que le falta al MHEI es el elemento transpersonal, la parte espiritual, aunque algunos profesores lo están considerando, creencia válida si pensamos que la educación busca mejorar cada vez más las condiciones de vida de los individuos. Sus ideas coinciden con los aportes de Román y Peña (2006), para quienes el constructivismo de hoy enfatiza de manera particular “el aprender a aprender” sobre contenidos específicos, tomando conciencia, no solo del propio proceso, sino también, de los valores implicados y las repercusiones de las acciones personales en el contexto.

Hallazgo 6: la mayoría de los informantes coinciden al expresar que la teoría crítica debe sustentar los estudios de postgrado, porque aporta elementos importantes como es el hecho de concebir al docente como un intelectual reflexivo y un investigador activo. Ésta le da mucha importancia a la investigación y a la práctica cotidiana del docente. Al respecto, Morles (2007) plantea el importante papel que el postgrado debe cumplir dentro de las políticas de desarrollo científico y tecnológico, debido a los fuertes cuestionamientos hacia éstos, por su concepción tecnoeconomicista y científicista, por sus graduados con especialización estrecha, la proletarización de los intelectuales y su función reproductora de la estratificación social imperante.

Hallazgo 7: conciben a la investigación como el eje nuclear de los estudios de postgrado de cualquier universidad, por ser el nivel para formar investigadores al servicio de la sociedad. Comparten la creencia de que la investigación debe hacerse desde el aula; y el docente debe verse como un intelectual reflexivo y como investigador en su práctica cotidiana. Manifiesta una informante que el docente debe ser investigador para poder orientar el proceso investigativo y mejorar su praxis diaria; en cada curso tiene la posibilidad de investigar, de sacar cuáles son sus teorías implícitas, es decir, “por qué actúa y planifica de determinada manera”.

Cuando el docente pueda explicitar eso, se dará cuenta de los errores que está cometiendo y eso lo hace a través de un proceso de indagación; entonces la investigación se convierte en su práctica y no en la del otro, como hacen algunos postgrados, investigar para el participante; es decir, el docente también debe investigar, no sólo para hacer su trabajo de ascenso, sino sobre su práctica en el postgrado.

Se observa coincidencia con lo planteado por Marval y Acosta (2001), las autoras enfatizan que los postgrados para sobrevivir a las exigencias del modelo hegemónico de mercado, deben responder a las presiones exógenas del momento. Para consolidarse deben establecer estrategias investigativas que les permitan detectar las necesidades de la comunidad a la cual debe servir; no solo las del momento sino también mantener un conocimiento permanente de las que vayan surgiendo en el devenir del tiempo para poder satisfacerlas. Es importante un equilibrio entre las exigencias verdaderamente esenciales de la sociedad y las respuestas que puedan dar estas instituciones educativas

Hallazgo 8: los estudios de postgrado, expresan las informantes, deben ser un espacio amplio, un espacio donde la reflexión, investigación, docencia, extensión y la productividad, existan y coincidan realmente las expectativas de la sociedad y lo que la universidad le ofrece a esa sociedad para poder atender sus necesidades.

Creencia coincidente con lo planteado por Marval y Acosta y (2004), para las autoras el postgrado debe sustentarse en una concepción educativa definida e innovadora, basada en la preparación de profesionales que se desempeñen en el ámbito científico y técnico; con una actitud participativa, crítica y creativa. Una concepción educativa basada en la búsqueda del desarrollo integral y autónomo del hombre, que partiendo de sus raíces históricas se dirija hacia la afirmación del pluralismo social con el fin de reafirmar su identidad cultural en la sociedad.

Hallazgo 9: para los informantes, la universidad no puede tener una concepción cerrada, todo lo contrario debe tener espacio para todas las concepciones; además hoy es necesario pensar en la

educación individualizada, es decir, para cada individuo, pero **ésta** debe ser generada bajo una filosofía y una concepción amplia para formar a un ser crítico, pensante, socializado, con un entendimiento y sensibilidad social, para responder a esas expectativas y necesidades. Debe ser una ecuación para la diversidad de pensamientos.

De esa manera, el postgrado se constituye en una comunidad de académicos que conforman una institución al servicio de la sociedad, cuya función primordial es satisfacer sus necesidades de aprendizaje y conocimiento, bien sea formando profesionales de alto nivel educativo, haciendo investigación e innovando para contribuir al desarrollo socio-económico; difundiendo saberes a diferentes sectores del colectivo societal, todo ello con el fin de contribuir al desarrollo moral e integral de los ciudadanos.

Hallazgo 10: el análisis de la data nos permite afirmar que los estudios de postgrado deben ser interdisciplinarios y transdisciplinarios, se debe considerar el principio del respeto a la diversidad de ideas. Los postgrados no pueden estar enmarcados estrictamente dentro de una disciplina, ahora uno ve la posibilidad de pensar en un postgrado, ya sea especialización, maestría o doctorado bajo una óptica mucho más amplia y que, sin embargo, no pierda ese nivel de profundidad y de especialización.

Lo planteado anteriormente, permite reflexionar sobre los modelos curriculares con base en los cuales los postgrados sustentan los diseños curriculares de sus ofertas académicas. La nueva orientación académica apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante la conformación de un currículo flexible, transdisciplinario y transversal. Torres (2000), considera que este tipo de currículo permite que las actividades de aprendizaje se seleccionen tomando en cuenta tanto los requerimientos del programa como las características del estudiante. Cada alumno tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo.

Hallazgo 11: los informantes plantean que los estudios de postgrado deben mantener una red de relaciones interconectadas con la comunidad y el entorno, para que respondan a las necesidades de

los participantes y del país. Además, deben tener puente de enlace con el pregrado, para satisfacer la necesidad de formación permanente y continua. El postgrado debe tener pertinencia social al dar respuesta a las necesidades locales, las regionales, las nacionales y también a las necesidades mundiales.

Al respecto Marval y Acosta (2004) afirman, es necesario que los postgrados avancen con apertura hacia otros ámbitos institucionales, en cuanto a la creación de conocimiento, es decir, compartir con el sector productivo la responsabilidad de profundizar en la formación de profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, lo cual implica de alguna manera validar curricularmente cierto tipo de actividades realizadas fuera del aula. Pocas fuentes parecerían tan promisorias para el postgrado en materia de pertinencia como la de ofrecer conocimientos y estar dispuesto a no imponer la oferta académica sin conocer los requerimientos de la demanda y tratar de satisfacerla. En el Gráfico 3, se muestra la representación visual de la concepción de los estudios de postgrado de la UNERMB, como resultado de los hallazgos que emergieron de la data.

Implicaciones para investigaciones futuras

Las investigadoras consideran pertinente abordar este estudio en otros postgrado de la región y del país, para ir construyendo una teoría más afinada sobre el fenómeno en estudio.

Reflexiones de las investigadoras

IncurSIONAR en investigación cualitativa no constituyó un trauma para nosotras como investigadoras, en ningún momento, al contrario, queremos expresar que a pesar de ser novedosa desde todo punto de vista, era algo en lo cual siempre creímos, debido a que este enfoque investigativo permite expresar sentimientos reales en cualquier conjunto de prácticas, además de un alto grado de compromiso con los lectores.

Investigar, en la tradición cualitativa de la TF, implicó un desarrollo mayor de nuestros sentidos, aprendimos a ser tolerantes,

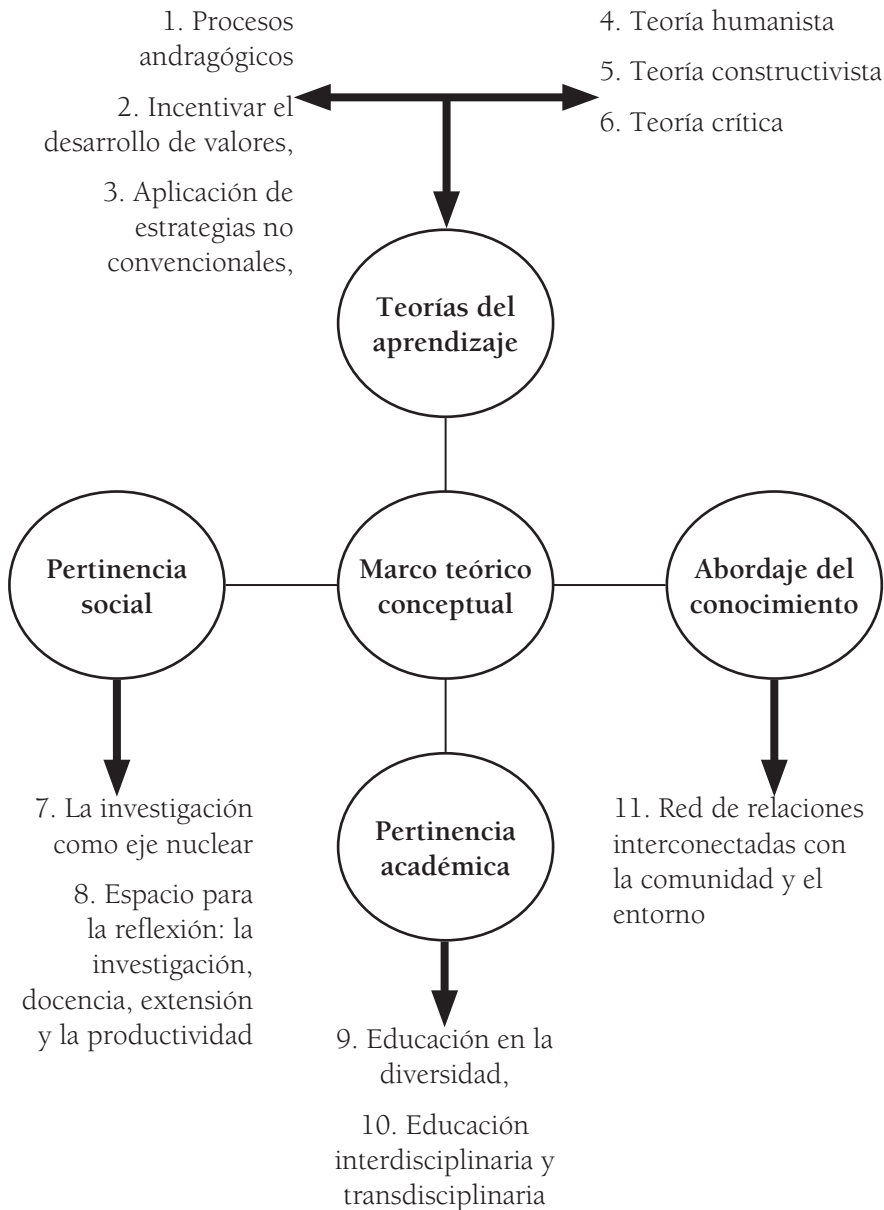


Gráfico 3. Representación visual de la concepción educativa de los estudios de Postgrado de la UNERMB.

perseverantes y humildes para saber aceptar la diversidad de criterios y entender que cada quien es dueño de sus experiencias y de sus acciones. Para ello, tuvimos que despojarnos de la vanidad intelectual para hacerle saber a las informantes clave, que nuestra presencia allí era sólo para darle forma y significado a lo conocido plenamente por ellas, para encontrarle así significado a los datos.

Entendimos que mientras más sensible es el investigador a la pertinencia teórica de ciertos conceptos, más probable es que reconozca los indicadores de estos conceptos en los datos, tal como lo manifiestan Strauss y Corbin (2002^a, p. 224). La sensibilidad realmente fue creciendo durante el proceso de investigación y nos permitió decidir que conceptos buscar y de qué manera encontrar los indicadores para hacerlo.

Pensamos que la TF, es un método de investigador enriquecedor por su carácter dinámico y flexible, le da la oportunidad al investigador de ser creativo, reflexivo, organizado; pues puede volver a los datos tantas veces crea necesario y recodificarlos a la luz de los nuevos conocimientos que vayan surgiendo.

Como investigadoras mantuvimos una estrecha forma de cooperación e interacción basada en nuestras experiencias y conocimientos; pero también aprovechamos nuestras fortalezas y lo más importante, respetamos nuestras debilidades para llegar triunfantes a la meta. Fueron muchas horas de dedicación, observación, investigación, análisis e inquietudes, las cuales son inevitables, por mucha práctica, relajación o respiración, para citar algunas de las estrategias holísticas que practicamos.

Nos dimos cuenta que al investigar haciendo uso de la TF, se transita por un proceso metódico, riguroso, sistemático y lento, pero placentero porque la posibilidad de generar teoría despertó en nosotras curiosidad, fundada por el deseo y sensibilidad de ahondar en la naturaleza evolutiva y el desarrollo permanente de los acontecimientos, de allí la decisión por la TF.

La experiencia de compartir el relato de las informantes clave, sus vivencias y sueños por un postgrado mejor, sus reflexiones acerca de sus experiencias, su desempeño profesional, pero sobre todo su

disposición y la dimensión humana que predicán, fue *gratificante*, nos permitió recolectar un cúmulo de conocimientos y fortalecer las aspiraciones iniciales con mayor profundidad, pues su sencillez y disposición se vieron reflejadas para dar luz a este transitar.

Referencias

- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five tradition*. California: Sage.
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Marval, E. (2001). *Pertinencia social de los estudios de postgrado: Una metodología de evaluación*. Trabajo de ascenso. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas.
- Marval, E. y Acosta, I. (2001). Concepción y necesidades de estudios de Postgrado desde la perspectiva del Sistema Nacional de Educación Avanzada. (Caso: Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. UNERMB). *Revista Agenda Académica*. Vol. 8. No. 1: 51-61.
- Marval, E. y Acosta, I. (2004). Transdisciplinariedad y transversalidad en los estudios de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. *Revista Anales*. Vol. 4. No. 2: 63-81.
- Marval, E. y Valera, K. (2007). Perfil por competencias del facilitador de postgrado: un estudio cualitativo, según la teoría fundamentada. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Enero-junio, Vol. 11. No. 1: 60-77.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design an interactive approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morles, V. (2007). La universidad latinoamericana actual: necesidad de replantear su misión. *Repositorio Saber - ULA*. Recuperado de <http://blog.ucsar.com/wp-content/uploads/2007/11/la-universidad-latinoamericana.pdf>.
- Román, E y Peña, M. (2006). Modelo de hecho educativo integrativo. *Material mimeografiado*. Línea de Investigación: Dimensión

- Humana de las Situaciones de Aprendizaje (Dihusa). Universidad Rafael María Baralt. Programa Posgrado. Cabimas
- Rusque, A. M. (1999). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas: Ediciones Faces/UCV.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw-Hill.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002a). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002b). *Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Taylor y Bogan (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Editorial Paidós.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: Ediciones Morata
- Vera, G. (2003a). Estudio Piloto: La práctica educativa en orientación. (Un diseño de investigación cualitativa fundamentada). *Revista Omnia*, año 9, No. 2. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Vera, G. (2003 b). *Perspectiva en la formación de orientadores: Un estudio cualitativo según la teoría fundamentada*. Trabajo de Ascenso no publicado para optar a la categoría de Titular. Maracaibo: Universidad del Zulia.

Gerencia participativa en el modelo educativo venezolano

María Gladys Chacón de Rosales¹

Marilú Acurero Luzardo²

Gertrudis Ziritt Trejo³

Introducción

La globalización ha generado cambios en todos los sistemas: sociales, políticos, económicos, culturales, educativos, incidiendo en las instituciones educativas a reformular el sistema organizacional tradicional, mediante la incorporación de planeamientos estratégicos capaces de mejorar la calidad del servicio educativo y hacerla más eficiente. En Venezuela estos cambios se han venido gestando desde hace más de una década; el sistema educativo, está en un período de transición donde se evalúan resultados del modelo educativo básico para corregir sus debilidades y fortalecer los aspectos positivos a través del modelo educativo bolivariano.

Al respecto, este nuevo sistema sigue considerando la importancia de la tríada familia-escuela-comunidad en el proceso

1 MSc. en Administración de la Educación Básica. Licenciada en Educación Integral. Licenciada en Educación, mención Biología. Línea de investigación: Gerencia Educativa y Planificación Estratégica. Correo: chaconmaria0361@gmail.com

2 Posdoctora en Políticas Públicas y Paz Social. Doctora en Ciencias Gerenciales. Magister Scientiarum en Gerencia Financiera. Ingeniera de Sistemas. Docente Investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia. Categorizada por Colciencias nivel Asociado. Grupo de Investigación: Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables. Correos: marilu.acurero@cecar.edu.co; mariluacurero@hotmail.com.

3 Posdoctora en Políticas Públicas y Paz Social. Doctora en Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Magister Scientiarum en Recursos Humanos. Licenciada en Administración. Docente de la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte, Colombia. Miembro del grupo de investigación: Innovar en el Caribe. Categorizada por Colciencias Nivel Senior. Correos: gertrudisziritt@gmail.com, gziritt@uninorte.edu.co.

de aprendizaje. De allí, que se plantea la participación de todos los actores responsables y co-responsables del hecho educativo. Dentro de este ámbito, las instituciones educativas de la región y en especial, el Liceo Nacional “Raúl Cuenca”, se enfrentan a estos retos, entre los cuales está el de fomentar la gerencia participativa, con una visión hacia la integración comunitaria de la triada escolar.

Tomando en cuenta el planteamiento anterior, esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, siguiendo el método de investigación-acción participativa, donde las fases de acción y reflexión están sujetas a los cambios que el mismo proceso investigativo genere, lo que implica la posibilidad de tomar decisiones en el contexto durante el proceso, tal como lo expresa Rojas (2010).

Diagnóstico del estudio

Atendiendo a la importancia atribuida a la participación de los ciudadanos, en la solución de los problemas políticos, económicos, sociales es relevante, entonces, la integración de todos los actores responsables y corresponsables del hecho educativo para propuestas y soluciones de las diferentes necesidades presentadas en los centros escolares; conllevando a preparar a los alumnos, padres, madres, representantes y demás miembros de la comunidad hacia la búsqueda de alternativas de solución en los problemas de su colectividad.

Sobre la base de la explicación anterior, se inicia una exploración o un prediagnóstico, mediante la observación y entrevistas informales, con el propósito de percibir algunas debilidades presentan en el centro de estudio: Liceo Nacional “Raúl Cuenca”, ubicado en Ciudad Ojeda, Municipio Lagunillas, Zulia, Venezuela. En estas conversaciones, los docentes, el personal administrativo y obrero así, como los estudiantes, referían la carencia de una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad.

Por consiguiente, en las diferentes conversaciones informales o coloquiales con algunos de los actores del hecho educativo que forman parte del plantel donde se desarrolla el presente estudio, se apreciaron ciertas condiciones, que limitan el proceso educativo, como:

- Escasa participación de la comunidad.
- Desvinculación de las fuerzas vivas del sector.
- Escasa participación de los representantes en actividades.
- Poca estimulación por parte del personal directivo
- Apatía por parte del personal directivo en la participación de las actividades.
- Escasa participación del personal en las actividades planificadas.
- Mejorar la convivencia con los compañeros de estudio.
- Muy poco mantenimiento de las áreas verdes y salas sanitarias.
- Escasas actividades culturales, deportivas, y otras.
- Inseguridad dentro y fuera del liceo.
- Poco uso de la sala SEED⁴ para desarrollar las clases.
- Pocas clases dinámicas.

Como resultado de lo anteriormente expuesto por una gran parte del personal que labora en la institución y por un grupo de estudiantes del turno de la mañana de Educación Media Diversificada, surgió la idea de realizar el presente estudio en búsqueda de corregir las problemáticas planteadas y mejorar los procesos de aprendizaje. Para ello se conformaron equipos de trabajo que permitieron el desarrollo de actividades, según las necesidades que surgieron en la búsqueda de mejorar la calidad educativa en el plantel escenario de estudio.

Partiendo de esta premisa, y considerando las diversas situaciones que se plantearon durante los coloquios, se acordó con las personas entrevistadas, organizar diversos equipos de trabajo, tomando en cuenta la organización de los comités institucionales, propuestos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a través de la Resolución N° 058, con la finalidad de permitir el abordaje de las

4 También conocida como “Excelencia de Schlumberger para el Desarrollo Educativo”, es una organización educativa de alcance comunitario sin fines de lucro dentro de Schlumberger Limited, la compañía mundial de servicios petroleros.

necesidades relevantes que afectan el desenvolvimiento normal de las operaciones en el plantel.

Sobre esta base, se solicitó el apoyo y colaboración del personal directivo a través de una correspondencia y se realizó una reunión (con el Consejo Técnico, por sugerencia del Director), donde, además de plantearle al Director las inquietudes expresadas por el personal en las conversaciones informales, se le presentó, a él y a los asistentes, el plan acción de acercamiento al grupo, socializándose las posibles fechas para realizar algunos encuentros con el personal docente, administrativo, obreros y alumnos que hacen vida en el plantel; así como a los miembros de los diferentes comités institucionales conformados en el liceo, en Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas.

Luego de socializar, con el Director y los asistentes a Consejo Técnico las cuatro actividades organizadas, que permitieran el acercamiento y la interrelación con los diferentes actores sociales del hecho educativo, se procedió a la planificación correspondiente, tal como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 1
Plan de acercamiento al grupo de actores sociales

¿Qué?	¿Quiénes?	¿Cuándo?	¿Para qué?	¿Dónde?
Contacto con el personal directivo	Investigador director	22 de octubre de 2012	Comunicar la acción de la investigadora	Biblioteca del plantel
Contacto con el personal docente, administrativo y obrero	Investigador Docentes, Secretarías y obreros	26 de noviembre de 2012	Detectar problemática de la institución	Biblioteca del plantel
Contacto con alumnos	Investigador Docentes y alumnos colaboradores alumnos	11 de diciembre de 2012	Detectar problemática de la institución	Comedor del plantel

¿Qué?	¿Quiénes?	¿Cuándo?	¿Para qué?	¿Dónde?
Contacto con los comités conformados en la institución	Investigador Docentes, secretarias, obreros, alumnos, madres, padres y representantes	17 de Enero de 2013	Informar propósito de la investigación Conformación de equipos de trabajo	Comedor del plantel

En primer lugar, se establece un cronograma de reuniones con cada uno de los actores involucrados en el proceso. En la primera convocatoria realizada, no se logró contar con el quórum preestablecido en la planeación previa de las actividades. Se efectúa una nueva programación con el consentimiento de los directivos, quienes se sienten comprometidos con la investigación, convocando formalmente al personal de la institución. Para la segunda convocatoria, se obtiene la participación de cuarenta y cinco docentes (45) que laboran en ambos turnos; cinco secretarias (5) y cinco (5) obreros del turno matutino.

Se socializa la dinámica de las actividades planeadas con los actores involucrados, quienes manifiestan numerosas problemáticas presentadas en la institución, desde diferentes perspectivas, las cuales, según ellos, les afecta en el quehacer educativo. Ahora bien, a fin de identificar cada uno de los problemas presentados, se aplica la técnica lluvia de ideas que permite agrupar y reorganizar las ideas esbozadas por los actores. Para ello, se utiliza como herramienta el tablero o pizarrón ubicado en la biblioteca “Andrés Eloy Blanco” del plantel, donde se plasman los problemas principales.

Cada sesión de trabajo se inicia con una lectura reflexiva, “El poder de la Educación”, intercambiando opiniones y haciendo énfasis en los aspectos más resaltantes. Seguidamente, se socializa el propósito del encuentro y se establecen las pautas y/o normas a seguir, con la participación y el consenso de los presentes; se exteriorizan en un sitio visible donde puedan ser consultadas durante el desarrollo de la actividad. Posteriormente, se organizan los asistentes, conformando

ocho grupos de trabajo, con la participación de siete miembros; eligiendo a un relator por grupo.

Jerarquización de la problemática

Una vez organizados en equipos de trabajo, se les informa sobre la tarea a realizar, cada uno de los miembros del equipo describe una necesidad o problemática que le afecte en su jornada de trabajo. Cumplida la tarea, el relator lee cada una de las problemáticas identificadas (55 en total) las cuales son transcritas en el pizarrón o tablero por un docente colaborador de la investigación.

Seguidamente, se les asigna la nueva tarea de categorizar y jerarquizar las diferentes problemáticas identificadas, seleccionando 5 de ellas según el grado de importancia, se describen en un formato previo, y se les asigna un orden previamente establecido por el grupo. Posteriormente, se asocian o agrupan por categorías, considerando la temática correspondiente y contabilizando el número de respuestas logradas para cada una de ellas.

Luego se obtiene el porcentaje de ocurrencia de cada categoría ver (Cuadro 2), en función de la sumatoria de las necesidades planteadas por los participantes, correspondiente a 2.213 problemas esbozados y la frecuencia manifiesta en la ocurrencia de cada problema categorizado. Las respuestas comunes obtenidas son contabilizadas en ocho categorizaciones, donde se refleja la frecuencia relativa asociada a cada una de las categorías descritas, así como el cálculo del porcentaje de participación de cada una de ellas, calculado en función de la relación directa entre la frecuencia relativa y el total de los problemas planteados, con el propósito de jerarquizar las necesidades identificadas ordenadas de mayor a menor, de acuerdo al resultado obtenido de los cálculos respectivos al porcentaje. Finalmente, se cierra la actividad evaluando la importancia de la participación en la jornada y agradecimiento por su valiosa colaboración.

Cuadro 2

Relación de la problemática actores: docentes, administrativos y obreros

CATEGORÍA	(Fr)	(%)
Participación	640	29,64%
Planificación actividades	342	15,82%
Convivencia Escolar	301	13,94%
Comunicación	260	12,04%
Inseguridad	203	9,40%
Organización Escolar	179	8,29%
Infraestructura	176	8,15%
Ambiente y Salud	112	5,18%

Adicionalmente, se realiza otra actividad en el comedor de la institución donde participaron 49 alumnos de cuarto y quinto año, pertenecientes a las secciones “G” y “H” respectivamente de la mención de Ciencias, adscritos a la Unidad de Apoyo Pedagógico N° 03, del turno matutino. Se inicia la actividad con la bienvenida y agradecimiento por acudir al llamado; seguidamente se proyecta una lectura reflexiva: “La respuesta de un sabio”, la cual fue socializada por la mayoría de los participantes.

Posteriormente, se les informa a los presentes sobre la finalidad de la convocatoria y la importancia de sus aportes para las posibles soluciones a las problemáticas propuestas, sugiriendo que se organizaran en grupos, conformando siete equipos de trabajo, con 7 integrantes cada uno; luego se nombra un estudiante relator, encargado de leer las problemáticas planteadas en los equipos nombrados y un secretario, transcriptor de lo leído en hojas de papel bond.

Los integrantes de cada grupo se encargan de seleccionar los 5 problemas más relevantes según su consideración, transcribiendo la información respectiva en los formatos suministrados por los organizadores de la actividad. Se procede luego con la asociación de las necesidades esbozadas por cada grupo, categorizando las problemáticas planteadas y realizando el cálculo correspondiente al porcentaje respectivo a cada una de las categorías.

Una vez realizada la sumatoria de todas las necesidades planteadas por los estudiantes, correspondiente a un total de 4.349 problemas, se asocian las respuestas comunes en ocho categorías; considerando la sumatoria por cada categorización y siguiendo el procedimiento respectivo para el cálculo del porcentaje (Cuadro 3).

La jornada finaliza con una socialización sobre la actividad, y respondiendo preguntas tales como: ¿Por qué es importante participar en las actividades que se realizan dentro y fuera de la institución? ¿Qué beneficios trae para la comunidad la participación y colaboración del personal responsable del quehacer educativo? ¿Cómo creen ustedes que se beneficia la comunidad educativa con la participación de sus madres, padres y representantes en la planificación de actividades dentro y fuera del liceo? y ¿Cómo se sintieron durante la actividad?

Es oportuno señalar, la colaboración prestada por los docentes y alumnos vinculados al desarrollo de la actividad, cuya finalidad era conocer las necesidades que perciben los estudiantes del Liceo Nacional “Raúl Cuenca”, seleccionando las problemáticas más relevantes para los participantes y buscando posibles alternativas de solución, a fin de modificar o transformar la realidad presente en la institución objeto de estudio.

Cuadro 3

Relación de la problemática planteada por los alumnos

CATEGORÍA	FRECUENCIA (Fr)	PORCENTAJES (%)
Académico	896	20,60%
Higiene y salud	802	18,44%
Ambiente deporte y recreación	681	15,65%
Cultura	622	14,30%
Infraestructura	588	13,52%
Seguridad	406	9,33%
Convivencia escolar	354	8,44%

Propósito de la investigación

Una vez realizadas las actividades planificadas, se procede con la formulación del propósito de la investigación por parte de los actores claves que representan a cada comité institucional, dirigido a transformar el paradigma actual en el centro educativo, donde todos los actores y co-responsables del hecho educativo, tienen participación en la integración de la triada escolar (familia-escuela-comunidad). Es entonces mediante una gerencia participativa, donde los diferentes entes involucrados se hacen proactivos, impulsando a la institución a constituirse en el centro de transformación de la comunidad, tal como lo plantea el nuevo modelo educativo Bolivariano.

El estudio es llevado a cabo en la institución educativa Liceo Nacional “Raúl Cuenca, ubicado en Ciudad Ojeda, Municipio Lagunillas del estado Zulia, Venezuela, durante los períodos escolares 2012-2013/2013-2014.

La investigación es cualitativa, enfocada en el paradigma crítico-reflexivo, en la modalidad de Investigación-acción participativa. Considerando la relevancia del estudio, se estima que su información sirva como punto de partida a otras investigaciones siempre en pro de mejorar o transformar la realidad educativa, como única manera de proyectar la escuela que se quiere formando ciudadanos idóneos para la sociedad siempre dinámica.

Metodología

En cuanto a las orientaciones procedimentales del presente estudio, se basan en la acción-reflexión. Por lo tanto, la metodología propuesta tiene como finalidad generar transformaciones en las situaciones afrontadas, partiendo de su comprensión, conocimiento y compromiso para la acción de los sujetos responsables de la acción, siguiendo un procedimiento metodológico sistemático, insertado en una estrategia de acción definida y con un enfoque investigativo, donde los actores claves de la investigación generen conocimientos dirigidos a transformar su realidad educativa, enmarcado en una investigación de tipo cualitativa.

Por consiguiente, la investigación se realiza según el modelo cíclico de la espiral del método investigación–acción participativa, propuesto por Lewin (1948) citado por (Martínez, 1984), quien plantea que el manejo racional de los problemas procede en forma de una espiral constituida por etapas, cada una de las cuales se compone de un proceso de planeación, acción y obtención de información sobre el resultado de esta acción. No obstante, esta es la focalización principal de la investigación acción, es una forma de generar conocimiento y aumentar los niveles de participación comunitaria, a través de etapas que, según el autor, consiste en un análisis diagnóstico, donde se recolecta la información, luego se conceptualiza, se realizan los procesos de planeación, ejecución y evaluación, pasos que se repiten en forma reiterativa y cíclica.

En este mismo orden de ideas, Martínez (1984) expresa que el investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, un catalizador de problemas y conflictos y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado. Se observa como la investigación–acción participativa es un trabajo fundamentalmente educativo orientado hacia la acción.

Igualmente, se hace referencia a la relación dialéctica teoría-práctica, proceso que combina la teoría y la praxis, permitiendo que el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de los actores involucrados sobre el empoderamiento de su realidad, el refuerzo, la ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora; se conviertan en procesos intrínsecos de la realidad (Franco, 2011). Permitiendo, la combinación de procesos, como el conocer y actuar; en ambos, los actores involucrados absorben o internalizan la realidad, proporcionando a las comunidades un método novedoso que les permita analizar y comprender mejor su realidad (sus problemas, necesidades, recursos, capacidades), permitiéndoles planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla.

En este sentido, los informantes responsables de la investigación en la institución Liceo Nacional “Raúl Cuenca”, usan sus experiencias o conocimientos previos para participar en la planificación estratégica

y, además de obtener nuevos conocimientos, están preparados para mejorar el contexto escolar, así como también, el medio ambiente, impulsando la integración de la triada escolar.

No obstante, se hace necesario la validación, en el paradigma cualitativo de la acción emprendida, implicando que la observación, es enfocada desde la realidad misma que se busca conocer; la cual es observada en sentido pleno, tanto internamente como externamente (Martínez, 1984). Ahora bien, garantizando la confiabilidad de los resultados obtenidos, estos se consideran estables, seguros, congruentes, iguales a los presentados por los actores, en diferentes tiempos y además previsibles, sin modificación alguna.

Una vez tomada en cuenta la validez y la confiabilidad de la información obtenida en los resultados, surge el concepto de triangulación, entendida según Morse (1991), citado por Vallejo y de Franco (2009) como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observaciones que agregan rigor, amplitud y profundidad en la investigación. El valor de la triangulación está en la interpretación de los datos, donde los diferentes marcos referenciales brindan mayor claridad y se complementan. Por tanto, la validez y la confiabilidad, radica en la confrontación del ser y deber ser, cuando se aplique la triangulación, tomando como referencia las teorías planteadas, la realidad observada y la teoría construida luego del desarrollo de los diferentes planes de acción.

Las técnicas y los instrumentos para recabar la información son seleccionados cuidadosamente, para que la información recopilada de los participantes o actores clave en la investigación, sea confiable, garantizada y validada. Se utilizan técnicas cualitativas como la observación, sistemas narrativos y tecnológicos, fotografías, discusión de grupos, permitiendo la interpretación y reflexión de los sujetos, pues ellos forman parte de los grupos de interés.

La selección de los sujetos clave en la investigación está conformado por 27 personas, pertenecientes a los diez comités institucionales organizados en el Liceo Nacional “Raúl Cuenca”: El comité académico, comunicación e información, seguridad y defensa integral, deportes y educación física, cultura, infraestructura y hábitat

escolar y finalmente contraloría social. Siguiendo los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012), bajo la Resolución 058, incluyendo los voceros principales del plantel, como la vocera integradora, la activista y la contralora.

En cuanto a la conformación de los equipos de trabajo, se dialogó con los miembros de cada comité, para que de manera voluntaria formaran parte como actores clave de la investigación. Acordaron entre ellos, tres representantes por cada colectivo, quienes voluntariamente, aceptaron conformar un equipo de trabajo coordinado por el vocero de cada comité, dos participantes y la investigadora. Se realizaron mesas de trabajo para la planificación de las actividades, donde cada comisión es responsable de organizar y ejecutar las acciones emprendidas. Los voceros estudiantiles, tienen la responsabilidad de informar a los compañeros delegados (as) o representantes de cada sección, sobre los avances del trabajo ejecutado. Igualmente, lo harán los voceros de los otros comités, a través de los diferentes medios de comunicación.

Es importante señalar que cada comité considera la participación de la comunidad aledaña a la institución, en la planificación de actividades que realicen, tales como, universidades, centros de salud, centros religiosos, juntas comunales, vecinos, otros. El equipo prepara varias sesiones de trabajo para organizar, planificar, ejecutar y evaluar las diferentes actividades durante dos períodos escolares: 2012-2013/2013-2014, iniciándose en el segundo lapso del año escolar 2012 considerando siempre, el ciclo de la espiral: planificación, reflexión, planear de nuevo y ejecutar la acción, con el propósito de lograr la transformación del modelo de administración escolar ejecutado en el Liceo Nacional “Raúl Cuenca” por una gerencia participativa, tal como lo plantea el nuevo modelo educativo bolivariano.

La participación de los actores claves en esta investigación, permite la democratización de las decisiones, identificando y jerarquizando los problemas que perciben dentro del liceo y planificando estrategias, proporcionando alternativas de solución para mejorar su realidad y, por ende, aplicando el proceso de aprendizaje significativo en la comunidad que los rodea. Los actores son responsables y corresponsables del estudio, plantean la necesidad

existente en el centro educativo sobre la relevancia en cuanto a la gerencia participativa, tomando en consideración los cambios socio-políticos-educativos que se han venido gestando, tanto en lo local como lo nacional.

Se busca desarrollar el pensamiento práctico de los participantes, aspirando que, junto a la resolución de problemas, mejoren el desarrollo personal y profesional, a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión de su entorno, tal como lo plantea la teoría constructivista. Se espera considerar la inclusión progresiva de todos los actores al quehacer educativo, donde los cambios propuestos se logran en la medida que los actores involucrados se apropien de sus procesos.

Si esto sucede, se habla de modificar el paradigma tradicional de la administración escolar por una gerencia activa, participativa, donde la comunidad de la institución en estudio, toma conciencia de su actitud pasiva y se transforman en seres proactivos, colaboradores, con sentido de pertenencia y pertinencia dentro de sus espacios de trabajo.

La gerencia participativa

Hampton (2000) establece que la gerencia participativa aprovecha la experiencia y la creatividad de las personas para resolver problemas administrativos importantes, fundamentando la gerencia en tres principios básicos, el compromiso de los subordinados, el compromiso de las decisiones y el concepto de autoridad compartida. Es de esperar que la actitud adoptada por el gerente del instituto educativo en estudio, incide sobre el nivel de compromiso que el personal adopte en la participación durante el desarrollo de las actividades que se planifiquen, bien sea, a corto, mediano y/o a largo plazo.

Así mismo, la gerencia participativa en el sistema educativo, específicamente, en el plantel indicado, permite la responsabilidad de gestionar el cambio liderado por el director de la institución, quien se compromete a la aplicación de los tres principios básicos, mencionados anteriormente, involucrando en sus acciones a los

agentes sociales, económicos y políticos que intervienen y participan en la comunidad donde está inmersa el liceo, proyectando la escuela como centro de formación e información hacia la comunidad.

En este sentido la UNESCO (2005), promueve la participación de la sociedad civil, como una estrategia para mejorar las condiciones de vida de los excluidos socialmente. Propone fomentar valores como la libertad, la igualdad, la equidad y la democracia; valores que deben estar inmersos en la toma de decisiones participativas.

Con este nuevo enfoque, los diferentes actores involucrados en el proceso de transformación de la institución educativa, forman parte de las decisiones que de alguna manera se encuentren relacionadas con el proceso educativo, estos son los profesores, alumnos, padres, madres y representantes, directivos, personal administrativo, obrero, y todos aquellos quienes están directamente relacionados con el liceo y conformaran los diferentes comités a organizarse dentro de la institución. Así mismo, se involucran indirectamente a vecinos, empresarios, comerciantes, entes gubernamentales, en otros entes, que también tienen una valiosa responsabilidad dentro del quehacer formativo del nuevo ciudadano.

La participación de los actores clave, es un factor importante en la calidad del proceso de aprendizaje a través del desarrollo de las capacidades para crear la cultura de trabajo colectivo, en la búsqueda de la coherencia entre el querer-decir y acordar-hacer, vinculando al plantel con los procesos de participación ciudadana que se están gestando en el país, tomando en cuenta las experiencias de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

Reflexiones finales

El sistema educativo plantea la calidad educativa como una expresión referente al progreso y desarrollo de una nación (UNESCO, 2005), donde se consideran las tradiciones de cada país o región; tomando en consideración el desarrollo cognitivo de determinados valores, actitudes y destrezas como objetivos primordiales en la educación.

Particularmente, en Venezuela se ha venido planteando la reforma en educación desde hace varios años, realizando consultas sobre la calidad educativa, permitiendo opinar sobre el tema familia-escuela-comunidad, con la finalidad de obtener resultados que permitan implementar estrategias para la consecución de los objetivos trazados. El rumbo de la educación venezolana está determinado por esa actitud del docente proactivo, promotor de cambios en sus estudiantes y, por consiguiente, en el entorno escolar.

Es indudable que las razones expresadas, inducen a la búsqueda de alternativas y estrategias bien definidas en cuanto al compromiso de los actores, que eleven la calidad de la educación y mantengan la actualización del conocimiento de los estudiantes (Acurero, 2016). Logrando niveles altos de excelencia académica, respondiendo a las necesidades de su localidad, región o país y a las exigencias del nuevo orden mundial, con una visión amplia y una actitud integradora de la sociedad.

El docente debe convertirse en un agente de cambio, en una persona dispuesta a resolver problemas mediante el fomento del desarrollo de habilidades como la empatía, trabajo en equipo, liderazgo democrático, iniciativa para el cambio. Se plantea una educación democrática e incluyente, donde la comunidad y sociedad civil se integren en el proceso educativo. El docente debe facilitar el aprendizaje a los alumnos, bajo un esquema de respeto y tolerancia, con buenas prácticas educativas, basadas en la formación de agentes de cambio, liberadores y transformadores de la sociedad.

En la actualidad, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) gestiona cambios en el sistema educativo venezolano, donde una de las prioridades es la participación activa de todos los actores involucrados en el quehacer educativo, tal como la triada considerada en esta investigación familia, escuela y comunidad. Donde es fundamental la organización de colectivos o comités de estudiantes, docentes, padres, madres, representantes y responsables, directivos, quienes tienen su vocería en la resolución de problemas, tanto de la institución educativa, como de la localidad o el entorno donde está inmerso el plantel.

Ahora bien, la Resolución 058, emitida por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012) establece la democratización de la gestión escolar, con base en el modelo sociopolítico de la democracia participativa y protagónica; se propone la organización de comités en cada institución educativa del país, la planificación debe realizarse a corto, mediano y largo plazo, estableciendo estrategias en pro de una educación de calidad, donde la sociedad civil, también participe en la formación del pleno desarrollo del ciudadano para su incorporación al trabajo productivo de la nación.

En este orden de ideas, la gerencia participativa, es una forma de inclusión de la familia y la sociedad civil en el proceso de aprendizaje, brindándoles la oportunidad de compartir responsabilidades, sin presiones o imposiciones que limiten el desarrollo del sentido de pertenencia y pertinencia, conformándose un verdadero equipo de trabajo.

Para tal efecto, debe existir un liderazgo horizontal y democrático, promotor de los cambios que exige la educación venezolana; un liderazgo que incentive y modele con su ejemplo, la ejecución de diversas actividades, pues, la forma de organizar el liceo y la manera de aplicar sus valores institucionales, se proyecta en los alumnos y demás personal relacionado, directa e indirectamente, con las instituciones que se dirigen o se gerencia.

Por su parte, Carl Rogers (2000), con su visión humanista del ser humano integral, señala que el ambiente incide en la personalidad de cada individuo, haciéndola abierta a nuevas experiencias, reflexiva, espontánea, valorando a sus semejantes y a sí mismo; mientras que si su ambiente no es el apropiado, el resultado será una persona cerrada, rígida, despreciativa de sí mismo de los demás.

Así mismo, este modelo educativo humanista, plantea que los actores claves en el proceso de aprendizaje construyen sus propios conocimientos partiendo de los que ya poseen para aplicarlos o generalizarlos a situaciones nuevas, siendo esta premisa la base de la teoría constructivista planteada por Vigostky (1978), quien en sus postulados, refiere, la necesidad de definir la influencia del contexto

sociocultural sobre los aprendizajes y su contextualización, de tal manera generar aprendizajes significativos en las personas

Sin embargo, en el desarrollo de la investigación acción participativa realizada en el Liceo Nacional “Raúl Cuenca”, se evidencian fortalezas y debilidades que inciden en el proceso educativo que se pretende aplicar según la resolución del MPPE (2012). No obstante, se realizan esfuerzos para la integración de los diversos actores, educativos y sociales, en la solución de los problemas que afronta el liceo. Tal es el caso de la conformación del consejo educativo, mediante la agrupación de los diferentes comités, donde participan representantes, docentes, obreros, secretarías, alumnos, directivos.

Este consejo educativo, es elegido en una asamblea de representantes, quienes designan sus voceros; luego se invita a docentes, alumnos, personal obrero y administrativo para su inclusión en el comité, para conformar los comités restantes según lo indicado en la norma. Posteriormente, se realiza una jornada para la planificación del plan de acción y la delimitación de las funciones para cada comité; logrando hacer viables, la ejecución de las actividades con la participación, de la mayoría de los actores sociales involucrados en el proceso educativo.

Por otra parte, algunos docentes, ejecutan la planificación en equipo con los alumnos, representantes y demás personal que labora en el liceo, realizando diferentes actividades dentro y fuera del recinto escolar. Facilitando las acciones con la aplicación de estrategias prácticas que le permiten construir su aprendizaje. Como ejemplo se cita, la planificación realizada por los voceros en el mantenimiento del liceo, quienes mediante la elaboración de material didáctico lo entregan a la comunidad, influyendo directamente en las acciones a seguir. Otro ejemplo es la conformación del grupo de teatro, entre otras actividades que inciden en la formación del ciudadano proactivo, analítico, capaz de trabajar en equipo con respeto y tolerancia.

Igualmente, se pudo apreciar la incorporación progresiva del personal y de los representantes en la ejecución del desarrollo de las actividades planificadas por cada comité educativo. Aún faltan logros

por alcanzar, existe mucha apatía por parte de algunos actores claves involucrados en el proceso transformador. Se observa desmotivación al invitar a la participación de los actores en los procesos involucrados; no asisten a las convocatorias para planificar y desarrollar; incluso no recuerdan a cual comité pertenecen; en caso de asistir a las convocatorias, lo hacen sin interés, no se documentan, no son actores activos, ni participativos de la planificación; no interviene en la ejecución de lo planificado; y además no existe una amonestación o sanción para persuadir sobre su actitud y responsabilidad.

En función de las debilidades presentadas, se realizan varias convocatorias para evaluar el desarrollo de los planes de acción. Los colaboradores de la investigación se les dificulta reunir a los integrantes del comité quienes argumentan no acudir a la convocatoria por: según su horario de clase, no asisten al liceo el día pautado; están aplicando evaluaciones en el aula; y en la Unidad de Apoyo Pedagógico son registrados como inasistentes, entre otras razones.

La conformación de los diferentes comités, al inicio de la investigación, tuvo ciertas dificultades, la asistencia a las convocatorias para docentes, personal obrero, administrativo y para la asamblea de madres, padres, representantes y responsables, no tenían quórum, se realizaban hasta tres convocatorias. La inclusión del personal para conformar los comités, no siempre eran espontáneas, se asignan las personas por parte de la dirección del instituto, y en cuanto al desarrollo de las actividades, solo se logra la participación de aquellos miembros que, voluntariamente, se postularon para la constitución de los comités.

Sin embargo, para el año escolar 2013-2014, al convocar la asamblea, se cumplió con las expectativas; hubo suficiente quórum en el primer llamado; se aprecia que los representantes, unos postulados voluntariamente, y otros por terceros, conforman los diferentes comités educativos. Traen sus experiencias de otros planteles y las comparten en los equipos conformados; se hace frecuente la presencia de la comunidad en la institución se logra el apoyo y acompañamiento en diversas actividades emprendidas.

En cuanto al personal docente, administrativo y obrero, la receptividad para participar en los comités es satisfactoria. Así mismo, aquellos docentes, obreros y secretarías que, por diferentes razones, estaban renuentes a su inclusión en los equipos de trabajo, fueron progresivamente, integrándose y el comité de estudiantes, se organiza con la elección de los voceros principales: Contralor, Activista, Integral. Para este año escolar, se postularon ocho voceros de cuarto y quinto año en las diferentes menciones.

No obstante, se logran desarrollar 17 actividades en 8 planes de acción con la participación activa de 10 comités conformados, representando esta cantidad el 80% de los comités organizados. Se evidencia la planificación previa y el desarrollo de sus actividades, con un promedio de dos actividades por comité en los períodos escolares 2012-2013/2013-2014.

Se pudo evidenciar que sí se pueden modificar ciertas costumbres o paradigmas en cuanto a la organización escolar; a pesar de los obstáculos presentados se superaron, gracias al equipo de docentes, obreros, secretarías y representantes, quienes apoyaron ampliamente el desarrollo de las actividades planificadas.

Es grato destacar la integración de la comunicad con la institución, a partir de la acción transformadora de la investigación, incidiendo directamente en la mejora de la calidad educativa. Se logra cambiar ese paradigma, con la participación activa de los actores corresponsables del hecho educativo, conformando así la triada escolar (familia-escuela-comunidad), y es mediante la gerencia participativa, donde se trabaja en la formación de estudiantes proactivos capaces de lograr la transformación de la comunidad donde está inmerso el plantel.

Finalmente es muy importante destacar, que la inclusión de la triada escolar, es fundamental en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, donde la gerencia participativa es fundamental para lograr la integración de la familia-escuela-comunidad. La escuela, permite la participación activa de su personal en la resolución de problemas, mediante una planificación estratégica, que vaya formando a la familia, en ciudadanos responsables de la educación de sus hijos y

a la sociedad civil, corresponsables de la educación de los técnicos y /o profesionales que se incorporaran al trabajo productivo de la comunidad, generando desarrollo y progreso de la sociedad, región y/o país.

Referencias

- Acurero, M. (2016). *Gestión Académica en la Universidades a través de las Tecnologías de Información y Comunicación*. Cabimas: Fondo Editorial UNERMB. Recuperado de <https://es.calameo.com/books/00445074648bcebf3a50c>
- Gómez Mujica, A., & Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352003000600011&lng=es&tlng=es.
- Franco, D. (2011). *Gerencia Estratégica*. Bogotá, Colombia. Editorial Legis.
- Hampton, D. (2000). *Administración*. 3ra. ed. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *La Resolución de los Conflictos Sociales. Trabajos Seleccionados en la Dinámica de Grupo*. Nueva York: Harper & Row.
- Martínez, M. (2000). *El método de la Investigación Participativa*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Martínez, M. (1984). *Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Ministerio del Poder popular para la Educación. Resolución 058. (2012). Caracas, Venezuela.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation. *Methodology Corner. Nursing Research*, 40(2), pp. 120-123.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. México: Editorial Paidós.
- Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis 2da. ed.* Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Experimental Libertador.

- UNESCO. (2005). La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el rendimiento, el monitoreo y la mejora de la calidad educativa. *EFH Global Monitoreo Report*. UNESCO, Paris, pp. 30-37. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf
- Vallejo, R., & de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *RED-HECS*, 7, 117-133.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.



Publicación digital

Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos

Junio, 2020

Sincelejo, Sucre, Colombia

Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos

Esta obra hace referencia a una serie de reflexiones sobre diferentes enfoques de investigación, algunos clasificables como “cualitativos” otros no, y que se encuentran en pleno proceso de elaboración; otras, a falencias ya señaladas en la literatura tradicional sobre las limitaciones de la investigación positivista, aunque actualizadas a los conocimientos que ahora tenemos hoy en día. Cubre, por tanto, aspectos metodológicos (con recomendaciones para la acción) y epistemológicos, o sea, ejemplos sobre cómo se debe proceder en determinadas situaciones o como pensarlos desde una perspectiva epistemológica.

Ha sido pensada para roles tan diversos como el de educador, líderes sociales, directores de escuela o especialistas, y aunque nos hubiese complacido dedicar más páginas a unos y otros, la centralización en las tradiciones investigativas parecía más conveniente. Pensamos que, de esta manera, el lector puede conseguir lecturas más frescas sobre diferentes tópicos que son de aplicación múltiple para diferentes campos.

