

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales

Ruptura epistemológica: un viaje personal

Alejandra Guadalupe Velázquez Ruiz
Universidad de Sonora. México
alejandravelazquezruiz@gmail.com

El presente trabajo busca ser a la vez testimonio y aporte teórico y metodológico para, y sobre, el estudio mismo de la enseñanza-aprendizaje de la metodología a nivel superior. Se discutirá el papel de la ruptura en el proceso de formación profesional, en investigación e inclusive personal, a partir del punto de vista de una estudiante de posgrado. Se discutirá cada concepto que forma parte del proceso, o viaje personal por el que se ha transcurrido a la hora de formar un objeto de investigación y aproximarse a él con una visión epistemológica; asimismo, se hablará de su papel y función en dicho proceso.

Ante un escenario local y global que se muestra cada vez más complicado para el desarrollo de la investigación, la enseñanza de la metodología se ha convertido en un peso para algunos y en una vocación o “llamado” para otros. Su aprendizaje bajo una mirada epistemológica es cada vez más necesaria pero menos usual. Series de reformas académicas nacionales e institucionales han obstaculizado la formación tanto de contenidos curriculares como de plantas docentes apropiadas para estas labores, y se cae cada vez con más frecuencia en una transmisión de técnicas de recopilación de datos y en aspectos operativos del amplio proceso metodológico.

El problema de la enseñanza de la metodología, una mirada desde la Universidad de Sonora.

La Universidad de Sonora no ha sido inmune los cambios mencionados anteriormente con respecto a los enfoques de enseñanza basados en competencias y en responder a llamados

de organismos internacionales que sugieren una formación más de acuerdo al mercado y a sus necesidades de formar sujetos útiles económicamente, y a partir de 2003 y 2004 comenzó un proceso de reestructuración curricular y académica, en la cual implementó los llamados “ejes de formación” con asignaturas comunes para todos o algunos de los programas de licenciatura. Entre estas asignaturas se encuentra Metodología de la Investigación, materia impartida por profesores del área de servicio y cuya formación es, en su mayoría, dentro de las letras y la lingüística. Es decir, en la mayoría de las carreras que cuentan con asignaturas metodológicas, excepto por las del área de Ciencias Sociales, la cual se maneja bajo otra dinámica, éstas son impartidas por docentes que si bien no se trata de demeritar su trabajo, su formación y experiencia distan mucho de las adecuadas para enseñar de manera apropiada los contenidos de estas materias. Dicho sea de paso que hablamos de contenidos “ideales”, pues de los verdaderos hablaremos más adelante.

También en el marco de estas reformas se encontró la adopción, dentro de muchos programas de licenciatura, de un modelo educativo por competencias, siguiendo tendencias de organismos nacionales e internacionales. El cambio más visible fue el paso de programas enfocados a investigación hacia programas profesionalizantes, donde las materias metodológicas adquieren un menor valor, fueron eliminadas por completo o sustituidas por contenidos de corte cualitativo y cuantitativo.

Para ilustrar lo anterior nos sirve la investigación realizada por el Dr. Daniel Carlos Gutiérrez, docente de metodología y otras asignaturas en la División de Ciencias Sociales la Unison, quién en 2013 comparó los programas de las licenciaturas de esta división antes y después de las reformas de 2003 y 2004, para encontrar que, en todos los programas de licenciatura (siete en total, que incluyen Psicología, Derecho, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Administración Pública, Historia y Sociología) 12 asignaturas metodológicas desaparecieron o no encontraron una equivalencia en los programas nuevos. Sin embargo no todas sufrieron cambios graves: mientras que Historia permaneció con la misma cantidad de materias de metodología (cabe mencionar que esta carrera rechazó adoptar un modelo por competencias), Derecho las eliminó por completo, quedando con un total de cero asignaturas metodológicas.

Ejemplos como éstos se pueden encontrar en otras divisiones, donde la investigación y las asignaturas enfocadas a su enseñanza han dejado de existir en los programas y, en el

mejor de los casos, han sido sustituidas por materias para la formación en escritura de textos científicos y académicos, es decir, cursos de redacción.

Asimismo, una revisión de la bibliografía utilizada en los contenidos de las asignaturas metodológicas que son impartidas en los programas de licenciatura, indica que en su mayoría o incluso de manera exclusiva, se hace uso de manuales de técnicas de investigación, enfocados únicamente hacia el aspecto operativo de la metodología y sin darle cabida a la reflexión epistemológica de la construcción del conocimiento y del objeto de estudio; se reduce el proceso de investigación al enunciado de un tema, una hipótesis y a la selección del método y técnicas de recopilación de datos. De esta forma se pasa por alto el complejo proceso de establecer una relación sujeto-objeto, esenciales en el desarrollo del pensamiento científico.

De igual forma, los contenidos se encuentran agrupados bajo una lógica que desfavorece la visión epistemológica que hemos defendido hasta ahora. Se parte desde la idea de conocer cuáles son las opciones de titulación con investigación; es decir tesis, tesina, trabajo profesional y obra publicada, para después proceder a describir las partes de una investigación académica: en esta parte del programa figuran conceptos como “tipos de investigación”, “selección del problema”, “marco teórico”, “elaboración de hipótesis”, y se concluye con los aspectos formales para la presentación del trabajo, formato APA y formalidades que ya todos hemos conocido y padecido.

En ningún momento figuran cuestiones entorno a la construcción del objeto de estudio, a la construcción del pensamiento científico, a favorecer una lógica crítica para observar la realidad y a un desarrollo de la investigación con un constante diálogo entre lo operativo y lo epistemológico. Al contrario, se da todo como preestablecido y preexistente al objeto, con una suerte de catálogo o recetario de cocina, ciencia a la carta, donde elegimos la técnica y del objeto ya luego veremos cómo acomodarlo.

Otro indicador de la desvalorización de la metodología puede encontrarse en su valor curricular en algunos programas, donde la asignatura, si bien se encuentra dentro del plan, es de manera optativa y en ocasiones selectiva. Esto, sumado a sus contenidos, ha creado una imagen negativa para la asignatura, haciéndola ver entre muchos como “materia de relleno” o únicamente requerida para acumular créditos. En los casos en las que estas materias son obligatorias, suelen ser impartidas por grupos de maestros, como se mencionó antes, con poca o nula experiencia en el campo de la metodología y de la investigación. No conformes

con eso, muchas materias, debido a solicitudes de coordinadores académicos y directores de división, pasan a cubrir otras necesidades, tal es el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Computación, donde la asignatura con enfoque metodológico se convirtió en un curso de lectura y redacción.

Otro ejemplo lo encontramos en Biología donde, siendo la asignatura optativa, es a veces conformada por estudiantes de distintos semestres y cuyas necesidades son distintas entre ellos (unos van “de salida”, con una urgencia imperiosa por terminar la tesis, otros apenas cursan los primeros semestres). En esos casos, el docente debe adaptarse a estas circunstancias y satisfacer a todos los estudiantes, sometiéndose al estrés de modificar sobre la marcha sus programas y planeación de materia, escenario que a veces se traduce a una práctica atropellada e insuficiente. Es así como una asignatura tan importante es vista de manera insignificante por muchos estudiantes.

El poco valor de la materia también ha alcanzado a docentes quienes creen que la metodología es irrelevante puesto que no se busca formar a investigadores en la licenciatura, sino que este es papel únicamente de maestrías y doctorados, esta opinión ha traspasado las fronteras del pregrado, y alcanza a escucharse entre maestros de posgrado. La discusión, aunque puede acertar en brindarle el valor a la formación mas allá de la licenciatura, minimiza la importancia de la metodología, limitándola a la formación en investigación y pasando por alto su papel en el desarrollo de un pensamiento autónomo, crítico, lógico y epistémico, cualidades que son ideales en todo profesional, sea investigador o no.

Es en este contexto, con una formación metodológica deficiente durante la licenciatura, que muchos estudiantes de posgrado se enfrentan a un duro proceso de desaprendizaje, para derribar barreras que entorpecen la construcción del conocimiento; para eliminar prejuicios y certezas y sustituirlas por un hábito de constante cuestionamiento; para acabar con una tradición en su formación enfocada a la realización de labores mecánicas (autómatas) y aprender a pensar, pensando sobre cómo se aprende. Este doloroso proceso es la ruptura constante a la que se deben enfrentar.

La ruptura epistemológica como un viaje personal y trascendental.

“Hay en toda conquista un sacrificio”

Gastón Bachelard

Vamos a suponer que viajo al pasado. Me encuentro conmigo misma recién egresada de la licenciatura, renunciando a un puesto de trabajo de bajo, bajísimo perfil en una oficina gubernamental que se encargaba de, entre otras cosas, promover el arte cinematográfico internacional y el cine -entiéndase por “cine” algo dos pasos más arriba del videohome- que era bien o mal hecho de manera local. Obsesionada con los videojuegos y su potencial educativo, decidida a ser la primera investigadora sobre ludología y educación en mi Universidad. Me tropiezo, pues, con mi petulante ser y me digo lo que Oscar Wilde alguna vez dijo: perdón, no le había reconocido, es que he cambiado mucho.

Pareciera que viajé años, tal vez lustros, pero se trata de escasos 10 meses o menos. Eso hace el posgrado, a veces. Lo cambia a uno.

Llegamos a la maestría con una serie de ideas e ideales preconcebidos de lo que éramos y queríamos hacer. Nuestro tema de investigación era el más relevante y estábamos preparados para el reto que nosotros mismos, sin que nadie nos obligara, nos habíamos impuesto. ¿Qué tal el optimismo?

Durante las primeras sesiones de nuestra asignatura metodológica aprendimos sobre nosotros mismos; cómo nos habíamos formado y deformado académicamente, quiénes habían marcado nuestro andar por las distintas escuelas y niveles por los que habíamos pasado, qué aprendimos en los más de veinte años que llevábamos, voluntariamente, sentados escuchando lo que un maestro, ahora denigrado al nivel de “facilitador” nos había enseñado. Aprendimos, de una manera casi intuitiva, cuáles habían sido nuestras rupturas que bien o mal nos habían dejado parados ahora en un posgrado en investigación educativa con enfoque sociológico (siendo, ninguno de nosotros, sociólogo de formación).

El primer problema que hubo que enfrentar fue pasar de la idea de un tema de investigación a un problema de investigación. Más que de investigación, a un problema de la realidad, a un problema real. Para ello había que aprender a posicionarnos frente al objeto y relacionarnos con él, encontrarnos en él. Ahí la importancia de conocer nuestra historia, para

comprender cómo llegamos a este momento histórico, el del fenómeno, para dejar nuestra huella en él; porque “a toda idea hay que añadirle una historia psicológica, un proceso de objetivación que indique el modo en que llegó a la objetividad” (Bachelard, 2004).

Este primer encuentro con el objeto provocó la primera de muchas rupturas y dolorosos sacrificios: la idea con la que se había llegado ya no parecía tener sentido ni importancia. Hubo que desprenderse de lo que nos había parecido un gran plan. La ruptura fue tan fuerte que fue como lo describió Bachelard: el espíritu nunca se deslumbra tanto como cuando advierte que ha sido engañado. Yo me engañaba sobre las cosas... No soy -o era- en verdad lo que creía ser (ib.).

Había que volver a empezar. Había que pararnos frente a la realidad y construir con el pensamiento, el análisis, la meditación, algo real. Había que partir del sujeto, no de un tema (malamente considerado ya objeto) preconcebido y preexistente. Había que, como el señor Palomar, enfrentarse a la dificultad para fijar los límites de un cuadrado, observar las olas que eran todas iguales pero todas diferentes, elegir una y tomar en cuenta “los aspectos complejos a formarla y los otros igualmente complejos que provoca” (Calvino, 2001).

Tras vivir en carne propia la dificultad de construir un objeto, se comprendió la importancia de ello como parte inicial del proceso de investigación. Hubo paso por una licenciatura en ciencias sociales (ciencias de la comunicación), cuya formación en metodología adolecía de todo lo expuesto en un principio: maestros no capacitados, programas altamente instrumentalizados sin darle importancia a la dimensión epistemológica de la construcción de conocimiento, bibliografía repleta de manuales y recetarios. De las tres asignaturas cursadas en metodología, una cumplía con un programa construido bajo la lógica epistémica. Ahí vino otra ruptura: todo lo que aprendí estaba mal, y debía desaprenderlo para poder aprenderlo de nuevo, pero en esta ocasión, bien hecho.

La epistemología se convirtió en un objeto de estudio y análisis, y en una herramienta para estudiarse a sí misma.

Una vez concebida la idea y acordado en la importancia de atender este problema, había que entender cómo se construía el conocimiento. Para ello se tomaron en cuenta varios autores que exponen su lógica de construcción de ideas y objetos, tanto en el campo científico como literario.

De Husserl aprendimos que no existe objeto sin sujeto. El mundo está ahí para que nosotros lo observemos y estudiemos, y debido a esta unión entre el individuo y la realidad, podemos estudiar solo aquello que está relacionado a nuestros modos de conciencia. Aprendimos que el fenómeno es la síntesis de otros, algo que, después comprendimos, formaba parte de la historicidad y del momento histórico en el que se llevaba a cabo el fenómeno y, con ello, nuestra investigación. A través de Husserl y la lectura de “Meditaciones Cartesianas” comienza nuestro diálogo con la realidad y con nuestro objeto. Comienza nuestra transformación de un sujeto que investiga un tema, a un sujeto que lo construye, que lo observa, que lo contempla, que se compenetra con él. Se aprendió que una vez iniciado este viaje, no volveríamos a ser los mismos. Íbamos a cambiar mucho.

La idea de la existencia mas la no preexistencia del objeto también fue retomada de Marx, quien en la “Introducción general a la crítica de la economía política/1857” expone cómo la realidad es producto de nuestro pensamiento y concepción. Es decir que “el todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible” (p. 52). El sujeto siempre ha de estar presente pues es su pensamiento el que va construyendo lo real, lo concreto, a partir de sus abstracciones que se vuelven cada vez más sutiles y simples, dando un orden al caos aparente en el que se muestra la realidad antes de ser teorizada y pensada.

Marx nos enseñó que “lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones”, algo que también leímos con Husserl. La realidad se nos presenta como un conjunto de abstracciones que vamos pensando hasta llevarlas a un estado concreto, donde pasa a ser algo real. Esto, expone, es en esencia el método científico. Una vez más se concuerda con que lo real es resultado del pensamiento, es decir, del sujeto apropiándose de la realidad.

Marx nos dijo cómo el fenómeno, el objeto ya estaba ahí, pero el concepto se construyó a partir de la mente del sujeto. El dinero existió antes de que existiera el capital. Así como todo lo que nos dispongamos a estudiar está allá afuera esperando a que lo observemos y lo transformemos en algo real y concreto, en una suerte que el Señor Palomar ya nos relataba, ese día que vio una espada que el sol y su reflejo formaba en el océano, cuando fue a nadar:

Es la hora en que el señor Palomar, hombre tardío, toma su baño vespertino. Entra en el agua, se aparta de la orilla, y el reflejo del sol se convierte en una espada relumbrante en el agua que desde el horizonte se alarga hasta alcanzarlo. El señor Palomar nada en la espada, o mejor dicho, la espada sigue estando siempre delante de él, a cada brazada suya se retrae y no se deja alcanzar nunca. Dondequiera que estire los brazos, el mar cobra su opaco color vespertino, que se extiende hasta la orilla, a sus espaldas.

...«Quiere decir que, de cualquier modo, yo formo parte de los sujetos sintientes y pensantes, capaces de establecer una relación con los rayos solares, y de interpretar y valorar las percepciones y las ilusiones».

«Todo esto sucede no en el mar, no en el sol –piensa el nadador Palomar–, sino dentro de mi cabeza, en los circuitos entre los ojos y el cerebro. Estoy nadando en mi mente; sólo en ella existe esa espada de luz; y lo que me atrae es justamente eso. Ése es mi elemento, el único que puedo en cierto modo conocer.»... la espada existe sólo porque él está ahí; si se marchara, si todos los bañistas y los nadadores volviesen a la orilla o dieran la espalda al sol, ¿dónde iría a parar la espada?

Un día un ojo salió del mar, y la espada, que ya estaba esperándolo, pudo finalmente ostentar toda la esbeltez de su punta aguda y su fulgor centelleante. Estaban hechos el uno para el otro, espada y ojo; y tal vez no fue el nacimiento del ojo el que hizo nacer la espada sino lo contrario, porque la espada no podía prescindir de un ojo que la mirase en su vértice.
(Calvino, 2001)

Así como el Señor Palomar, nosotros formamos parte de quienes entendemos e interactuamos con la realidad. Así como para él la espada solo existe en su mente, para nosotros nuestro objeto de estudio existe en nuestro pensamiento, en nuestras abstracciones; existe solo porque nosotros estamos aquí, observándolo, estudiándolo, geometrizando, dándole nombre y esencia que llevará en parte a la nuestra, nuestro sello, nuestra historia y nuestra psicología. Nosotros emergimos a la superficie, y nuestro objeto estaba ahí, y él nació con nuestra mirada, así como nosotros renaceremos con mirarlo.

Con un enfoque latinoamericano pero que permanece global, aprendimos de Hugo Zemelman sobre la voluntad de conocer, una idea que va de la mano con lo que ya hemos aprendido con otros autores. Nuestro compromiso con el conocimiento nos lleva a

despojarnos de certezas teóricas y metodológicas, a establecer una relación dialéctica con el objeto y a asumirnos como sujeto y objeto de conocimiento a la vez, eliminando nuestras singularidades, a preguntarnos cómo pensamos y qué pensamos. Nos encontramos, pues, en un constante proceso de reformar el pensamiento, enfrentarnos a lo que concebimos como cierto y verdadero.

Renaceremos ante cada nueva ruptura, ante cada error rectificado. Deberemos despojarnos de lo que creemos cierto. Abrazar nuestras equivocaciones, comprender su lógica, aprender de ellas y corregirlas. Asimismo, corregirnos a nosotros mismos, nuestras prácticas y meditaciones, rectificarnos “de punta a punta”.

Sólo cerrando los ojos nos preparamos para ver.

La construcción del conocimiento científico va de la mano con una interminable serie de rupturas. Cada segundo que pasemos padeciendo el efecto doloroso-exquisito de ellas, será un segundo con suerte, no siempre del todo placentero, pues se trata, al final de cuentas, del golpe certero de la realidad que viene a decirnos que, tal vez, no estamos tan bien como creemos, tal vez hay que replantear lo que tanto trabajo nos había costado construir, tal vez estamos equivocados, tal vez estamos partiendo de prejuicios, tal vez no encontramos respuesta porque estaba mal planteada nuestra pregunta.

La experiencia personal me ha llevado a replantear mi presente, repensar mi pasado y levantar cada vez más preguntas sobre mi futuro. Ha estado llena de aprendizaje científico, epistemológico y personal. Me ha obligado a renunciar a posturas e ideas que equivocadamente creía mías. *¡Había en mí tantos rasgos que nada tenían de mí y que turbaban la consistencia lógica de mi esencia! Al desprenderlos de mí, me constituyo,* (Bachelard, p.109). Me ha despojado de lo que ya no quiero ser. Me ha compuesto de preguntas y me liberó de certezas. Me convierte cada vez más en la suma de mis renunciadas. Me puso al mundo ahí, para mí. Me hizo encontrarme en mi objeto, nadar hacia mi espada, cerrar los ojos para empezar a ver.

Me desconozco. Es que he cambiado mucho.

Bibliografía

Bachelard, Gaston (1999), La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México

Bachelard, Gaston (2004), Estudios. Amorrortu, Argentina.

Bourdieu, Pierre (2004) El oficio de sociólogo. Editorial Siglo XXI, México

Calvino, Italo (2012), Palomar. Editorial Siruela. Madrid, España.

Gutiérrez R., Daniel, (2013), Investigación sobre la enseñanza de la metodología, una mirada desde la Universidad de Sonora.

Husserl, Edmund (2005), Meditaciones Cartesianas. FCE, México

Marx, Karl (1987), Introducción general a la crítica de la economía política/1857. Ediciones de pasado y presente. México, D.F.

UNISON (2003) Eje de formación común. Marco Normativo Universidad de Sonora.

Recuperado de

http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/eje_formacion_comun.htm

Zemelman, Hugo (2005), Voluntad de Conocer, el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico, Anthropos, España.