
TRES PROBLEMAS CON EL MÉTODO

Contribución a la crítica de la cultura investigativa en la UPEL

Autor: Alexander Rincón
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (UPEL)
Email: alexrincon28@hotmail.com

RESUMEN

Este ensayo aborda la problemática de la investigación educativa en la universidad venezolana a partir de un enfoque crítico del método. Específicamente, en cuanto tiene que ver con algunas prácticas de asesoramiento que se dan en las cátedras de investigación educativa que se imparten en la UPEL. Cuando se habla de método, se habla de la visión del mundo a partir de la cual se ordenan nuestras ideas u por lo tanto práctica científica. Sin embargo alrededor de su concepción y de sus respectivas proyecciones pedagógicas, se generan confusiones desacuerdos y vicios que afectan notablemente el clima investigativo en la universidad formadora de docentes. Del análisis de esta problemática se le sugiere a los noveles investigadores, estar atentos a una primera lección acerca del método.

Descriptor: Método, Investigación Educativa, Asesoría Metodológica, Metodólogo, Receta, Tesista.

THREE PROBLEM WITH THE METHOD.

Contribution to the critique of the research culture in the UPEL

Alexander Rincón
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (UPEL)

ABSTRACT

This paper addresses the problem of educational research in the Venezuelan university from a critical approach dl method. Specifically in that it deals with some practical advice given in the departments of educational research taught in the UPEL. When talking about method, discussing the worldview from which our ideas are ordered or therefore scientific practice. However around conception and their respective educational projections, confusion and disagreements services that significantly affect the climate in forming research university faculty are generated. The analysis of this problem suggests you are novice researchers, be attentive to a first lesson about the method.

Descriptors: Method, Educational Research, Methodology Counseling, methodologist, Recipe, Tesista.

Este ensayo surge de la necesidad de revisar críticamente un importante aspecto de lo que hasta ahora ha sido la praxis de la investigación educativa en la universidad venezolana, y de la convicción de que en este contexto hay espacios para nuevos pensamientos. Por ello, me permito abordar a continuación el problema del método a partir de tres problemas puntuales.

De entrada, renegar del método, remite a una posición anárquica de la practica investigativa y por ende al rechazo de la comunidad docente encargada de administrar las cátedras metodológicas, quienes parecen beneficiarse de la comodidad y de la certidumbre de las recetas que en él pudieran conseguirse. Sin embargo, el hecho no es tan simple y bastaría una mirada retrospectiva para enterarnos que desde los tiempos de Popper, el problema del método ha sido capaz de desatar los más encendidos debates en el campo de la investigación, no solo entre los “epistemólogos”, sino también entre los aprendices de brujo, entre otras cosas debido a los desacuerdos en torno a lo que algunos que otros “ungidos del saber” permiten incluir o excluir de la categoría “conocimiento científico”. Ese debate no impide sin embargo, que al Método se le siga concibiendo en todos los niveles de la pirámide educativa - dado que en el ámbito de las ciencias aplicadas la cuestión se maneja de otro modo- como el “camino a seguir”, o como la manera sistemática de hacer las cosas. Estas definiciones por su simplicidad tienden a confundir Método con metodología y en el peor de los casos con las técnicas para su instrumentación. Esta confusión, contra la cual deberían estar vacunadas las miradas profundas que son capaces de verlo como una forma de existencia de la teoría, podría en efecto perjudicar en su buena fe al investigador desprevenido cuando la dinámica misma de la ejecución de algún proyecto de investigación lo coloque en el dilema de optar por las acciones apropiadas que lo conduzcan al logro del objetivo propuesto; igualmente, resulta un terreno abonado para la comodidad en perjuicio de la necesaria ética.

En todo caso, aquí se trata de exponer esa confusión como el primer problema a abordar en este ensayo en torno a las concepciones del método que prevalecen en las cátedras de metodología de la investigación de la UPEL, con el cual sale afectada más que su conceptualización, la capacidad misma de pensarlo en su complejidad. Se confunde entonces método, con las operaciones con las que se le manipula como modelo de análisis para el cálculo de las magnitudes de lo real. Veamos.

Cuando se habla de método, se habla de la visión del mundo a partir de la cual se ordenan nuestras ideas y por lo tanto nuestra práctica científica. En ese sentido, cabe citar a Sánchez (1998) quien aporta una concepción estrechamente vinculada a la teoría, al afirmar que:

El método, o el camino del conocimiento, es más amplio y complejo. Por su vez, un método es una teoría de ciencia en acción que implica criterios de científicidad, concepciones de objeto y de sujeto, maneras de establecer esa relación cognitiva y que necesariamente remiten a teorías de conocimiento y a concepciones filosóficas de lo real. Esas diversas concepciones dan soporte a los diversos abordajes utilizados en las construcciones científicas y en la producción de conocimientos. (p. 62).

Esta premisa aplica en toda su extensión al discurso educativo en el cual subyace, se esté conciente o no de ello, una lectura específica de la realidad. En efecto, el saber que se pone de manifiesto en las concepciones educativas está configurado de acuerdo a un criterio de lo real y en función de ello exige ciertos registros formales a partir de los cuales desplegar sus teorías.

Esta visión global del método no es para nada nueva y tiene poco que ver con el nacimiento auge y caída de la sensación posmoderna que invadió los ámbitos académicos durante la última década del siglo XX. Así lo ha venido exponiendo Lanz (1980):

Un método es un sistema articulado de conceptos y categorías, a través de los cuales una teoría determinada se despliega y se actualiza. Es un modo de existencia de la teoría que implica el abordamiento de lo real. Es una relación entre un determinado discurso – en permanente constitución – y las determinaciones objetivas de las cuales (y con las cuales) surge.

Todo método, es método de una teoría. (Pp33)

Esta aseveración resulta de mucha importancia como clave explicativa en el campo de aplicación específica de la investigación educativa, práctica en la que se desarrolla nuestro quehacer y en la que, como sucede en cualquier otro campo del conocimiento, no hay interpretación de lo real que no esté fundamentada en una serie de supuestos. En consecuencia, la percepción de un problema está condicionado por el procesamiento que reciba el fenómeno dentro de un cuadro comprensivo comúnmente denominado marco teórico, dentro del cual un problema, será problema dentro un orden, que Foucault, (1993) haciendo una muy particular analogía ha bautizado “mesa de disección”, desde donde la cultura impone un ordenamiento de los seres y de las cosas, que el autor describe como sigue:

Los códigos fundamentales de una cultura – los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas—fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá. En el otro extremo del pensamiento, las teorías científicas o las interpretaciones de los filósofos explican por que existe un orden en general, a que ley general obedece, que principio puede dar cuenta de el, porque razón se establece este orden y no aquel otro. (p. 5).

Es así como un problema o una situación problemática lo es por el modo en que afecta la realidad, en la medida en que no cuadra con el orden, y en esa medida los problemas son abordados en el plano investigativo desde una visión armada de un criterio previo que percibe, interpreta y se traza metas de obtención de cada vez más conocimiento a partir de una matriz teórica preexistente, que despliega su método sobre la base de supuestos epistemológicos que imponen una concepción de lo que es ciencia y conocimiento, de supuestos ontológicos que entrañan una concepción del hombre, de la sociedad, de la educación y de la realidad en general, que configuran una visión del mundo que se hace manifiesta en el discurso científico. Ambos supuestos condicionan el proceso de conocer, es decir la actitud gnoseológica; los primeros, porque exigen requisitos de cientificidad y los segundos porque imponen desde el plano axiológico una forma de percibir la realidad social.

Bagú (1989) expone que la actitud gnoseológica, en otras palabras, el pensar como pensamos es la manifestación de un complejo proceso en el que la determinación personal de percibir la realidad como fuimos enseñados a percibirla por la formación cultural se encuentra fuertemente condicionada por una gran cantidad de estímulos, que provenientes del entorno social, la penetran, la alteran y como resultado hace más compleja nuestra forma de conocer. En ese sentido, el educador se encuentra inmerso en una realidad diaria que necesita comprender y en función de eso la representa a modo de problemas de distinta importancia y aspecto muy desigual, que suele enfrentar de manera empírica en la búsqueda de mejorar su desempeño. Pero en el educador en funciones de investigación la actitud gnoseológica “debería darse” de una manera mucho más compleja, pues desde el mismo momento en que percibe la situación problemática y fija su objeto de conocimiento, lo está haciendo desde el método, que a su vez es producto de una matriz teórica preexistente que le suministra ideas a través de las cuales ve.

El método se manifiesta implícitamente en la percepción selectiva de fenómenos, por la vía de un mecanismo discriminador que permite percibir algunos e ignorar otros, al considerarlos irrelevantes en su proceso de transformación en datos, que ponderados en conjunto y no aisladamente permiten una visión de totalidad. También influye en la preponderancia de categorías del conocimiento que fungen de claves interpretativas que condicionan la forma de conocer lo real.

El método se despliega operacionalmente en el conjunto de protocolos de recolección, registro y procesamiento a través de los cuales los datos extraídos de la realidad son procesados y luego asimilados al conocimiento. Estos procedimientos comúnmente denominados “técnicas de investigación”, solo tienen valor como procesos de aplicación de criterios de cientificidad, de relación sujeto objeto y sobre la base de determinadas concepciones filosóficas de lo real, que implican el despliegue de una teoría del conocimiento en acción. No puede confundirse por lo tanto, técnicas de la metodología con el método, pues éstas sólo constituyen una de sus aplicaciones.

Podemos entonces cerrar este primer problema de la confusión entre método y metodología, con un concepto tomado nuevamente de Lanz (1980). Quien lo define como “Conjunto de reglas, registros y protocolos con los cuales una teoría y su método calculan las magnitudes de lo real. La metodología se refiere a los procedimientos tecno-operacionales implícitos en todo proceso de investigación. Su pertinencia debe ser discutida en cada caso” (pp31).

Un segundo problema que aquí se pretende abordar está referido a la pretensión prescriptiva; es decir, la muy difundida tendencia que se observa en casi todos los planteamientos del llamado “marco metodológico” que consiste en imponer de antemano la forma como se va a conocer la realidad, aceptando gratuitamente las recetas y supuestos generados en otras experiencias. En ese sentido, Paul K Feyerabend (1984) uno de los más controversiales epistemólogos del siglo pasado llama a rehusarse a la comodidad que ofrecen las reglas preestablecidas, como sigue.

“el estudiante, o el -científico maduro-, crea una situación desconocida hasta entonces para él, de la cual debe aprender como aproximarse lo mejor posible a situaciones de este tipo. Lo cual no vendrá a ser tan paradójico como parece, siempre que mantengamos abiertas nuestras opciones y siempre que rehusemos sentirnos cómodos con un método particular, que incluya un conjunto particular de reglas sin haber examinado las alternativas.(pp 7)

Otro tanto de rechazo a la manía prescriptiva encontramos en Miguel Martínez (1997) quien se muestra más radical en su crítica, al calificarla de tiranía metodológica.

La palabra “ciencia” tuvo un significado amplio y claro a través de los tiempos: significaba “conocimiento lógico y coherente”; sin embargo, debido a la imposición de esa tiranía metodológica” que incluso “antes de considerar su objeto, pretende conocer el medio más adecuado para estudiarlo”, fue adoptando el sentido especial y estricto que tiene en nuestros días. PP 19

De allí la sugerencia que este epistemólogo criollo dirige al investigador a no precipitarse y antes de confesar su adhesión a cualquier modelo, llámese método o paradigma, tenga presente aquella máxima de Heisenberg que sencillamente dice que el objeto de estudio determina al método a utilizar y no lo contrario. Por lo tanto, no existe paradigma de investigación que lo obligue a asumir tal o cuál método o tal cuál técnica. También, deberá saber que todo abordaje de la realidad se concibe desde una matriz teórica preexistente que lo justifica. Del mismo modo, toda elaboración conceptual, que se desprenda de cualquier dominio del conocimiento científico, se encuentra suscrita a ese ámbito legitimado del saber que llamamos teoría. En concreto, más que renegar del método, aquí se reniega de la pretensión de quienes lo esgrimen, bien por ingenuidad, por comodidad, o por ignorancia, como receta para abordar la realidad, antes de conocer el objeto de investigación.

El tercer problema a considerar está relacionado con la “Imposición”. Una práctica que suele manifestarse, y lo que es peor reproducirse, tanto en las cátedras de Metodología de la Investigación como en las llamadas asesorías y/o tutorías que se dictan en las universidades, en todas me atrevería a decir; pero específicamente en las que se dedican a formar docentes. En las cuales el novel investigador podría tener la mala fortuna de chocar contra las imposiciones de unos que otros supuestos “metodólogos”, que bien instalados en cátedras de investigación educativa (desde las comisiones evaluadoras de proyectos, o desde el panel sacrosanto del jurado calificador) dedican sus esfuerzos - la mayoría de las veces de buena intención - a decidir lo que es correcto o no, de acuerdo a su muy personal visión del método, y por lo tanto, de la realidad educativa de la cual no conciben y no aceptan otra interpretación si la misma no está respaldada rigurosamente en la aplicación de alguna que otra encuesta o cualquiera de los otros instrumentos, que siendo útiles para muchos propósitos, no son de ningún modo universalmente indispensables para todo trabajo de investigación.

Y aquí no se trata –lo dejo claro- de rechazar de plano toda regla, (especialmente si alguna de ella en efecto funciona, téngase mucho en cuenta que investigar es un acto totalmente pragmático), sino a la actitud de someter al aspirante a investigador, en este caso el tesista, a la visión personal del método que tenga el docente en funciones “capacitadoras” y/o evaluadoras de investigación educativa la cual de manera inequívoca se pone de manifiesto en el “fetichismo metodológico” que decreta que toda investigación debe pasar obligatoriamente por las llamadas “fases de la investigación”: suerte de receta estandarizada que aplica para todo. Se obvia de plano el carácter complejo de la realidad social que debería ser abordada con múltiples procedimientos, tantos como lo amerite.

Ahora bien, la metodologización no puede ser la misma para un problema teórico como para un problema empírico y sucesivamente para uno conceptual, objetual o procedimental puesto que surgen de realidades distintas. Por tanto la metodologización tendría que ser heterogénea. No hay un solo método, mucho menos una única receta.

Este contrasentido con respecto a lo que considero constituyen las concepciones avanzadas del método, que es lo que se trata de dejar claro, parece ser una práctica de ocurrencia nacional a juzgar por esta afirmación de Peñalver (2004) que alude a la universidad venezolana.

En esa cultura perversa de investigación universitaria, también se encuentran uno que otro gurú del conocimiento o una cofradía de ellos, precisamente para servir de alcabalas, para señalar qué es legítimo y qué no, para hacerse del don de señalar con un ridículo dedo, qué es científico y qué no. Los extremos de la perversidad no se cansan de manifestarse: desde la matematización del conocimiento, hasta considerar que si no hay encuestas no hay investigación. (p. 43).

En esta cita se emite un juicio que indica como, so pretexto de la aplicación de algún protocolo “metodológico”, la otredad que se hace manifiesta en la creatividad empírica contenida en algunos trabajos de grado que intentan aportar valiosas e innovadoras experiencias que, generadas desde el aula tienden a mejorar la realidad educativa, ha querido atropellarse en nombre del método, mediante los consabidos argumentos de siempre: ¿Dónde esta la encuesta que avala ese diagnóstico?, ¿Bajo que criterio tomaste la muestra?. La delimitación, “eso está muy amplio” debiste delimitar al grado X de la escuela T.

Sobre esta manía particularizadora muy recomendada por los “asesores metodológicos”, tanto en pregrado como en postgrado, cabría

suponer lo que le ocurriría a los procesos lógicos de Newton de haber tenido “la dicha” de ser asesorado bajo esta visión reduccionista de la delimitación. Para ilustrar esta suposición, considérese este ejemplo de Chacín y Padrón (1996): “Es algo así como si Newton, en lugar de preguntarse por los factores que determinan la caída de los cuerpos, se hubiera preguntado por los factores que, en esa época, determinaban la caída de las manzanas en Londres” (p. 28). A esto se le suma lo que de un tiempo para acá se ha convertido en la norma de la asesoría: la inevitable pregunta ¿es cuali? ¿cuanti? o ¿es cuali cuanti?.

Finalmente, más que meterle fuego a la diatriba en torno a lo qué es y lo qué no es el método, a las implicaciones de la diferencia entre método y metodología, y a si se puede o no se puede investigar sin método se ha tratado aquí, de estimular algún nivel de discusión en torno a la complejidad de la realidad, muy por encima de la receta del gurú del comité de evaluación y/o de la bruja de investigación, como les apodan los estudiantes en venganza de un intento de excitar las musas creativas de cuantos asuman el desafío de descubrir nuevos conocimientos que puedan aportar soluciones a la problemática educativa. Se ha intentado también, aclarar una situación que sólo representa una manifestación de la burocratización de un supuesto saber académico: más, nunca, de la academia como tal.

En todo caso, a modo de conclusión, me permito sugerir la moraleja que expone Rigoberto Lanz (1991), cuando al definir al metodólogo como alguien que: “responde a la expectativa profesional del control de un conjunto de destrezas y habilidades correspondientes a un ámbito bien legitimado: la metodología científica” (p. 126) formula en una única y lacónica frase lo que denomina la primera lección del método “cuídese de los metodólogos” para todos cuantos precisen investigar para descubrir nuevos conocimientos en cualquier plano de la realidad, para quienes en la universidad necesiten asesorarse en investigación, a todos aquellos que precisen las orientaciones de un tutor, a todos los que sufran la incertidumbre de ignorar los parámetros sobre los cuales será evaluado su trabajo de grado.

REFERENCIAS

- Bagú, S. (1989). *Tiempo realidad social y conocimiento*. Siglo veintiuno editores. 13ª edición. México.
- Chacín, M. y Padrón, J. (1996). *Investigación – Docencia*. Temas para Seminario. Publicaciones del Decanato de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.
- Feyerabend, P (1984) *Contra el método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Orbis, Barcelona. España.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores. 22ª edición. México
- Lanz, R. (1991). *Cuando todo se derrumba*. Crítica de la razón ilustrada. Fondo editorial Tropikos. Caracas.
- Lanz, R. (1980). *El Marxismo no es una ciencia*. Fondo editorial Tropikos. Caracas.
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento humano*. Nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. Caracas.
- Peñalver, L. (2004). *Pensar en la universidad en el siglo XXI*. En *Comp La Universidad se reforma II*. Lanz R . Editores U.C.V y otros. Caracas.
- Popper, K (1997). *El mito del marco común*. En defensa de la ciencia y la racionalidad. Paidós. Barcelona España.
- Sánchez, S. (1998). *Investigación educativa: El enfoque epistemológico*. En *Comp Investigación Educativa e Innovación*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogota Colombia.