

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE ARQUITECTURA "CARLOS RAUL VILLANUEVA"

**LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA EN LA ELABORACION DEL TRABAJO DE
GRADO DE MAESTRÍA DESDE LA ÓPTICA DE LOS PARTICIPANTES Y
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR**

Trabajo presentado como requisito para optar al Escalafón en la Categoría
de Profesor Agregado

Autor: Cristóbal Mendoza

Tutor: Luisa Mendoza

Barquisimeto, diciembre de 2018

DEDICATORIA

A Dios,
a la vida
y a mi maravillosa familia, por haberme
dado fuerza para continuar cuando
más lo he
necesitado.
A quienes me
han honrado
con su
amistad
y su
compañía
oportuna.

RECONOCIMIENTO

- A las autoridades de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB) por haberme dado la oportunidad de crecer académicamente en estos escenarios tan distintos a las maquetas, bocetos y líneas que usualmente me ocupan.
- A mi Tutora Dra. Luisa Mendoza, por su acompañamiento tan cálido, sus valiosos aportes académicos y por darme grandes lecciones de vida que marcarán para siempre mi existencia.
- A la Coordinación del Programa de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador que supo lidiar con mi condición de docente asimilado.
- A los miembros del jurado evaluador, Dra. Fanny Sánchez de Varela y Profesora Ruth Pérez, por las acertadas orientaciones que optimizaron la calidad de mi trabajo de grado de Maestría
- Al Dr. Nereo Mendoza por su decidido apoyo a mi formación desde el primer momento en que llegué a los escenarios de la Maestría, al compartir saberes y dejarme saber lo que es la pedagogía del estímulo.
- A los docentes de la Maestría de Investigación Educativa que contribuyeron con mi formación académica y a mis compañeros de curso, por ese compartir tan productivo y grato que vivimos.
- A los actores sociales, profesores y estudiantes de la UPEL-IPB, por sus valiosos testimonios en torno a la temática abordada en esta investigación.
- A la Sra. Melissa Falcón y Sr. Franklin Hernández, quienes desde sus respectivos roles me brindaron esa solidaridad que nunca terminaré de agradecer.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
DEDICATORIA	ii
RECONOCIMIENTO.....	iii
ÍNDICE GENERAL.....	iv
LISTA DE FIGURAS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO	
I APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	5
Construcción del Ámbito de Estudio.....	5
Objetivos del Estudio.....	13
Justificación del Estudio	14
II CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	18
Estudios Previos.....	18
Referentes Teórico-Epistemológicos Vinculados con los Discursos de los Actores Sociales	21
Supuestos Básicos que Sustentan el Carácter Cualitativo de la Presente Investigación	21
III CONTEXTO PERSONAL DEL INVESTIGADOR	38
Mi Itinerario Personal.....	39
IV REFERENTES ONTO-EPISTEMOLÓGICOS DEL ESTUDIO	43
Dimensión Ontológica	43
Dimensión Epistemológica.....	44
V DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	46
Naturaleza del Estudio	46
Diseño de la Investigación. Métodos, Técnicas y Procedimientos.....	48
Criterios de Calidad del Estudio.....	51
VI PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	53
Categoría 1. La Filosofía de la Ciencia: Punto de Partida para la Formación del Investigador	57
Categoría 2. La Filosofía de la Ciencia como Andamio de la Ciencia con Conciencia.....	65
Categoría 3. La Filosofía de la Ciencia: La Sustentación Paradigmática para la Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría	73

Categoría 4. La Filosofía de la Ciencia: Compañera de Viaje de Investigadores Noveles y Expertos	80
Categoría 5 ¿Qué, cómo y para qué Enseñar Filosofía de la Ciencia? ...	90
VII HALLAZGOS	100
Hallazgo 1. La Filosofía de la Ciencia: Punto de Pivote para hacer Ciencia con Conciencia en los Estudios de Maestría	102
Hallazgo 2. Vivir en Modo de Certeza o Asumir Actitud Reflexiva: Disyuntivas del Investigador Novel.....	104
Hallazgo 3. Ser Niño en Clave de por qué no Contestados: La Muerte Temprana del Filósofo.....	105
Hallazgo 4. Destejer lo que está Tejido: Pecado Capital en Tiempos de Grandes Cambios Epocales.....	106
Hallazgo 5. El lenguaje: Vía Expedita para Cruzar el Puente entre el Mundo del Sentido Común y el Conocimiento Epistémico	108
VIII REFLEXIONES DE UN CAMINANTE.....	110
REFERENCIAS.....	114
CURRICULUM VITAE	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	p.p
1. Categorías que Emergieron en el TGM Titulado: La Filosofía de la Ciencia en la Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría Desde la Óptica de Participantes y Docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.....	55
2. La Filosofía de la Ciencia: Punto de Partida para la Formación del Investigador.....	59
3. El Capital Cultural del Investigador Orbita en Torno a su Formación Filosófica.....	66
4. La Filosofía de la Ciencia: La Sustentación Paradigmática para la Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría.....	74
5. La Filosofía de la Ciencia: Compañera de Viaje de Investigadores Noveles y Expertos.....	81
6. ¿Qué, cómo y para qué Enseñar Filosofía de la Ciencia?.....	93
7. Hallazgos que Emergieron en el TGM Titulado: La Filosofía de la Ciencia en La Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría desde la Óptica de Participantes y Docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.....	102

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO
ESCUELA DE ARQUITECTURA “CARLOS RAUL VILLANUEVA”

**LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA EN LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO DE
GRADO DE MAESTRÍA DESDE LA ÓPTICA DE LOS PARTICIPANTES Y
DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR**

Autor: Cristóbal Mendoza

Tutor: Luisa Mendoza

Fecha: diciembre, 2018

RESUMEN

Este trabajo tuvo como propósito conocer e interpretar el sentido que atribuyen estudiantes y docentes de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al estudio de la Filosofía de la Ciencia, para la elaboración del trabajo de grado de maestría, y generar un cuerpo teórico-idiográfico de conocimiento académico en torno a dicho fenómeno social. A tal efecto, realicé una investigación cualitativa, adscrita al paradigma socioconstruccionista, abordada fenomenológico-hermenéuticamente y apoyada en las premisas básicas del interaccionismo simbólico. Los actores sociales fueron escogidos mediante muestreo teórico-intencional entre participantes y docentes del arriba referido curso, quienes vía entrevistas en profundidad y grupos focales contaron la experiencia vivida. Tales narraciones fueron grabadas bajo consentimiento de sus emisores, transcritas y procesadas, al adoptar un modo de reflexividad sobre el fenómeno estudiado. Para ello, fue menester triangular cualitativamente entre los relatos de quienes hablaron, los aportes de los referentes teóricos que escriben sobre el tema y la mediación intelectual sustentada en mi capital cultural. La red de subcategorías coincidentes en sentidos y significados fue organizada en grandes categorías. De éstas, las más relevantes, se presentan como los hallazgos de la investigación: 1- La filosofía de la ciencia: punto de pivote para hacer ciencia con conciencia en los estudios de Maestría, 2. Vivir en modo de certeza o asumir actitud reflexiva: disyuntivas del investigador novel, 3. Ser niño en clave de por qué no contestados: La muerte temprana del filósofo, 4. Destejer lo que está tejido: pecado capital en tiempos de grandes cambios epocales y 5. El lenguaje: Vía expedita para cruzar el puente entre el mundo del sentido común y el conocimiento epistémico. Estos hallazgos plantean visiones críticas acerca de la filosofía de la ciencia como espiral de interrogantes susceptibles de iluminar epistemológicamente el camino del estudiante para la elaboración del trabajo de grado de maestría.

Descriptor: filosofía de la ciencia, trabajo de grado de maestría, significados, investigación educacional, construccionismo social.

INTRODUCCIÓN

La universidad venezolana posee la estratégica función de formar investigadores para la generación, difusión, divulgación y conservación del conocimiento socialmente pertinente, orientado a satisfacer las demandas de una comunidad que vive múltiples problemas difícilmente solucionables desde las concepciones de pensamiento del hombre del sentido común. Esa sería una de las razones por las cuales se concibieron los cursos de postgrado. Otra de ellas es una respuesta a la demanda de educación continua, expuesta magistralmente por Uslar Pietri (1996, p. 1):

Hoy sabemos, o deberíamos saber, que con la creciente expansión de los saberes y la multiplicación infinita de los conocimientos, no existe posibilidad ninguna de que alguien logre siquiera una aproximación del inmenso y creciente mapa del conocimiento acumulado por el hombre, que cada día, cada hora, crece más en más direcciones... A la velocidad con que hoy crece el saber en todas las ramas, nadie puede concluir el aprendizaje en ningún momento de su vida. Eso que hoy llaman la educación continua no es sino el reconocimiento de ese hecho... Una verdadera educación tiene que abarcar la vida entera en todas sus edades, de una manera sistemática y continua, para aprender diariamente todo lo que necesitamos y podemos aprender y para tener conciencia presente del océano de ignorancia en el que flotamos.

Los cursos de postgrado son, pues, una respuesta a esas inquietudes, que provienen tanto de grandes pensadores, como de las lecturas que hacemos de las nuevas realidades sociopolíticas que mueven al mundo. En el caso específico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y del Instituto Pedagógico de Barquisimeto Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), contamos con un Reglamento de Estudios de Postgrado, en cuyo artículo 2 reza lo siguiente:

Los programas de postgrado están dirigidos a fortalecer y profundizar la pertinencia académica, socio-política, socio-económica y ética de los estudios que se realizan con

posterioridad a la adquisición del título profesional, en el marco del proceso de desarrollo que vive el país y bajo la dirección de la comunidad académica institucional.

La universidad, entonces, no se piensa a sí misma; por tanto, la nueva visión derivada del desmoronamiento de los grandes metarrelatos que sostuvieron a la Modernidad impone un debate teórico en el cual participen no solamente las autoridades universitarias, sino todos aquellos miembros de la comunidad universitaria que estén conscientes de la urgencia de reinventarla. Ello incluye a los docentes y estudiantes de postgrado como testigos de excepción de lo vivido en los escenarios de generación de saberes académicos.

Lo anterior es el preámbulo que anuncia la elaboración del presente trabajo de carácter cualitativo, adscrito al paradigma socioconstruccionista, abordado fenomenológicamente bajo las premisas del interaccionismo simbólico, cuyo objetivo fue conocer e interpretar el sentido que atribuyen estudiantes y docentes de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador al estudio de la Filosofía de la Ciencia, para la elaboración del trabajo de grado de maestría, y generar un cuerpo teórico-idiográfico de conocimiento académico en torno a dicho fenómeno social.

Ante la reiterada pregunta sobre las motivaciones que pudieron llevar a un arquitecto de profesión a emprender esta aventura de reflexión entre los intrincados recovecos de la filosofía, acudo a la interrogante moriniana ¿por qué se empeñan en destejer lo que está tejido? La división fragmentada de la realidad social representa una fidelidad a la racionalidad que deberíamos sustituir por nuevos modos de reflexividad y nuevas sensibilidades.

La realización de este tipo de trabajo exigió horas interminables de lectura, desarrollo de mis habilidades hermenéuticas, reflexión sobre quién soy, lo relativo a la formación académica lograda a lo largo de la vida cotidiana y durante mi estadía en las clases del postgrado, en nutritivo compartir con mis compañeros de curso y facilitadores. Lo que nunca

imaginé es que, a posteriori, estos iban a los grandes aliados que me ofrecerían sus perspectivas sobre las experiencias académicas en la Maestría.

Estos seres maravillosos, a quienes para efectos de esta investigación de ahora en adelante denominaré actores sociales, según la concepción weberiana del término, no escatimaron tiempo ni esfuerzo para ofrecer sus testimonios, insumos que devinieron en construcciones sociales de carácter primario, las cuales me corresponde versionar epistémicamente para la academia.

El cuerpo de esta investigación quedó conformado por ocho capítulos, cuyo contenido se desglosa a continuación:

El capítulo I, denominado Aproximación al Objeto de Estudio, contiene la Construcción del Ámbito de Estudio, en términos de la problemática relacionada con el significado que le atribuyen los docentes y facilitadores de los cursos de filosofía de la ciencia, en la Maestría Investigación Educativa de cara a la elaboración del trabajo de grado de maestría. Incluye además, los objetivos y justificación del estudio.

El Capítulo II, nominado Contextualización Teórica, contiene algunas investigaciones precedentes que en el aspecto temático o metodológico guardan coincidencia con el tópico abordado. Desarrolla además, el estado del arte vinculado con los discursos de los actores sociales.

El capítulo III se refiere al contexto personal del investigador, por cuanto este da cuenta de las vivencias personales y académicas que han nutrido mi capacidad hermenéutica. Por su parte, el capítulo IV, titulado Reflexiones Onto-Epistemológicas del Estudio, reseña las bases onto-epistemológicas que sustentan la asunción del construccionismo social como paradigma de adscripción. El capítulo V describe la metodología utilizada para el procesamiento de la información.

El capítulo VI trata sobre la interpretación de la información y explicita las subcategorías y categorías que emergieron del procesamiento efectuado.

Entretanto, el capítulo VII recoge los hallazgos derivados de aquellas categorías que luego de repensarlas, me parecieron relevantes hasta el punto de decidir integrarlas como el cuerpo teórico de conocimientos a ser aportado a la institución.

El capítulo VIII esboza algunas reflexiones, cuyo carácter es inacabado, en razón de la dinámica del fenómeno social abordado. Finalmente, se incluyen los materiales de referencia que sirvieron de apoyo para el proceso de elaboración del presente trabajo de grado de maestría, así como también los anexos y el resumen del currículum vitae del autor.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

Construcción del Ámbito de Estudio

Las universidades venezolanas encaran constantes desafíos inherentes a las funciones de docencia, extensión e investigación, contempladas en la Ley de Universidades vigente, por parte de la sociedad que les cobija. Más allá del espacio físico, se trata de un escenario complejo y multidimensional, en el cual las respuestas pertinentes y oportunas provienen del talento humano que hace vida dentro de ellas; vale decir, de los grupos sociales que la integran. Éstos poseen una estructura definida, una identidad común, unos roles por cumplir, metas compartidas, normas y valores, permanencia en el tiempo y capacidad de comunicación para hablar sobre lo que ellos sienten, piensan y creen en relación con los haceres académicos.

En este mismo orden de ideas, a decir de Márquez Pérez (2000, p. 14), “los hombres producen juntos un ambiente social con los aportes socioculturales de las numerosas culturas y así como es imposible que el ser humano se desarrolle como tal en aislamiento, también es imposible que aislado, produzca un ambiente humano”. Este mismo autor agrega que las formas como se expresan las diferentes interpretaciones de lo social se abordan a través del discurso y que “todo discurso contiene conocimientos, expresa contenidos, utiliza formas de expresión y de divulgación que le sirven de apoyo para su elaboración” (p. 16).

Es así como cada uno de sus miembros, mediante transacciones intersubjetivas, exterioriza el significado que le atribuye a lo vivido dentro del

grupo, con el fin de coconstruir saberes y de adoptar las formas culturales que predominan en el grupo. Estos, asimismo, ejercen sus facultades hermenéuticas en torno a sus diarias ejecutorias y lo hacen, bien sea de manera individual o colectiva, lo cual impacta sobre la visión del mundo, tanto del grupo, como de las personas por separado.

Precisamente, desde la aparición de los enfoques emergentes, el discurso del hombre común ha sido el insumo fundamental a través del cual se abordan cualitativamente los fenómenos sociales; es decir, se investiga a partir de lo que dice la gente en su vida diaria. Es curioso, según Restrepo (2007, p. 3), que el estudio de lo cotidiano se haya menospreciado y que aparezca como totalmente divorciado del *pensamiento serio* de la ciencia. Estas opiniones constituyen materia prima valiosa para un ejercicio epistemológico riguroso orientado a la generación de conocimiento académico.

Sobre la base de lo anterior, y en mi condición de cursante de la Maestría en Investigación Educacional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, decidí reflexionar sistemáticamente sobre algunos artículos contenidos en el Reglamento de Estudios de Postgrado de nuestra universidad, en vista del interés que éstos despertaron entre compañeros durante los conversatorios tanto formales como informales que sostuvimos con nuestros docentes. El primero de ellos fue el artículo 1, del capítulo 1, de las Disposiciones Generales del mencionado documento, el cual reza:

Los programas de postgrado están dirigidos a impulsar, fortalecer y mejorar la misión académica, sociopolítica, económica y ética de los estudios que se realizan con posterioridad al título profesional, en el marco del proceso de desarrollo que vive el país y bajo la dirección de la comunidad académica nacional (p.1).

A los participantes de los cursos de Maestría se nos recomienda la lectura del antes citado Reglamento, contentivo de los deberes que urge cumplir a lo largo del proceso y hasta su culminación. Una pregunta que me

hice en una oportunidad fue: Bueno, ¿y a quién exactamente le corresponde realizar esta titánica tarea? El docente NM insiste en que para efectos de la función de investigación, la universidad somos todos, incluidos los estudiantes de postgrado, y que por lo tanto, los maestrantes estamos llamados a dar respuestas a la sociedad mediante la producción de conocimiento académico, de acuerdo con el nivel a ser cursado, que en nuestro caso corresponde a Maestría. El literal 2b, de las Disposiciones Generales, (capítulo I del Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales) clarifica nuestro compromiso al establecer que:

El Trabajo de Grado de Maestría se concibe como la aplicación, extensión o la profundización de los conocimientos adquiridos en el subprograma correspondiente; consiste en el estudio sistematizado de un problema teórico o práctico, o un esfuerzo de creación que demuestre el dominio en el área de la mención de la Maestría y de los métodos de investigación propios de la misma.

El artículo anterior nos condujo a considerar el sentido del compromiso que este implica, pero fue específicamente en los escenarios de la Filosofía de la Ciencia, cuando discutimos en profundidad diversos tópicos relacionados con la elaboración del trabajo de grado de Maestría y el apoyo que esta disciplina presta para la consecución de esa meta. Sobre este particular, el Profesor Rodríguez (2015, p. 2), autor y facilitador del programa analítico del curso, destaca lo siguiente:

La Filosofía de la Ciencia proporciona al participante en la Maestría en Investigación Educativa las herramientas teóricas y conceptuales para la consideración del conocimiento como un proceso de construcción permanente. Además le permite llegar a definir su propia ubicación epistemológica frente al razonamiento de lo pedagógico, a la praxis investigativa misma y a la escogencia correcta del método de investigación a seguir.

Dado el apego al método científico como *el método* en el cual fuimos socializados en nuestras escasas andanzas investigativas y la poca apertura que ha habido entre el profesorado universitario, el participante es

usualmente orientado sobre el cómo acopiar la información, cómo procesarla y analizarla para llegar a resultados concluyentes. Mayormente, el estudiante intenta comenzar a dar pasos seguros, pero al no tener claridad paradigmática, se siente inseguro de hacer un buen trabajo de grado.

En el compartir con mis compañeros de cohorte he escuchado voces que me han hecho reflexionar sobre la concreción de este propósito, que redundaría en beneficio de quienes nos proponemos elaborar el Trabajo de Grado de Maestría. Me he preguntado infinidad de veces si, en efecto, al menos los docentes de Filosofía de la Ciencia logran el cometido de sensibilizar a los estudiantes hacia las bondades de la reflexividad para la producción de conocimiento y si los estudiantes podemos realmente ubicarnos conceptualmente en lo atinente a los plano ontológico y epistemológico que orientarán nuestra ruta como investigadores con el apoyo estos docentes. Quienes cursamos Maestría, en tanto principalísimos actores en la producción de conocimiento académico, tenemos mucho qué decir al respecto. Uno de éstos, el participante JD, comentó:

Me sentí muy bien en las clases de Filosofía, porque entendí que allí estaba aprendiendo sobre los fundamentos que tiene la ciencia. Aprendí cómo algunos filósofos habían concebido qué es la ciencia, cuáles son sus características, cómo se forma. Recuerdo a Thomas Kuhn, Paul Feyerabend y a Karl Popper, entre otros. Esa filosofía fue de mucho interés porque guarda relación con la temática que voy a abordar en mi Trabajo de Grado... La principal cuestión en la que uno puede aplicarla es en pensar qué es un verdadero problema de investigación. Creo que una de las mayores dificultades de los estudiantes es que muchas veces tenemos inquietudes, hasta verdaderos problemas, pero al final de cuenta no sabemos cómo formularlos.

El relato anterior deja entrever que este estudiante, poseedor de alguna formación previa en Filosofía, se siente satisfecho con el curso por cuanto considera que su contenido aporta las herramientas teóricas y conceptuales para abordar un fenómeno científico-natural o científico social. En el caso de la investigación académica para el trabajo de grado de

Maestría, la filosofía está orientada a apuntalar la reflexión epistemológica de rigor, con el fin de que el investigador no actúe de manera meramente operativa al investigar, sino que internalice que, lejos de estar cumpliendo con la tarea de elaborar una monografía, su norte es hacer ciencia. Otro estudiante, a quien llamo DV manifestó lo siguiente:

La materia Filosofía de la Ciencia en el postgrado me permitió encontrar y manejar algunas teorías para el desarrollo de mi trabajo de grado y los conocimientos fundamentales como para profundizar dentro de la Maestría de Investigación, para tener el conocimiento más básico de la epistemología y a todo aquel abordaje que uno quiere como investigador. Esa materia nos lleva a encontrarnos con nudos críticos en relación con las posturas paradigmáticas. Sin embargo, a pesar de que la materia me brindaba muchos conocimientos, algunas veces me sentí de verdad sobrecargado, tanto por la gran cantidad de información como por la manera en que el docente abordaba los contenidos. A nivel teórico sí nos sirve, pero de verdad me hizo sentir como atropellado por la manera de presentar la materia y las estrategias utilizadas para presentarnos cada una de esas teorías. El docente fue bastante conductista y bueno, hay otras cosas allí (risas...)

El comentario de DV guarda ciertas coincidencias con el de JD, dado que ambos participantes reconocen que la Filosofía de la Ciencia brinda la sustentación teórico-epistemológica básica orientada a estimular el modo de reflexividad sobre la ciencia, la investigación y la formulación de un problema. Ciertamente, resulta útil estar en capacidad de adoptar posturas paradigmáticas conscientes y a ello apuntan los objetivos del curso Filosofía de la Ciencia. En este trabajo se perfila la relación entre investigación y epistemología como primer tema interesante que amerita ser estudiado en profundidad desde la óptica de los actores sociales.

Sobre este mismo particular, consulté la perspectiva del docente NM sobre la relevancia de la filosofía de la ciencia en la producción de conocimiento:

Desde los postulados del positivismo, la relación entre sujeto y objeto tiene que ser de dualidad, porque si la realidad ya existe, previa al investigador, quiere decir que el investigador está fuera

de esa realidad. Siendo eso así, entonces, esto se ha etiquetado como dualidad epistemológica. Si por el contrario, yo investigador, asumo que la realidad es una coconstrucción social, entonces, la gente participa y en esa ontología relativista. Entonces, la gente está inmersa en la situación dialógica, subjetivista en la cual se desarrolla el fenómeno. ¿Por qué? Porque el investigador está inmerso en la realidad que estudia, y él es uno de los actores sociales más importantes o actores dado que lleva responsabilidades de generar conocimiento; pero, pero en todo caso, él está dentro del fenómeno, dentro de los acontecimientos. Entonces, definitivamente, son dos caminos totalmente distintos: uno donde el investigador está afuera del objeto de estudio, que sería pues, en las la ciencias sociales cuantitativistas. Ellos suscriben el pensamiento de Augusto Comte. La otra situación, que es el factor social en la realidad. En ese caso, la relación epistemológica, transaccional, dialógica, subjetivista, se orienta fundamentalmente en torno al pensamiento de Wilhelm Dilthey.

Este docente enfatiza en la necesidad de formación epistemológica como asunto medular por parte de los participantes de los cursos de Maestría, y es la filosofía de la ciencia la vía más expedita para lograr este propósito. De ahí que el Programa del curso abarca, entre otros contenidos, la teoría del conocimiento, la epistemología, las relaciones entre filosofía, ciencia y epistemología, conceptos epistemológicos y el concepto de paradigma. El docente-facilitador (Rodríguez, 2015, p 2) se refiere en la fundamentación del antes referido programa al conocimiento verdadero, en los siguientes términos:

El conocimiento que procura la ciencia pasa a ser considerado –sensus strictus– como el conocimiento verdadero. Las demás formas cognoscitivas seguirán siendo consideradas, pero ya no con el carácter de ciencia de lo objetivo, sino como maneras subjetivas de interpretación. A partir de ello, y con la entrada de la noción de Epistemología, aplicada al conocimiento científico en particular, surgen diatribas de vigencia plena hoy en día. Se discute sobre el papel de las llamadas ciencias fácticas y puras en los niveles de certeza a los que puede acceder el conocimiento humano; acerca del carácter científico de las llamadas Ciencias Humanas y Sociales; el papel y el lugar de la Ciencia, la Técnica y la Tecnología en la sociedad contemporánea; lo atinente a la

denominada crisis de los paradigmas científicos; la problemática relativa al método, entre otros.

La escasa calidad de numerosos trabajos de grado de maestría que aparecen almacenados en los sistemas de información y comunicación de la UPEL-IPB no concuerda con lo ambicioso del contenido del programa del curso, tanto en contenido como en profundidad. En efecto, uno de los aspectos que valió la pena etiquetar con fines de profundización y complejización en el objeto del presente estudio es el relativo a la sobrecarga de información suministrada por el docente y las estrategias didácticas utilizadas para facilitar los contenidos del programa.

La fundamentación del programa Comunicación e Investigación, incluido en el pensum de la Maestría en Investigación Educacional, internalizamos que el docente del siglo XXI debe ser, en esencia, un excelente comunicador, característica que pareciera estar asociada con las estrategias para presentar la información a los estudiantes. Sobre este particular, la participante HC trajo a colación algunas apreciaciones sobre las sesiones de trabajo en el curso que nos ocupa, en los siguientes términos:

Bueno, realmente me sentí bastante incómoda, porque esa es una materia que necesita mucha dedicación, mucha lectura. La filosofía es muy abstracta y hay que leerla, interpretarla, comprenderla y adaptarla de acuerdo con las situaciones que se presenten. Para ser lo más objetiva posible, considero que ahí no aprendí nada, no me llevé nada de ese curso.

Nótese que a pesar de que HC reconoce la importancia del curso como vía preparatoria para recorrer la ruta del proceso investigativo orientado a la elaboración de su TGM, ella admite no haber logrado suficientemente los objetivos propuestos. Las condiciones antes citadas arrojan dudas sobre su experticia para abordar una investigación desde una perspectiva paradigmáticamente congruente que justifique la manera de recabar la información. A este respecto, Mendoza Suárez (2008, p 1) aduce que:

Es necesario debatir acerca de aquellos casos de riguroso cumplimiento de patrones metodológicos como ejes ductores de la investigación, sin realizar análisis sobre su pertinencia para el abordaje de cada objeto particular de estudio, lo cual ha devenido en ritualizaciones en la planificación, diseño y ejecución de las investigaciones que se traducen en trabajos estandarizados, sin preocupación real por realizar aportes sustantivos al área de estudios, diferenciables sólo por el nombre de las variables y las magnitudes de los resultados. Total, lo que importa es cumplir con la formalidad del requisito académico de grado y el respeto estricto a las normas monográficas de la Universidad; todo ello en concordancia con una escolaridad extraña a la indagación y a la producción de conocimiento.

Este planteamiento sugiere un debate en el cual no todos los miembros de la comunidad académica parecieran estar dispuestos a participar, bien sea por desconocer las bondades de la filosofía de la ciencia o por razones dogmáticas. Lamentablemente, un trabajo ritualizado no contribuye con el cumplimiento del propósito para el cual fueron concebidos los cursos de postgrado, sino que sirve para cumplir un requisito de tipo legal para otorgar el grado de Magister.

Cuando HC afirma que no se llevó nada del curso sugiere implícitamente que no está preparada para realizar una reflexión ontológica y epistemológica previa, al inicio de su futuro trabajo, por falta de fundamentos filosóficos básicos o que tuvo que hacer autogestión académica, para subsanar la falla. Como tercera etiqueta, emergió la ritualización del proceso de investigación conducente a la elaboración del trabajo. Sobre este aspecto, los pasillos han sido testigos de historias cuya trascendencia necesita ser debidamente advertida, por lo que me propuse recabarlas de manera sistemática en este trabajo.

En ese mismo orden de ideas, el docente. GR advierte sobre la inconveniencia de los cursos meramente informativos. Bueno, aquí están los enfoques, los autores, pero si éstos no se contextualizan en las necesidades que ellos tienen para hacer sus trabajos de investigación, no tendrán ni pies

ni cabeza. Todo apuntaba a una revisión de las estrategias utilizadas en las sesiones de trabajo en los Cursos de Filosofía de la Ciencia, como finalmente ocurrió.

En definitiva, cuestiones de tanta relevancia como la relación entre la investigación y la epistemología, la sobrecarga de información en cuanto a los contenidos de los cursos, la revisión del uso de estrategias didácticas para la facilitación de los contenidos del programa de Filosofía de la Ciencia y la ritualización de los procesos de investigación conducentes a la elaboración del trabajo de grado de maestría surgieron como etiquetas de interés a ser abordadas en este trabajo. No obstante, durante el procesamiento de la información, la red semántica de sentidos y significados coconstruidos, deconstruidos y reconstruidos rebasó mis expectativas con creces.

A juzgar por el interés que despertó el tema abordado entre algunos de los participantes del Curso Filosofía de la Ciencia durante la construcción del ámbito de estudio de esta investigación, decidí ampliar el número de actores sociales, con el fin de conocer lo que nuevos personajes pensaban y creían sobre la filosofía de la ciencia en la elaboración del trabajo de grado de Maestría. El procesamiento hermenéutico-dialéctico de la información recabada resultó una experiencia única e irrepetible que me marcó como investigador y me arrojó luces sobre la pertinencia del objeto de estudio al recorrer la siguiente ruta:

Objetivos del Estudio

Conocer el significado de la Filosofía de la Ciencia en la elaboración del trabajo de grado de Maestría, desde la óptica de los estudiantes y docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Interpretar fenomenológico-hermenéuticamente las construcciones lingüísticas elaboradas por los actores sociales participantes en la presente investigación en torno al referido objeto de estudio.

Generar un cuerpo teórico-idiográfico de conocimientos académicos en relación con la Filosofía de la Ciencia, para la elaboración del trabajo de grado de Maestría, a partir de los relatos de los actores sociales.

Justificación del Estudio

Este trabajo está enmarcado dentro del compromiso de la comunidad upelista de generar conocimiento relacionado con la investigación en educación, no únicamente en términos unidimensionales, sino además desde los nuevos modos de ser y hacer que comportan la ruptura de la lógica del modelo de sociedad moderna. Ello obliga a la reflexión crítica acerca de la pertinencia temática, paradigmática y social de los temas en estudio, bien sea para abordarlos desde los enfoques cuantitativos o los enfoques emergentes.

El paradigma positivista, expresado en los enfoques cuantitativos, se caracteriza por el monismo metodológico, la explicación causal, la objetividad e independencia sujeto-objeto, la neutralidad axiológica y la universalidad de la teoría. Según Sandín Esteban (2003, p. 51), el paradigma positivista ha sido “no solo una filosofía de la ciencia, sino la principal versión de la moderna filosofía de la historia. Ha unido determinadas ideas de la naturaleza de la ciencia y el conocimiento con una noción de modernidad como progreso científico”. De ahí que el método científico fue *el método* para desarrollar investigación y producir conocimiento durante cuatrocientos años, razón por la cual los investigadores no guardaban dudas acerca de la ruta a seguir en el proceso de investigación. Por el contrario, al dar por sentadas sus respuestas de tipo ontológico y epistemológico, los investigadores justificaban de antemano la metodología para el acopio de información.

En lo que concierne al monismo metodológico, Wright (en Sandín Esteban, ob. cit, p. 53) refiere que “el método de las ciencias naturales (el científico) es el ideal de comprensión racional de la realidad y por ello debe ser extrapolado a las ciencias sociales y de la educación. El antes nombrado autor señala además que “la explicación causal entiende a todo fenómeno como un estado sucesivo de cosas cubierto (explicado) por una ley científica...”

Respecto de la objetividad e independencia sujeto-objeto, Sandín Esteban (ob. cit, p. 53) aduce que “el mundo natural tiene una existencia propia que es independiente de la persona que lo estudia. El mundo social, el de la enseñanza, existe como un sistema de variables. Ante ello, Morín (en González Moena, 1997) se preguntaba por qué del empeño en destejer lo que está tejido, al aludir a la fragmentación de la realidad social derivada del uso del método del método científico en el estudio de la conducta humana.

En el paradigma positivista, de acuerdo con Sandín Esteban (ob. cit, p. 55) “los enunciados son independientes de los fines y valores de las personas. La ciencia está libre de valores y se dedica exclusivamente a descubrir relaciones entre los hechos...Los supuestos científicos son ajenos a los fines y valores de los individuos y la sociedad” (p. 55). Vale decir, este paradigma está caracterizado por la neutralidad axiológica, lo cual exige al investigador despojarse de su cuerpo de creencias para el tratamiento de la información acopiada.

El conocimiento de tipo nomotético, para los pensadores positivistas, no se halla vinculado a ningún contexto o tiempo específico. De allí que la universalidad de la teoría alude al carácter ahistórico de la ciencia. Pero, en el siglo XIX, en Alemania, surge una tradición de investigación asociada a la palabra *verstehen* (comprender) en contraposición a *erklaren* (explicar). A decir de Márquez Pérez (2004, p.3) Dilthey la utilizó para destacar “que lo esencial en las Ciencias Sociales más que explicar los fenómenos socio-históricos le corresponde comprenderlos, indagando sobre el sentido que las

personas le dan a la realidad que ellos viven”. Los científicos sociales buscaban su propio camino para el estudio del comportamiento humano, por demás complejo e impredecible, sin someterlo a la cosificación tendente a esconder la realidad.

Los paradigmas emergentes urgen que el investigador se plantee preguntas y elabore respuestas orientadoras de la ruta a seguir en el proceso de investigación, con el fin de evitar una incongruencia paradigmática que le reste legitimidad científica a su trabajo. La Filosofía de la Ciencia aparece como brújula que, a decir de Rodríguez (2015, p.1), permite al participante “llegar a definir su propia ubicación epistemológica frente al razonamiento de lo pedagógico, a la praxis investigativa misma y a la escogencia correcta del método de investigación a seguir”. La relevancia temática, pues, justifica ampliamente la selección del tema en estudio.

Por otra parte, la naturaleza social de la educación está sujeta a permanente discusión, en tanto se trata de estudios vinculados con lo humano, con la vida interior de los sujetos. Por tal razón, en el paradigma socioconstruccionista asumido en este trabajo se estimula la narración en los estudiantes y facilitadores, en tanto actores sociales, de manera que sean ellos mismos quienes a través de relatos, exterioricen lo que creen, sienten y piensan sobre el significado de la Filosofía de la Ciencia a propósito de la elaboración del trabajo de grado de maestría. De ahí la relevancia epistemológica del objeto de estudio.

La vida cotidiana como laboratorio social representa un espacio de reflexión epistemológica para el cursante de Filosofía de la Ciencia en torno a la imagen-objetivo que se trazó al ingresar a la Maestría, consistente en producir conocimiento, desde una reflexión ontológica y metodológica previa, justificadora de la metodología asumida en el estudio. Precisamente, dado que la realidad abordada es relativista, los testimonios recabados fueron transcritos e interpretados desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, con el fin de entregar una versión de la investigación

realizada, con todo el rigor que implica una investigación académica. Ello refleja el carácter novedoso de la metodología usada.

La revisión de los antecedentes sobre la Filosofía de la Ciencia para la elaboración del trabajo de grado de Maestría refleja que hasta ahora existen numerosos estudios enfocados desde la perspectiva cuantitativa, que no dan cabida alguna a la participación del actor social como protagonista de sus propias realidades. Mi interés es realizar una investigación académica desde la perspectiva de los actores sociales seleccionados. Ello constituye una novedad paradigmática.

Se espera que el cuerpo de conocimientos idiográficos que derivaron de esta investigación despierte el interés de la comunidad académica hacia la relación entre epistemología e investigación, las estrategias didácticas usadas en los cursos de Filosofía de la Ciencia, la sobrecarga de información contenida en los programas de los cursos administrados en la Maestría de Investigación Educativa, la ritualización del proceso de investigación, el contenido de las categorías y de los hallazgos que emergieron en esta investigación, todo dentro del interés que reviste la Filosofía de la Ciencia para la investigación académica.

Se preguntaba Savater (2004, p.25): ¿acaso no es humanizar de forma plena la principal tarea de la educación? ¿Hay otra dimensión más propiamente humana, más necesariamente humana que la inquietud que desde hace siglos lleva a filosofar? Educación, ciencia y filosofía están ineludiblemente imbricadas en la producción de conocimiento; no obstante, las comunidades científicas no parecen haber tomado conciencia plena de la relevancia de este hecho. Este trabajo pretende ser una campanada para despertar conciencia hacia la aventura del pensamiento y el saber.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

En esta sección reporto algunos estudios previos vinculados, bien sea en cuanto al área temática o en el aspecto paradigmático con los objetivos planteados en el presente estudio y la realidad contextual donde se generaron. Asimismo, incluyo algunos referentes teóricos que sirvieron de apoyo para efectos de triangulación cualitativa entre los testimonios de los actores sociales y mi capital cultural como investigador, dentro del proceso de interpretación de la información acopiada.

Estudios Previos

Una panorámica inicial sobre lo que se ha venido investigando últimamente acerca del objeto de estudio de esta investigación, me permitió ubicar ensayos, congresos y seminarios orientados a indagar sobre la filosofía de la ciencia en el ámbito académico. No obstante, me encontré con tesis doctorales de no muy reciente data y escasísimos trabajos en los cursos de Maestría, lo cual me llevó a pensar en el imperativo de abordar la temática en este nivel, como en efecto lo hice.

Como punto de partida de mi rastreo, cito las indagaciones efectuadas por Mellado V. y Carracedo (1993) quienes han realizado valiosos aportes a las discusiones relativas a la didáctica y su relación con la Filosofía de la Ciencia. Ellos plantean que, efectivamente, existen analogías entre la construcción del conocimiento científico para algunas escuelas de Filosofía

de la Ciencia y el aprendizaje científico en el aula por parte de los estudiantes. Además, concluyeron que la filosofía de la ciencia fundamenta epistemológicamente a la Didáctica de la Ciencia, así como también que “la propia historia de la ciencia nos ha enseñado la provisionalidad de las teorías; por lo que es necesario seguir investigando sobre ello y conocer y valorar las aportaciones que otras teorías han realizado sobre el aprendizaje de las ciencias”. (p. 337).

Otros autores como Izquierdo, Aymerich, Estany y Adúriz-Bravo (2002), elaboraron una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de la ciencia en formación, en la cual plantean que el conocimiento sobre la naturaleza de la ciencia es uno de los componentes fundamentales de *la alfabetización científica general*. Por tal razón, idearon un marco conceptual orientado a seleccionar los contenidos de la Filosofía de la Ciencia, con el fin de hacer proposiciones para la formación metateórica del profesorado de ciencias. Considero que este trabajo tiene un gran valor teórico para encauzar mi investigación, dado que los participantes se quejan de la orientación historicista de los cursos que reciben.

En concordancia con lo anterior, Carrillo (2006) elaboró una aproximación al patrón de investigación que se revela en los trabajos realizados en Postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Académico Táchira. Tal patrón se concibe como el resultado de vincular las tipologías de investigación y los enfoques epistemológicos que subyacen en dichas investigaciones.

La metodología utilizada consistió en verificar la pertinencia de los trabajos presentados en los estudios de postgrado, para luego considerar la regularidad ante la aparente diversidad. La premisa asumida fue que los estudios siguen un patrón de investigación, entendido éste como la correspondencia entre las tipologías de investigación y los enfoques

epistemológicos. A propósito de esta conclusión, vale preguntarse, hasta qué punto es posible conocer los enfoques epistemológicos arriba señalados, si no está presente la reflexión paradigmática que el aprendiz de investigador puede ejecutar, gracias al aporte de la filosofía de la ciencia.

En otro trabajo sobre la pedagogía de la investigación en el ámbito universitario, Flores (2008) examinó el discurso de que sirve de base a los docentes universitarios, con el fin de construir una pedagogía de la investigación. A tal efecto, aplicó una metodología basada en un proceso hermenéutico de interpretación fenomenológica de las entrevistas y grupos focales realizados. La pedagogía de la investigación emerge como teoría sustentada en la filosofía para la producción de conocimiento en las comunidades de investigadores.

En ese mismo orden de ideas, Soto de V. (2011) y Vilano estudiaron la vinculación de los conceptos de paradigma, epistemología, ontología y método para la investigación transformadora, en razón de la necesidad de que los actores sociales que conforman las comunidades participen de manera activa para generar cambios orientados a la solución de los problemas que les afectan. Las reflexiones contenidas en este trabajo se enfocan en la necesidad de comprender la investigación como acción transformadora, sin perder el rigor científico, para lo cual se requiere claridad en cuanto a las posturas paradigmáticas que debe asumir el investigador. Infiero que aunque en el texto del trabajo no está explícitamente dicho, se alude a la filosofía de la ciencia y su influencia en la investigación.

No obstante, durante el proceso de revisión de estudios previos, me percaté de que el tema en cuestión ha sido abordado fundamentalmente en forma de ensayos y se ha tratado en diversos congresos o seminarios. Pero, las investigaciones reportadas han sido ontológicamente inscritas desde el enfoque positivista y no son de reciente data. Ello me comprometió a abordarlo sin dilaciones, y desde una perspectiva que atendiese a la complejidad del comportamiento humano; vale decir, desde los enfoques

emergentes. Los más llamados a investigar sobre esta temática son los docentes de Filosofía de la Ciencia en los cursos de Maestría en la UPEL-IPB y los estudiantes que fungen como participantes de estos cursos al tiempo que se preparan para elaborar su trabajo de grado de Maestría. Sin embargo, lo ideal sería que la Filosofía de la Ciencia fuese del interés y consumo de todos los docentes y estudiantes que se disponen a hacer investigación en las universidades venezolanas. Me aventuro a decir que, mediante códigos adecuados, la filosofía de la ciencia debería un eje transversal en todos los pensa de estudio, al igual que la lengua y la matemática.

Referentes Teórico-Epistemológicos Vinculados con los Discursos de los Actores Sociales

El enfoque cualitativo de esta investigación ameritó la revisión de literatura relacionada con los supuestos básicos de la temática abordada y con el paradigma asumido, cuyos autores atendieron la invitación a participar como referentes teóricos cada vez que a mi juicio fue necesario triangular con los relatos recabados y mi capital cultural.; todo ello con el fin de complejizar y profundizar en el conocimiento del fenómeno social en estudio.

Supuestos Básicos que Sustentan el Carácter Cualitativo de la Presente Investigación

Filosofía de la Ciencia

La producción de conocimiento científico amerita la utilización de basamentos teóricos de la ciencia y una reflexión paradigmática en torno a la naturaleza del fenómeno a ser abordado. De esta manera, el investigador

puede tomar clara conciencia de la ruta que le conduce a la producción de conocimiento al preguntarse cómo conocer. Esto apunta directamente a la ciencia, su método y su filosofía, y sobre este particular, Bunge (2001, p.11) aduce que:

Mientras los animales inferiores solo están en el mundo, el hombre trata de entenderlo, y sobre la base de su inteligencia imperfecta pero perfectible del mundo, el hombre intenta enseñorearse de él para hacerlo más confortable. En este proceso, construye un mundo artificial: ese creciente cuerpo de ideas llamado ciencia, puede caracterizarse como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y, por consiguiente, falible. Por medio de la investigación científica, el hombre ha alcanzado una reconstrucción conceptual del mundo que es cada vez más amplia, profunda y exacta.

Esta reconstrucción conceptual, amerita profunda reflexión ontológica y epistemológica en torno a la realidad a ser estudiada; lo cual quiere decir que quien investiga debe hacerse las interrogantes de rigor que justifiquen la metodología de investigación a ser utilizada.

Desde tiempos inmemoriales, el hombre se ha hecho, como afirma Savater (2004), las preguntas de la vida para entender el mundo en tanto mundo, pero inclusive desde el seno del hogar se encuentra constreñido por las convenciones sociales. Por cierto que, en una de las conversaciones sostenidas al calor de la relación tutorial con la Dra. Luisa Mendoza, ella me comentó una anécdota vivida en sus estudios de Maestría en Educación Superior en la Universidad Experimental Simón Rodríguez, cuando el docente Ibar Varas preguntó a un grupo de participantes de la clase de Filosofía a la cual ella asistía, la razón por la cual había tan pocos filósofos. Ella rememoró:

La mayoría del grupo adujo que esa era una profesión mal remunerada, otros argumentaron que la filosofía es aburrida y otras cosas por el estilo. Pero él nos sorprendió al afirmar que el caso es que “los filósofos mueren chiquitos” cuando los mayores les coartamos la curiosidad por el saber. Al llegar a la adultez, ya poco cuestionan y viven la vida, como señala Schutz, *tal y como*

se les presenta. Ningún dudar, ningún cuestionar. Solo vivir la vida desde la practicidad.

La ocurrencia del profesor Varas provocaría carcajadas entre la gente del sentido común, pero en realidad, él apuntaba al imperativo de estimular la capacidad indagatoria en la educación desde la infancia. Un adulto que no se pregunta por el sentido de las cosas que le pasan, a mi juicio, seguramente en algún momento previo de su vida, muy probablemente de niño, fue desestimulado a hacerlo, por lo que dejó de preocuparse por saber.

Las primeras discusiones sobre la necesidad de saber, según Villegas Mujica (1998, p. 84) pueden ubicarse a mediados del siglo XIX, cuando la ciencia comienza a interrogarse sobre sí misma”. Agrega este autor que “como disciplinas científicas, las llamadas ciencias del hombre representan uno de los objetos de la epistemología, al igual que las demás ciencias” (p. 84). En este mismo orden de ideas, Bunge (ob. cit, p.11) realizó ciertas acotaciones en cuanto al hombre como hacedor de la actividad científica:

Un mundo le es dado al hombre; su gloria no es soportar o despreciar este mundo, sino enriquecerlo construyendo otros universos. Amasa y remoldea la naturaleza sometiéndola a sus propias necesidades; construye la sociedad y es su vez construido por ella; trata de remoldear este ambiente artificial para adaptarlo a sus propias necesidades animales y espirituales, así como a sus sueños: crea así el mundo de los artefactos y el mundo de la cultura. La ciencia como actividad —como investigación— pertenece a la vida social; en cuanto se la aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, a la invención y manufactura de bienes materiales y culturales, la ciencia se convierte en tecnología. Sin embargo, la ciencia se nos aparece como la más deslumbrante y asombrosa de las estrellas de la cultura cuando la consideramos como un bien en sí mismo, esto es como un sistema de ideas establecidas provisionalmente (conocimiento científico) y como una actividad productora de nuevas ideas (investigación científica).

Procede, entonces, reflexionar sobre la manera como el hombre puede acercarse a la filosofía y en el caso específico de esta investigación, sobre

cuál es la fundamentación más apropiada de un programa de Filosofía de la Ciencia, de modo que arroje luces al investigador novel sobre la manera de abordar el proceso de investigación conducente a la elaboración del trabajo de grado durante los cursos. Cabe destacar que la carga académica preparatoria para esta delicada tarea está conformada por los siguientes cursos obligatorios: Problemática de la Educación en Venezuela, Estadística Aplicada a la Educación, Teoría y Métodos de la Investigación en Educación I, Teoría y Métodos de la Investigación en Educación II, Construcción y Validación de Instrumentos, Técnicas de Muestreo, Tutoría I y Tutoría II.

Resulta preocupante el hecho de que la Filosofía de la Ciencia forme parte de la oferta de cursos electivos que se ofrecen al participante, como si la reflexión paradigmática sobre el objeto de estudio pudiese ser opcional. Encuentro relevante, además, reflexionar profundamente cómo ocurren la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Filosofía de la Ciencia, en la Universidad Pedagógica Experimental Luis Beltrán Prieto Figueroa, a la luz de la misión y visión del Programa de Investigación Educativa. Entre las que registra la página WEB de nuestra universidad figuran:

Formar profesionales con un dominio científico y técnico en el campo de la investigación, que les permita indagar sobre necesidades socio-educativas y contribuir a formular soluciones. Se pretende que los cursantes de esta Mención sean capaces de utilizar los conocimientos adquiridos en la interpretación de la realidad socio-educativa y aplicarlos a la solución de los problemas detectados. Así como también, se busca su perfeccionamiento como docente, suministrándoles información actualizada que les permita actuar con mayor eficacia en su campo o área de trabajo. Se busca, también, el desarrollo de destrezas y habilidades para el manejo de situaciones relacionadas con promoción y desarrollo de la investigación.

Los propósitos del curso incluyen metas bastante complejas, cuya concreción se alcanzaría al cumplirse los siguientes objetivos del Programa Analítico del curso Filosofía de la Ciencia:

Analizar sistemáticamente la importancia de la función académica de investigación como proceso, con una estructura filosófica que le sirve como fundamento teórico. 2. Considerar la reflexión acerca de la ciencia y el método científico en el marco de la Historia de la Filosofía, sus conceptos principales y sus corrientes emblemáticas. 3. Examinar el carácter científico de los procesos de Investigación, en general y de la Investigación Educativa en particular. 4. Orientar al participante para la toma de postura epistemológica de cara al proyecto de investigación exigido como requisito para la culminación de la Maestría en Investigación Educativa y 5. Valorar la importancia de la reflexión filosófica en la investigación educativa como una reflexión teórica y conceptual necesaria para la transformación educativa y social.

En ese mismo orden de ideas, el Programa de Investigación Educativa encauza sus esfuerzos hacia un perfil del egresado sea capaz de: 1. Aplicar conocimientos heurísticos, epistemológicos y metodológicos en escenarios vinculados con necesidades educativas, en cualquier nivel de la realidad, desde situaciones de aprendizaje en el aula, hasta niveles macro-socio-educativos. 2. Utilizar eficientemente la información y documentación pertinente al estado del conocimiento, con el fin de actuar acertadamente en los diferentes niveles de la realidad socio-educativa. 3. Diseñar y ejecutar proyectos de investigación en cualquier nivel de la realidad socio-educativa, actuando individualmente, o formando equipo inter o multidisciplinario. 4. Organizar y comunicar resultados de investigaciones socio-educativas con un alto uso de expresión lógica y epistemológica, presentándolos en informes científicos, monografías, resúmenes y otros y 5. El diseño, desarrollo y promoción de Trabajos de Investigación.

La arriba señalada imagen-objetivo de la Maestría en Investigación Educativa me condujo a pensar en la filosofía de la ciencia como una columna vertebral que amerita ser considerada como tal por los facilitadores en colectivo, más no solamente por individualidades. Ya Morín (1984) advirtió sobre la necesidad de hacer ciencia con consciencia, y critica el hecho de que las ciencias humanas no advierten los caracteres físicos y biológicos de

los fenómenos humanos. Pero además, expuso que las ciencias naturales no tienen consciencia de su inscripción en una cultura, una sociedad, una historia.

El planteamiento de este controvertido sociólogo advierte que un solitario profesor de Filosofía no siempre encuentra compañía entre sus estudiantes, sino que algunas veces es mirado con desdén por los facilitadores del resto de los cursos. Total, tanta teoría pareciera lucir sobrante en un pensum dividido en compartimientos estancos, al mejor estilo estructural-funcionalista. En descargo de sus planteamientos, el propio Morín (ob. cit), p. 363) insistió en el imperativo de vincular la teoría con el conocimiento, al argumentar que:

Una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría solo cumple un papel cognitivo, solo adquiere vida con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es ésta intervención del sujeto lo que le confiere al término de método su papel indispensable.

El investigador y la teoría constituyen, a juicio del autor, una yunta indisoluble para la producción de conocimiento, pero sostenida por el filtro del individuo que piensa; de ahí la relevancia de la filosofía de la ciencia. Ésta permite el estudio crítico de la ciencia y el razonamiento científico, por lo que resulta imprescindible para tomar consciencia de la complejidad de la realidad a ser abordada. De allí partió mi interés por conocer en la propia voz de los actores del programa de Maestría en Investigación Educativa referido, ¿qué sentido tiene y qué significa el curso Filosofía de la Ciencia para los maestrantes? y ¿cómo problematizan los contenidos del Programa Analítico, las reflexiones realizadas antes, durante y después del proceso de investigación a propósito de la elaboración del trabajo de grado de Maestría?

El Trabajo de Grado de Maestría

Una de las primeras interrogantes que nos plantearon los facilitadores a los participantes de la Maestría de Investigación Educativa de la UPEL-IPB, en el curso obligatorio Teoría y Métodos de Investigación fue: ¿Qué creen Uds. que vinieron a hacer aquí? Hubo múltiples respuestas de nuestra parte, que oscilaban desde la satisfacción personal de ser un Magister y la recompensa económica de los empleadores, hasta los deseos de transformar el mundo. Luego de una discusión esclarecedora en torno al tema, concluimos con asombro que la meta-objetivo era hacer un trabajo de grado de Maestría, y que a eso habíamos venido a la UPEL.

Tal como contempla el Manual de Trabajos de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales que rige nuestra universidad (1998, p. 3), el propósito del Trabajo de Grado de Maestría (TGM) se resume así:

El Trabajo de Grado de Maestría se concibe como la aplicación, extensión o la profundización de los conocimientos adquiridos en el subprograma correspondiente; consiste en el estudio sistematizado de un problema teórico o práctico, o un esfuerzo de creación que demuestre el dominio en el área de mención de la Maestría y de los métodos de investigación de la misma.

Este estudio debe responder a normas que establecen las condiciones, procedimientos y criterios exigidos por la UPEL para su elaboración. El Trabajo de Grado de Maestría (TGM) constituye el requisito final que evidencia la formación de los maestrandos, por lo que su aprobación es indispensable para el otorgamiento del grado académico.

Durante los momentos tempranos de mi estadía como maestrante en la UPEL-IPB no percibí la utilidad del Manual UPEL, como le llamábamos los compañeros en mi grupo, e inclusive llegué a pensar que su uso podría constreñir la fluidez de mi pensamiento y mi creatividad para investigar. Gracias a la orientación de los facilitadores del curso, revisé exhaustivamente

todo el libro, con énfasis en los capítulos III, llamado De los Proyectos para los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y las Tesis Doctorales.

Entonces entendí que esa valiosa herramienta representa la bitácora orientada a registrar las incidencias de la ruta hacia la producción de conocimiento, pero más que ello coadyuva a desarrollar la lógica del pensamiento de un investigador académico. El Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales tiene como función medular poner de acuerdo a la comunidad sobre la estructuración de la forma del texto académico, para así complementar la profundidad conceptual de rigor.

La elaboración del trabajo de grado de Maestría es responsabilidad individual de cada participante, para lo cual se va formando sistemáticamente a través de los diferentes cursos de la malla curricular vigente, con la contribución de sus facilitadores, y formalmente con el asesoramiento del tutor designado. En fin, de cierta forma, el TGM es una construcción colectiva, pero según criterios legales, debe ser elaborado por el estudiante, bajo el apoyo de un tutor designado por la universidad, desde los primeros pasos de la investigación hasta su aprobación y presentación pública.

Construccionismo Social

El auge de movimientos de científicos sociales críticos frente al positivismo encontró un lugar en el eclecticismo representado por el construccionismo social. Esta perspectiva metateórica, a decir de Wiesenfeld (2003), se nutrió de la hermenéutica, la teoría crítica, la orientación dialéctica, la sociología fenomenológica, el contextualismo y de los aportes de Wittgenstein. Gergen (1985), uno de sus más conspicuos representantes, acuñó la siguiente definición:

El construccionismo social se propone básicamente dilucidar los procesos mediante los cuales las personas consiguen describir, explicar y, en definitiva, dar cuentas del mundo en que viven. Los términos en los cuales se comprende el mundo son artefactos

sociales que resultan de los intercambios, siempre históricamente situados, entre las personas. Desde el construccionismo, se considera que los términos de comprensión no provienen automáticamente de las características propias de la naturaleza, ni tampoco de nuestra conformación genética. Son el resultado de un proceso activo y cooperativo que se da en la relación interpersonal. Desde esta perspectiva, la investigación social ya no corre el riesgo de limitarse a ser una actividad secundaria, preocupada solamente de elaborar las implicaciones sociales de los fenómenos psicológicos más fundamentales. El núcleo explicativo de la acción humana deja de ubicarse, entonces, en las interioridades de la mente para pasar a situarse en la estructura y el proceso del intercambio humano. Las explicaciones ya no se formulan aludiendo a un determinado estado o proceso psicológico, si no considerándolas relaciones entre las personas.”

Es menester, pues, darle debida importancia a la subjetividad de cada ser humano, pero privilegiar la interacción social en términos de intersubjetividad, ya es allí donde se negocian saberes y se forman visiones compartidas sobre la realidad social. La crítica socioconstruccionista a los empiricistas se fundamenta, precisamente, en los aportes del segundo Wittgenstein en cuanto al papel de las convenciones lingüísticas en la configuración y utilización de los conceptos y en la producción de conocimientos sobre los referentes a los que se vinculan tales conceptos. Sobre ello, Ibáñez (2001, p. 105) aduce que:

En efecto, la sicología social suele adoptar como objetos de investigación las entidades, o los procesos, a los que hacen referencia los conceptos acuñados en nuestro lenguaje, como si se tratara de categorías naturales cuya realidad está atestada por el simple hecho de que forman parte de nuestro vocabulario. El construccionismo exige que no se acepte la evidencia con que se nos imponen las categorías naturales y que se investigue el grado en que los mencionados referentes pueden no ser sino meras construcciones cultural y socialmente situadas, o meros productos de las convenciones lingüísticas.

Bajo inspiración popperiana, me he animado a cuestionar lo que nunca antes cuestioné. Por lo anterior, valoro que las categorías emerjan a

propósito de las construcciones lingüísticas de los actores sociales, quienes exteriorizan lo que sienten, piensan y creen sobre su vida cotidiana. Esas negociaciones les permiten crear realidades que aun cuando no sean tangibles cobran vida en la interacción cotidiana entre los miembros de los grupos.

Creo conveniente diferenciar entre los términos construccionismo y constructivismo. De acuerdo con Crotty (en Sandín Esteban, 2003), el constructivismo tiene que ver con aquellas consideraciones epistemológicas que se centran exclusivamente en la actividad de la mente individual para generar significado. Por el contrario, el construccionismo enfatiza en la generación colectiva (y transmisión) de significado, de ahí que Schütz (en Lapassade, 1991) acuñó la frase construcciones sociales para referirse a los sentidos que emergen de los discursos elaborados por las personas en su vida cotidiana.

De acuerdo con Ibáñez (2001), el construccionismo se desarrolló inicialmente dentro de la Psicología, pero luego se extendió hacia el conjunto de las ciencias sociales: sociología, antropología, economía, ciencias de la organización, lingüística, filosofía e inclusive de las llamadas ciencias naturales, tales como física y biología. Este autor se refiere a este avance en los siguientes términos:

Frente al innegable auge del construccionismo, lo primero que se nos plantea es intentar explicar las razones de este desarrollo, y esto es tanto más acuciante cuando que ese conjunto de preocupaciones y de formulaciones se sitúan en una posición de ruptura frontal con buena parte de los presupuestos que configuran lo que podíamos llamar la concepción heredada de la ciencia. Es decir, la idea de la ciencia que se nos ha forjado a largo de estos últimos siglos, y se sitúan en una ruptura frontal con muchas de nuestras ideas, las más arraigadas... (p. 259).

En este modo de cuestionamiento, a mi juicio, está implícita la aventura del pensamiento, que frente a las nuevas realidades sociales amerita hacerse nuevas y más complejas preguntas que nos alejan de las realidades

preestablecidas, absolutas, para darle paso a las realidades construidas intersubjetivamente. En ese mismo orden de ideas, Sandin Esteban (ob. cit, p.48) plantea que:

La epistemología construccionista rechaza la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación con un mismo fenómeno.

A la luz del conocimiento, la autora arriba referida (ob.cit.), aduce que la realidad es una práctica de carácter humano, que se construye a partir de la interacción entre los individuos y el mundo, y se desarrolla en intersubjetividad y se transmite en contextos sociales. De ahí que el socioconstruccionismo social es una metadiscurso que se adecua al conocimiento del comportamiento humano, con toda la complejidad que ello supone, sobre todo en lo relativo a la actividad de pensar la ciencia.

Interaccionismo Simbólico

El interaccionismo simbólico se asienta sobre las bases de la filosofía pragmática; es decir, sobre matrices y referencias de significados orientados a nuestras vidas. En palabras de Blumer (1982, p. 1), este término designa “un enfoque relativamente definido de estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre.” Según Sandín (ob. cit, 2003), se originó en los Estados Unidos en la década de los años treinta en la Escuela de Chicago y su precursor fue G.H. Mead.

La teoría del interaccionismo simbólico se desarrolló sobre orígenes sociales, luego ésta siguió su desarrollo sustentada en autores como George Herbert Mead, John Dewey, William James, Charles Horton Cooley, entre

otros. En cuanto a la postura que defiende dicho concepto y el valor metodológico de este tipo de enfoque, Blumer (1982, p. 1) señala que:

A pesar de las diferencias significativas en la línea de pensamiento de los mencionados expertos, su forma de considerar y estudiar la vida de los grupos humanos es, en general, parecida. El concepto de interaccionismo simbólico se ha ido forjando en torno a esta semejanza general.”

Muchos de los aspectos que han sido objeto de controversia entre los representantes del interaccionismo simbólico obligaron a Blumer (ob. cit.) a enfocarse en la naturaleza de la vida en las sociedades humanas y grupos humanos y su conformación por individuos comprometidos en la acción. Al respecto de la naturaleza de la vida, él señala que:

Esta consiste en las innumerables actividades que las personas llevan a cabo en su vida, tanto en sus relaciones con los demás, como el afrontar la serie de situaciones que se les plantean. Los individuos pueden actuar de forma aislada, colectivamente o en nombre o representación de alguna organización o grupo de otros individuos. Las actividades corresponden a los individuos agentes y éstos las realizan siempre en función de las circunstancias en que han de actuar. La importancia de esta sencilla y redundante descripción reside en que los grupos o sociedades humanas existen fundamentalmente en acción y en tal contexto han de ser considerados...Uno de los principios fundamentales del interaccionismo simbólico es que todo esquema de sociedad humana empíricamente enfocada, sea cual fuere el origen, debe respetar el hecho de que, en primera y última instancia, la sociedad se compone de personas involucradas en la acción.

En efecto, como también apunta Bisquerra (1989), el interaccionismo simbólico privilegia el papel de la interacción entre el individuo y la sociedad. La unidad de estudio, en vez de ser el individuo o el grupo, es la interacción entre ambos. De allí la relevancia del concepto de intersubjetividad, en la cual se estima enormemente a los seres humanos, pero se privilegia los sentidos y significados que éstos intercambian.

El interaccionismo simbólico, aduce Blumer (ob. cit, p. 2) se sostiene en tres premisas básicas:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Los sicólogos y sociólogos clásicos, por el contrario, engloban estos significados para prestar atención a factores que explican el comportamiento humano. 2. El significado de estas cosas se deriva de lo que surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. Los clásicos, en cambio, ven la interacción como algo que emana de las “cosas mismas en interacción”, no del proceso mismo de interacción. 3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. Los clásicos igualmente olvidan que la interpretación no es estática de una vez por todas, sino que es un proceso constante.

La comprensión del mundo de vida de los seres sociales está sujeta, pues, a los significados que cada quien desde su perspectiva, le atribuya a la experiencia vivida y a las acciones que realice en intersubjetividad con los otros. Me pregunto cuáles son las acciones de los actores sociales de los cursos de Filosofía de la Ciencia y a qué se comprometen en la acción. Desde mi perspectiva, ese compromiso con la acción estaría mediatizado por la facilitación eficiente de los contenidos del Programa Analítico, orientada a estimular el modo de reflexividad sobre la producción de conocimiento, sobre la base de los significados y sentidos atribuidos a la vida cotidiana. Solo ellos lo saben, por lo que les entrevisté para conocerlo de primera mano.

Las premisas de Blumer sirvieron de apoyo para el debido procesamiento de la información recabada en las entrevistas y grupos focales realizados durante la ejecución del proyecto.

Fenomenología

La fenomenología es la corriente filosófica que mayormente influyó en el pensamiento del siglo XX. Su principal exponente, Edmund Husserl, liderizó el movimiento filosófico de su tiempo a través de la publicación de sus ideas relativas a la fenomenología pura y una filosofía fenomenológica,

que según Bravo González(2013) resultaron fundamentales para entender gran parte de la filosofía y llevarla a una exposición rigurosa de su campo de estudio, para convertirla “no sólo ni principalmente un producto histórico, sino una esfera del saber con sus propios métodos y objetos, con su propio sentido. Las *ideas* presentan ese objeto y ese método en una renovada formulación, esta vez como *fenomenología pura o trascendental*” (p. 267).

Dentro de tales ideas, señala el antes referido autor, Husserl plantea su concepto de ciencia nueva en tanto “ciencia que se postula como una unidad sistemática y rigurosamente fundamentada de conocimientos teóricos” (p. 267). Mucho serviría de reflexión a docentes y estudiantes de los cursos de filosofía de la ciencia, internalizar la necesidad de desarrollar el pensamiento lógico y darse la mano con los grandes teóricos que nos han dejado un legado de mucha valía conceptual.

Una buena pregunta sería: ¿Quiénes se proponen elaborar su trabajo de Grado de Maestría están conscientes de la exigencia de abandonar la actitud natural y adoptar la actitud desinteresada, propia de un científico? ¿Ellos entienden por qué usan tal o cuál método? A ello se refirió Osorio (1999, p. 1):

El concepto de método tiene su acepción fenomenológica una definición que la aparta de la tradicional manera de entender el término. Estamos acostumbrados a que por método se entienda un conjunto de pasos secuenciado de procedimientos estándar. Por ejemplo, el método científico (según el empirismo gruesamente simplificado) tiene como pasos el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis, la corroboración y la creación de teorías que serán nuevamente sometidas a prueba empírica. En último término, la noción de método tiende a verse como una serie inamovible de actividades. Pero la acepción fenomenológica del concepto, en cambio, método podría traducirse por actitud. Es decir, lo que se quiere es que el practicante de la fenomenología enfrente su objeto de estudio con un modo especial de la conciencia, con una manera particular de cuestionar su problema, con una actitud característica. Es conveniente enfatizar que la noción de método tiene una acepción particular en fenomenología, entendida como un modo de

conciencia de cuestionar su objeto de estudio. En una palabra, el método fenomenológico es un modo del preguntar filosófico.

La correcta comprensión y valoración de la *fenomenología trascendental* solo es posible, afirma Bravo González (ob b cit, p 267), si se ha comprendido y valorado a su vez qué quiere decir este alejamiento del *pensar natural*. Bajo este concepto llamado por Schutz *actitud natural*, el sujeto no se pregunta por los hechos del mundo, sino que los vive tal y como se le presentan, en modo de practicidad. Caso contrario, Osorio (ob. cit, p. 2) sostiene que “la principal característica de la actitud desinteresada, es la abstención de la participación intencional en el modo de practicidad”.

La aparente complejidad de estos dos constructos sacudieron mi mente, y me llevaron a cavilar, más que a reflexionar, hasta que entendí que un fenomenólogo coloca su marco teórico entre paréntesis, para tener la libertad de mirar sin gríngolas y poder ver lo que otros no pueden ver. ¿Podría la filosofía de las ciencias cumplir con su cometido de formar seres reflexivos al informar al estudiante el año y lugar del nacimiento de Platón o Aristóteles?

Según Husserl (en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p.40), el propósito esencial de la filosofía fenomenológica apunta a “constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales del siglo XIX, pero diferenciándose de ésta por su carácter puramente contemplativo. Asimismo, Scheler la abordó desde los valores y en específico sobre el sentimiento de valor, en contra del formalismo de Kant, en tanto que Heidegger asumió una postura orientada a la filosofía existencial.

En ese mismo orden de ideas, Forner y Latorre (en Sandín, 2003, p. 62), aducen que la fenomenología “es una corriente propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben”. De ahí que la esencia de la investigación fenomenológica tiene que ver con volver a

la experiencia vivida, a percepciones que junto con la interpretación perfilan objetivos, valores y significados que posibilitan una acción sobre los objetos bajo un determinado aspecto.

Hermenéutica

La hermenéutica fue inicialmente considerada como el arte de interpretar las Sagradas Escrituras en la antigüedad, aparte de constituir una disciplina filológica. Durante el siglo XIX, Schleiermacher la aplicaba en los estudios bíblicos y los clásicos y para la reflexión sobre la expresión humana. No obstante, de manera progresiva, la hermenéutica penetró en el terreno de las ciencias humanas y de la filosofía. Aparece así, la filosofía hermenéutica.

La filosofía hermenéutica es una ciencia humana con características interpretativas e intersubjetivas que atiende al mundo propio y al de los otros. Permite, entre otras cosas, interpretar los sentidos y significados en las expresiones orales y gestuales humanas. Pero la hermenéutica sufrió un viraje después de la mitad del siglo XX. Por un lado, se planteaba la necesidad de fundamentarla filosóficamente; mientras que por el otro, se le daba peso específico al lenguaje. Respecto de esto último, Gadamer (1998, p. 70) aseveró:

Se hace inevitable un giro hermenéutico, que consiste en ir más allá de lo "presente". Se impone en la medida en que resulta evidente que no hay manifestación o reproducción de viva voz que pueda agotar la intención de sentido y tonal de un texto literario. En este contexto hablo del "oído interior" y, correspondientemente, de una especie de "entonación interior", aspectos que en ningún caso se resuelven en la contingencia de su aparición respectiva. En la "voz callada" de Derrida, reconozco otro aspecto de lo mismo. Ambos son aspectos del primer momento fenomenológico en que la palabra se hizo palabra hablada. Ello se manifiesta de forma clara en nuestra experiencia. Quien lee un texto o reproduce palabras sin entenderlas puede hacer uso de toda la modulación, articulación y entonación que quiera: no conseguirá captar el sentido, por lo cual este tampoco se transmitirá.

La filosofía hermenéutica, según Sandín Esteban (ob. cit.), surge por iniciativa de algunos teóricos de tendencia histórica y sociológica, quienes desarrollaron una perspectiva alternativa en torno a la naturaleza de la realidad social. Agrega la antes referida autora, que Dilthey sentó las bases de la hermenéutica como la metodología adecuada para las ciencias culturales o morales, en abierto desafío a la postura positivista que imponía el estudio de los fenómenos humanos bajo el método de las ciencias naturales.

Esta postura llevó a otros teóricos a reflexionar sobre la naturaleza del acto de comprender. De allí en adelante, la hermenéutica se convirtió en una herramienta para resolver asuntos relativos a la interpretación textual y en una fuente de reflexión sobre la naturaleza y el problema de la comprensión interpretativa en sí misma. No obstante, la manera tradicional en que hemos sido socializados en la academia, hace difícil que el estudiante de Maestría se atreva a aventurarse en metodologías nunca antes utilizadas, de las cuales ignora su origen ontológico.

CAPÍTULO III

CONTEXTO PERSONAL DEL INVESTIGADOR

Entre las características generales de las corrientes que se engloban en el enfoque cualitativo, de acuerdo con autores como Bisquerra (1989, p.49), está el hecho de considerar que “el investigador es el instrumento de medida, ya que en su procesamiento los datos son filtrados por su criterio personal”. Otros investigadores, como Taylor y Bogdan (en Sandin Esteban, 2003, p. 34), sostienen que “lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevistas”. Igualmente, para esta autora (ob. cit), en los estudios cualitativos, el propio investigador se constituye en el instrumento principal que a través de la interacción con la realidad recoge datos sobre ésta.

Coincido con los autores arriba citados en la posición estratégica del investigador, como mediador y tomador de decisiones en el proceso de generación de conocimiento. Él es, además, estará en contacto permanente entre los actores sociales y los que escriben sobre la temática abordada.

El investigador, tal como señala Sánchez (2000) en lo que denominó la Metáfora de la Conversación, es un elemento clave en el proceso de triangulación, con fines de complejización y profundización en el conocimiento del fenómeno a ser abordado. Para ello, necesita contar con un capital cultural y con una carga de vivencias que le faculden para conocer, interpretar y generar un cuerpo de conocimientos a partir de los discursos de los actores sociales, en su calidad de testigo de excepción de un proceso

académico para el cual es autorizado por la academia al serle aprobado el proyecto de investigación.

Esta oportunidad única de escribir sobre lo que soy y lo que he vivido personal y académicamente informa al lector de este trabajo sobre mi condición de hermeneuta, vale decir, le hace saber por qué interpreto como interpreto lo que dicen los entrevistados. Esta autoreflexión no fue fácil de elaborar, pero tuvo la gran virtud de situarme en un punto en el cual me percaté de cuán preparado estaba para emprender el reto académico de asumir una ontología y epistemología novedosas.

Mi Itinerario Personal

Mi viaje en este mundo comienza con la familia, la fuerza que me impulsa hacia delante y que me permite elaborar intersubjetivamente los significados y sentidos de la vida. Gracias a los relatos de mis padres y mis hermanos, fieles compañeros de mi infancia, se produce en mí una conexión con las cosas de la vida, que me marcan y definen el sendero de mi actuar y proceder. Ello me hace trascender a las situaciones y vivir los procesos, más como aprendizajes de vida que como causas fácticas. Considero estas primeras luces, como reflexiones filosóficas cotidianas, que de alguna manera, los seres humanos en general hacemos, como cuestionarse el hecho de que *nacemos para morir*.

Desde pequeño, mi espíritu se alimentaba con las orientaciones paternas de palabras, de ética, educación y valores abstractos. Además de preferir siempre las enciclopedias, los diccionarios, los cuentos infantiles y dos libros que guardo en mi memoria por considerarlos transcendentales en mi formación, como son El Mono Desnudo de Desmond Morris y Cosmos de Carl Sagan y la revista Mecánica Popular de mi hermano César. Las conversaciones diarias de mis viejos con todos nosotros, los hijos, tenían que ver con la educación, el respeto a las personas mayores, la puntualidad, la

disciplina, el cumplimiento de las metas, el acompañamiento solidario, la protección del uno para el otro.

Por cierto que las limitaciones típicas de una familia con escasos recursos juega en favor de la creatividad y la imaginación. Por tal razón, desde pequeño fabriqué mis propios juguetes y usé una pizarra como lienzo para pintar mis primeras “obras artísticas”. Creo que aprendí a dibujar antes que a leer. Aparte de eso, tenía la ardua tarea de ayudar a mi padre en su trabajo como albañil, lo cual me llevó a pensar que de grande, podría llegar a realizar el mismo oficio.

Entonces, un buen día le pregunté a mi hermano Golli dónde se estudiaba para ser albañil y él me dijo que esa carrera ahora se llamaba Arquitectura. Por casualidades de la vida, un buen día, una de mis maestras me colocó una asignación que consistía en dibujar un edificio de la ciudad. Y Golli me llevó a la Torre del Banco Consolidado, actual Torre CorpBanca, ubicada en la avenida 20 con avenida Vargas y comenzó a darme orientaciones sobre la perspectiva, el punto de vista, la escala, la proporción, los materiales, entre otras cosas. Quedé apasionado con aquel enorme edificio y le dije: *Quiero ser arquitecto cuando sea grande*. En efecto, hoy vivo entre dibujos de planos y las maquetas.

En mis años de secundaria, un accidente que me mantuvo en reposo por casi un año, me hizo interesarme en la lectura, más que todo movido por esos pensamientos izquierdosos que a veces sacuden a las fogosas mentes juveniles. Leí a Marx y Bakunin, luego Nazoa, Neruda, Cortázar, y otros tantos buenos escritores latinoamericanos. Esta impronta influyó en mis ideas políticas, en el gusto por el arte, por el cine, la pintura, el teatro, la música.

Mis estudios de pregrado en Arquitectura no pudieron ser en Caracas, pero se me presentó la oportunidad de estudiar en el núcleo de la UCV en Barquisimeto. Allí me encontré con muchos adultos que me enseñaron con sus experiencias de vida. Cada día, yo disfrutaba y aprendía sobre

arquitectura, filosofía, historia y tantas cosas relacionadas que sin saberlo, me impulsarían a la docencia. En la formación académica, los textos hablaban de Filosofía. Allí leí la obra de Immanuel Kant y Gastón Bachelard, pero además conocí al Arquitecto Jesús Tenreiro, también amante de la filosofía. De ahí en adelante, mi lugar de estadía favorito en la UCV era la Biblioteca, y muy especialmente los libros y revistas de arquitectura y de Filosofía, los cuales devoré como autodidacta.

Graduado de Arquitecto, me inscribí en una Maestría en Educación en la Universidad Experimental Simón Rodríguez, la cual no culminé pero dejó una semilla de curiosidad cuando cursé Ética, Estética y Valores con el profesor José Girálco. En esa época ingresé a un círculo de lectura de filosofía donde estudiamos la obra de filósofos clásicos y contemporáneos. Además, juntos hicimos un seminario cuyo nombre era Filosofía y Mitología, bajo la conducción del Dr. José Manuel Briceño Guerrero.

Tras ser contratado por la UCV, núcleo Barquisimeto, como profesor de Diseño Arquitectónico, y empezar a prepararme en el componente pedagógico, descubrí mi vocación para la pedagogía. Asimismo, me animé a realizar la Maestría Investigación Educativa, para fortalecer las bases de mi transitar esta vía de los saberes, ya que la orientación académica de la escuela de Arquitectura de la UCV es totalmente distinta. Por ejemplo, una monografía final de la carrera es un boceto, que a todas luces no sigue la estructura tradicional del método científico.

En la UPEL-IPB y porque la vida ha sido generosa conmigo, conocí a varios docentes de gran altura académica, humildad sin límites y una sensibilidad humana fuera de serie. Me permito destacar la figura de los Doctores Nereo Mendoza y Luisa Mendoza, quienes me mostraron el goce de aprender de una manera fresca, humorística, respetuosa, conceptualmente profunda y filosófica. Académicamente, cada encuentro con ellos constituyó una jornada que me nutrió el intelecto y el espíritu. Y me enseñó que los paradigmas emergentes son una vía expedita para producir

conocimiento sobre los fenómenos sociales, desde la perspectiva de los actores sociales. Sentí tanta curiosidad por ahondar en esta posibilidad que decidí adoptarla en mi trabajo de grado de Maestría.

Al culminar mi escolaridad en la Maestría, le pedí a la Dra. Luisa que fuera mi tutora para el trabajo de grado y afortunadamente me dio el sí, no sin antes advertirme de sus rigurosas exigencias respecto de la escritura académica y recordarme que tal como sostiene Echeverría (2006, p. 17) “lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico”. Al calor de la elaboración del TGM, he venido entendiendo percatarme del serio compromiso que asumí, y día tras día debo pagar mi cuota de sacrificio lingüístico. Me complace poder estar cerca de este formidable equipo de trabajo en el cual nadie me ha hecho sentir pequeño. Por el contrario, ellos celebran cada paso que doy en pos de la aventura de pensar. Siento que he crecido como ser humano porque de ellos he recibido lecciones de vida que nunca imaginé encontrar fuera del seno de mi hogar.

En este punto de la vida me encuentro ahora, pero reflexiono y pienso que soy siempre una posibilidad de ser. Soy un arquitecto, un docente, un investigador, un ser humano. Vivo pensando y cuestionando. Esa es mi búsqueda que no termina.

CAPÍTULO IV

REFERENTES ONTO-EPISTEMOLÓGICOS DEL ESTUDIO

La producción de conocimiento en la investigación educativa ha venido siendo legitimada, en la mayoría de los casos, por el método de las ciencias naturales, el cual, según Márquez Pérez (2004, p.3), “se basa en la abstracción, la generalización, el determinismo, lo nomotético, el esencialismo, la búsqueda de la verdad, la experimentación, la medida y la cuantificación”. De ahí que los noveles investigadores cursantes de estudios en las diferentes Maestrías usualmente elaboramos trabajos de grado de maestría o tesis doctorales en los cuales seguimos la concepción paradigmática positivista, sin ningún tipo de postura crítica.

Según el autor arriba citado, una investigación científica requiere reflexiones paradigmáticas preliminares que justifiquen las decisiones metodológicas utilizadas para recabar y procesar la información. Estas reflexiones se apoyan en tres interrogantes básicas planteadas por Guba (en Sandin, 2003): ¿Cuál es la naturaleza de la realidad social?, ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que busca conocer (el investigador) y lo conocido o cognoscible? y ¿Cómo debería proceder el investigador para obtener el conocimiento?

Dimensión Ontológica

La dimensión ontológica, de acuerdo con Sandin Esteban (2003,), se refiere a la postura del investigador sobre la naturaleza de los fenómenos

sociales. El abordaje de la realidad, sostienen Rodríguez Gómez, Gil Flores y Jiménez García (1996), puede ser concebido, bien sea desde una concepción de realidad dada o como una realidad socialmente construida. Una realidad dada, según estos autores, preexiste, no se crea; por el contrario, una realidad construida emerge de un proceso de interacción entre los individuos que forman parte de un entorno social.

Luego de pensar en la naturaleza de la realidad que pretendo estudiar, decidí asumir una ontología relativista, en tanto el propósito fue escuchar testimonios representativos de diversas perspectivas, de modo que ello me permitiera complejizar y profundizar en el estudio de la temática de interés. La coherencia paradigmática de rigor en la investigación ameritó una declaración ontológica, cuyas implicaciones epistemológicas y metodológicas seguí fielmente en obsequio de la seriedad del estudio.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica, señala Sandin Esteban (ob.cit, p. 29), apunta a la acción de conocer y de comunicar el conocimiento, además de que se interroga sobre si éste puede ser adquirido o experimentado personalmente. En razón de la postura ontológica de la realidad socialmente construida asumida en este estudio, hice uso del valor de la subjetividad para entrar en contacto cara a cara con el fenómeno social abordado. De allí que propicié transacciones intersubjetivas con los actores sociales durante las entrevistas en profundidad y en el grupo focal.

El concepto “epistemología” tiene su raíz etimológica en la palabra griega *episteme*, que significa “conocimiento verdadero”. Damiani (1997) sostiene que la actividad intelectual epistemológica reflexiona sobre la naturaleza de la ciencia y el carácter de sus supuestos. En el paradigma positivista se establece una dualidad epistemológica entre el sujeto y el objeto, en tanto que en los enfoques emergentes, el investigador se vale de

su subjetividad para realizar transacciones dialógicas con los actores sociales, como vía para acopiar información y generar conocimiento. De ahí que, como investigador, mantuve contactos cara a cara con los actores sociales que me acompañaron en este trabajo.

CAPÍTULO V

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

En concordancia con los objetivos previstos en la presente investigación, este capítulo explicita los procedimientos pertinentes seguidos para el acopio, procesamiento e interpretación de la información, tras las reflexiones ontológicas y epistemológicas de rigor que hube de hacer, con carácter previo. La dimensión metodológica, supone, para Sandin Esteban (ob. cit, p. 30), “una preocupación por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra”. Al igual que los estudios cuantitativos, la investigación enfocada cualitativamente es sistemática y rigurosa, pero no constituye una serie inamovible de actividades, tal como corresponde al método científico tradicional. Por el contrario, el investigador debe ir tomando decisiones sobre la ejecución de la metodología sobre la marcha de la investigación.

Naturaleza del Estudio

El presente trabajo se orientó a realizar una investigación cualitativa, con adscripción al paradigma socioconstruccionista, mediante una construcción fenomenológico-hermenéutica, apoyada en las premisas básicas del interaccionismo simbólico. Mi propósito medular fue abordar la óptica de los participantes y docentes de la Maestría en Investigación Educativa en torno al curso Filosofía de la Ciencia en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto,

para la elaboración del trabajo de grado de maestría. El carácter esencialmente humano del enfoque asumido, la concepción relativista de la realidad y la relación dialógica-subjetivista anunciada en la sección anterior, prefigura la metodología aquí descrita.

Selección de los Actores Sociales. Muestreo Teórico Intencional

Los actores sociales en esta investigación fueron los participantes del curso Filosofía de la Ciencia en la Maestría en Investigación Educacional y sus correspondientes facilitadores. El muestreo tuvo carácter sistemático-intencional, en tanto cedí la palabra a aquellos participantes que dadas sus características particulares y su vinculación con la temática a ser abordada, consideré que podrían ofrecer discursos ricos en sentidos y significados.

De acuerdo con Sánchez (2000, p. 114), “el muestreo no es establecido previamente, porque el investigador tiene la potestad de ir buscando los participantes en la medida en que se realiza la investigación”. En el caso de esta investigación, no hice una selección previa de la totalidad de los actores que supuse iban a relatar sus experiencias, sino que apenas terminé de conversar con el primero, transcribí la entrevista y la leí repetidas veces hasta internalizar las ideas. El desarrollo de la primera entrevista me condujo a pensar en los subsiguientes actores sociales.

Cuando me percaté de que éstos comenzaban a repetir lo ya dicho por los anteriores, entendí que había llegado el momento de saturación teórica; vale decir, que prácticamente ya tenía suficiente información, en lo referente a las entrevistas en profundidad. Posteriormente, invité a esos mismos actores a reunirse para hacer un grupo focal con el fin de ahondar en detalles que individualmente no habían salido a la luz, de modo que al conversar en colectivo hubiese una participación más espontánea y fructífera.

Una de las decisiones cruciales que debe tomar el investigador es cuándo detener el acopio de información y a cuántos actores entrevistar. La

lectura de los grandes clásicos de la investigación cualitativa, tales como Glaser y Strauss (1967), Denzin (1971), Taylor y Bogdan (1987) y Denzin y Lincoln (1998), constituyó la estrategia utilizada por Sánchez de Varela (2003, p. 107) para adoptar su propio criterio sobre este particular, para estudiar la práctica profesional docente:

En la selección de los actores sociales, el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es la heterogeneidad y el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo y profundización de comprensiones teóricas, así para su selección, hicimos uso de la técnica de la bola de nieve, que consistió en conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presentaran o recomendaran a otros.

En el caso de esta investigación, los facilitadores de los cursos de Filosofía de la Ciencia se mostraron más dispuestos a ofrecer sus testimonios que los participantes. Estos, en la mayoría de los casos, elaboraron discursos que revelaban carencias en cuanto al dominio de los contenidos y al significado que le dan al mismo en la malla curricular del Programa de Maestría en Investigación Educacional. No obstante, esta fue una información digna de ser reflexionada fenomenológico-hermenéuticamente y se justifica la inclusión de todos los actores incluidos en el muestreo intencional.

Diseño de la Investigación. Métodos, Técnicas y Procedimientos

En concordancia con lo arriba descrito, el diseño fue de tipo emergente y nunca rígido. Ello me permitió ir tomando decisiones sobre la marcha del proceso de investigación, en la medida en que se iban generando discursos que orientaban el rumbo de los acontecimientos. Sobre este particular, Márquez Pérez (2000, p. 45) refiere que:

Este estudio comprende una nueva concepción del diseño de la investigación. Éste no es rígido sino que va emergiendo, se va modelando, porque el contexto, las experiencias de las personas y

la interacción del investigador con la realidad, provocan la reflexividad del investigador y, por ende, provocan cambios en el diseño, muy diferente al esquema petrificado, objetivista, compuesto de fases, pasos y procedimientos y actividades sometidas a control.

Dado que cada ser es único e irrepetible, para conocer lo vivido es imperativo escuchar el discurso contentivo de la perspectiva del sujeto y el contexto en el cual se produjo la descripción de la experiencia, de modo que sean las reflexiones generadas las que sugieran la forma de flexibilizar el diseño. A lo largo de mi investigación, siempre tuve en mente la recomendación de mi tutora, de dejar que la gente hablara para saber acerca de la ruta a seguir en la investigación. Sánchez (2000, p. 104), se refiere a los diseños enfocados desde el paradigma positivista como lineales:

Este diseño, al establecer previamente relaciones de variables, que explican el objeto de estudio, al definir operacionalmente tales variables, al predeterminar los procedimientos de medición que se aplicarán en él, etc., se fundamenta en el supuesto de que conoce al objeto seleccionado, lo que resulta paradójico con el propósito de producir información, precisamente para conocerlo...En la investigación cualitativa, este proceder tiene que ser distinto. Pues, como dicen Lincoln y Guba (1985), se desconoce el significado de los procesos a estudiar porque estos significados están en función del contexto que también es desconocido, porque esos significados, que pueden ser distintos de un participante a otro, se van desarrollando en una relación dinámica del investigador con el o los sujetos, con lo que se evita el punto de vista único de este...

Esta contraposición en cuanto al acopio de información obedece a la necesaria coherencia paradigmática, dado que como el antes referido autor, “una estructuración previa del diseño tiene el riesgo de no ser consonante con las particularidades del fenómeno que van surgiendo” (ob. cit, p. 104). En la investigación cualitativa, el investigador tiene mayor libertad de movimiento; sin embargo, ello compromete a actuar éticamente, para así cuidar la legitimidad del conocimiento generado.

Dado el carácter emergente del diseño de esta investigación, la dinámica de la misma creó la necesidad de ir sopesando las técnicas a ser empleadas para conocer los sentidos y significados que los estudiantes y docentes le atribuyen a la temática abordada. El acopio de información se hizo inicialmente de manera individual (a través de las entrevistas), pero luego se realizó de manera colectiva (en los grupos focales).

De acuerdo con la metodología cualitativa propuesta por Mendoza Suárez (2008), procedí tentativamente de la siguiente manera: En un primer acercamiento al texto leí reiteradamente las entrevistas para identificar las unidades temáticas y las unidades de sentido. A tal efecto, codifiqué manualmente y coloreé las expresiones referentes a experiencias, opiniones, pensamientos, acciones y vivencias, para luego reunir testimonios similares, con base en el criterio similitud temática. Durante el desarrollo de la interpretación, incorporé otras fuentes de información, tales como referentes teóricos, con el fin de darle apertura epistemológica al objeto de estudio.

El proceso de categorización consistió en colocarle un nombre adecuado a cada unidad temática, tras un ejercicio hermenéutico, basado en mi propia reflexividad. Por cierto que al dar nombre a las subcategorías y categorías debí ser muy cuidadoso, por cuanto tenía muchas lecturas en mente que podrían haber contaminado la condición de originalidad, necesaria en los estudios idiográficos.

Las subcategorías que emergieron tras la lectura sistemática de los textos fueron distribuidas en pequeñas redes, según sus rasgos coincidentes hasta formar una red de grandes categorías. Consolidadas las grandes categorías, y en un ejercicio hermenéutico concienzudo en el que continuaron participando los actores sociales, los autores como referentes teóricos, con el apoyo de mi capital cultural prefiguré los hallazgos de la investigación. Los procesos de categorización y triangulación fueron abordados por Márquez Pérez y Sánchez de Varela (2005, p. 134), en los siguientes términos:

Estos dos procesos son vitales para el tratamiento de la información obtenida y para la construcción de teoría sobre el tema estudiado...La triangulación consiste en vincular el objeto de estudio con distintas perspectivas teóricas, con enfoques metodológicos, con testimonios de los participantes –actores sociales- con conceptos, es decir, con diferentes fuentes de información.

No se trata, pues, de la búsqueda de una verdad absoluta, sino de profundizar y complejizar el objeto de estudio, dado que este proceso es indispensable para la generación de conocimiento. La recolección y el proceso de interpretación de la información acopiada en la investigación cualitativa es una labor artesanal que recae en la responsabilidad del investigador como instrumento, con el acompañamiento del tutor de la investigación. De ahí la inmersión en el contenido de los textos y en las redes de significados.

Las fases siguientes consistieron en la textualización de la monografía final del trabajo, para ser sometida a la consideración de las autoridades académicas, para materializar el compromiso de aportar un cuerpo teórico de conocimientos.

Criterios de Calidad del Estudio

La postura onto-epistemológica asumida en una investigación tiene consecuencias epistemológicas directas en la manera como se manejan los criterios de legitimación del conocimiento producido. La evaluación de calidad de la presente investigación cualitativa se rigió por los criterios de confianza, la cual es definida por Sánchez (2000, p. 122) como “la seguridad que merecen los significados elaborados o hallazgos de la investigación, a los usuarios interesados en ellos”. Según este autor, este concepto recoge los criterios de credibilidad y transferencia.

El criterio de credibilidad, aduce Márquez Pérez (2000), está asociado con la aceptación de los significados elaborados por los constructores de las realidades, en el sentido de que las representaciones respondan a las diversas perspectivas desde las cuales los actores sociales interpretan el fenómeno en estudio. En ese mismo orden de ideas, Sánchez (ob. cit.), señala algunos otros criterios para sustentar la credibilidad de una investigación: contacto prolongado, observación persistente, triangulación, discusión con pares o personas conocedoras del área de interés o de los escenarios de investigación, y examen de las categorías y sus significados por los actores sociales:

El segundo criterio de confianza en el que se basó esta investigación cualitativa es la transferencia. Sánchez (ob. cit., p. 124) aduce que: “Esta posición se apoya en la especificidad de los fenómenos con respecto a los entornos donde ocurren y su dinámica de cambio en el tiempo” (p. 124). Dicha transferencia podría ocurrir sobre la base de las similitudes entre el contexto donde se realice la investigación y aquél donde se desean extrapolar los hallazgos.

Quienes fueron los actores sociales de este estudio vivieron una circunstancia única e irrepetible, en la cual contaron la experiencia vivida en el Programa de Investigación Educacional de la UPEL-IPB, a propósito del tema abordado en este estudio. Ellos continuarán viviendo sus realidades cotidianas, por lo que no procede pensar en verdades absolutas, ni concluyentes, sino fotografías momentáneas de la realidad social, reflejo del dinamismo que caracteriza nuestras vidas. Sin embargo, sus aportes desde el sentido común y mi versión epistémica, quedan a disposición de las autoridades de nuestra universidad.

CAPÍTULO VI

PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo, en isomorfismo con los objetivos planteados en esta investigación, estuvo orientado al procesamiento sistemático de los testimonios de los actores sociales, quienes exteriorizaron, a viva voz, sus opiniones y reflexiones sobre el significado de la Filosofía de la Ciencia en la elaboración del trabajo de grado de Maestría. Desde el comienzo de la ejecución del trabajo, y después de escuchar atentamente a mi tutora, me permití la travesura de imaginar una especie de mesa redonda, alrededor de la cual compartimos los que hablaron en actitud natural, los que han escrito sobre la temática abordada y yo, Cristóbal, en mi condición de investigador, en tanto mediador y responsable de entregar una versión epistémica, contentiva del cuerpo teórico de conocimientos que emergió del estudio, a las autoridades del postgrado de la Universidad Pedagógicas Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa.

En atención a la metodología propuesta por Márquez Pérez (2004) y Mendoza Suárez (2008) comencé a efectuar los procesos básicos de transcripción de los registros de información y de acercamiento sistemático a los textos, para identificar las unidades temáticas y las unidades de sentido. Debo decir que aquello que debí desaprender previamente había aprendido sobre el carácter secuencial del método científico, para así poder comprender que la investigación cualitativa amerita *un ir y venir durante las diferentes etapas de la ejecución del proyecto de investigación*.

Parece ser que así funciona mi mente. Vale decir, desde que entré al campo de estudio, comencé a observar, a escuchar y a interpretar

fenomenológico-hermenéuticamente los discursos e inclusive a triangular con los referentes teóricos, desde mi capital cultural, con el fin de complejizar y profundizar en el fenómeno en estudio. A pesar de la manera recursiva de proceder, la estructuración de esta monografía final responde a los lineamientos del Manual de Trabajos de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, de nuestra universidad.

La segmentación de los textos, la definición de las unidades temáticas y la asignación de un nombre abarcador del contenido de cada segmento, tal como lo propuesto por Márquez Pérez (ob. cit, 2004) y Mendoza Suárez (ob. cit., 2008.) resultaron una tarea lingüísticamente muy demandante pero productiva, que me permitió hilvanar las subcategorías o pequeños momentos interesantes del estudio. Éstas, a su vez, al ser agrupadas por sus rasgos coincidentes conformaron las grandes categorías.

Cada categoría, conjuntamente con las subcategorías que le dieron origen, representan un esfuerzo de síntesis de la esencia contenida en los discursos recabados, cuya comprensión pude lograr por haber sido testigo de excepción, en mi rol de cursante de la Maestría en Investigación Educativa. Las transacciones intersubjetivas producidas alrededor de la mesa redonda imaginaria constituyeron una red semántica de sentidos y significados que refleja la complejidad del comportamiento humano y la necesidad de tratar la información con rigor científico. Finalmente, mediante una actitud de reflexividad permanente en torno a las subcategorías y categorías generadas, decidí cuál de estas, a mi juicio, podrían ser los hallazgos de la investigación a ser reportados como cuerpo teórico-idiográfico de conocimiento generado.

A continuación, me permito explicitar las categorías y subcategorías que emergieron en el presente estudio: La Filosofía de la Ciencia: Punto de Partida para la Formación del Investigador, La Filosofía de la Ciencia como Andamio de la Ciencia con Conciencia, La Filosofía de la Ciencia: La Sustentación Paradigmática en la Elaboración del Trabajo de Grado de

Maestría, La Filosofía de la Ciencia: Compañera de Viaje de Investigadores Noveles y Expertos, ¿Qué, Cómo y Para Qué Enseñar en la Filosofía de la Ciencia? (Fig. 0)

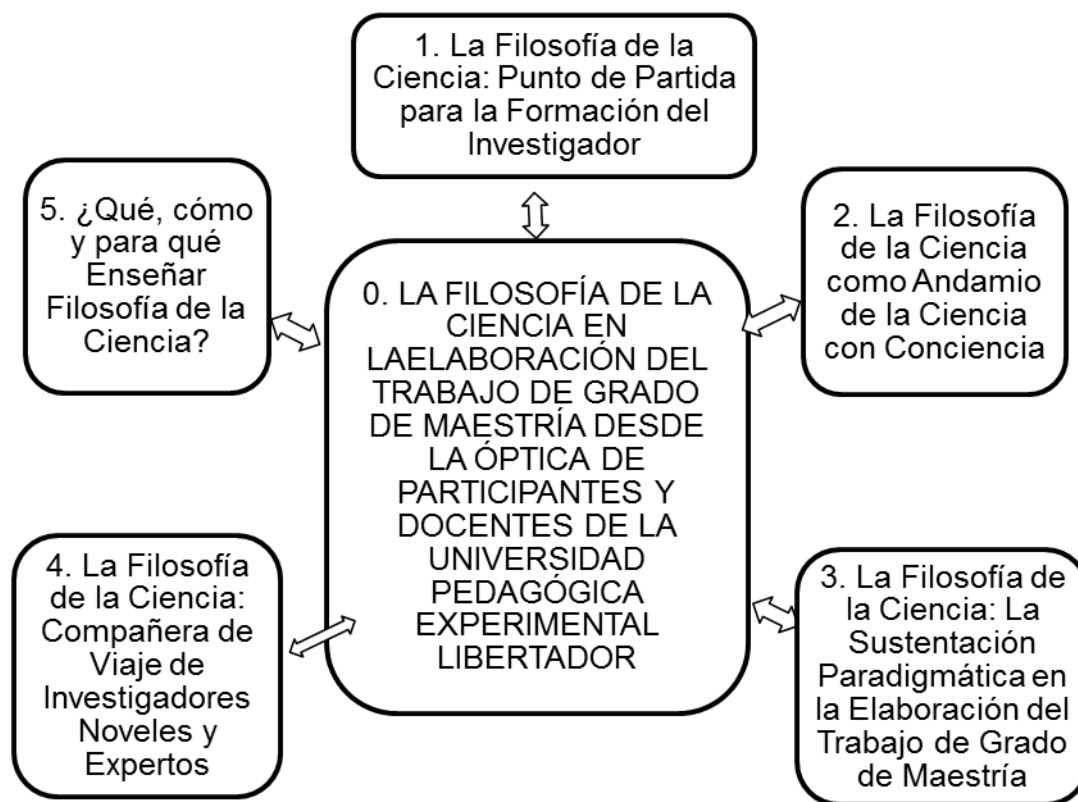


Figura 1. Categorías que Emergieron en el TGM Titulado: La Filosofía de la Ciencia en la Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría Desde la Óptica de Participantes y Docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela, con base en la necesidad de articular los instrumentos normativos que rigen el funcionamiento de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con las disposiciones de la Ley de Universidades y con los principios consagrados por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela resolvió reformar la Resolución N° 622,

contentiva de la modificación del Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, mediante Resolución N. 338, publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria N. 5.499. En el título I de la referida resolución, de nombre De la Naturaleza y Propósitos aparecen los artículos 3 y 11 que comprometen ampliamente a nuestra Universidad, por ser de insoslayable cumplimiento:

Art. 3 °: La Universidad es una institución destinada a asesorar al Estado en la formulación de políticas y de programas de formación docente, de investigación y de extensión educativas. Igualmente está destinada a ejecutar estas políticas y estos programas y a participar en su evaluación. Art. 11 °: La Universidad tiene los siguientes objetivos: 1. Contribuir a la búsqueda, a la transmisión y a la proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico. 3. Fomentar la investigación como eje fundamental de la Institución, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo y de servir de base indispensable al postgrado.

El logro de estos objetivos está sustentado en factores económicos, jurídicos, políticos; pero depende esencialmente de la formación del talento humano, del hombre que siente y piensa, incluido el estudiante de postgrado. Aparece, entonces, la filosofía de la ciencia como el apoyo teórico que le da sentido a la actividad de investigación y surge la necesidad de preparar epistemológicamente a los estudiantes de Maestría para que cumplan la misión de la universidad venezolana de producir conocimiento socialmente pertinente, sobre temáticas actualizadas y paradigmáticamente coherentes.

En torno a estas nuevas circunstancias se pronunciaron sociólogos como Bourdieu, Chamboredon, y Passerón (1973, p. 25), al decir que la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos.

El cometido arriba propuesto, de alguna manera esbozado en el Programa Analítico de la Filosofía de la Ciencia, de la autoría de Rodríguez (ob. cit.) está en manos de docentes y participantes de los diferentes

programas de postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que han vivido la experiencia o la están viviendo ahora, por lo que tienen mucho que decir al respecto. Todo apunta a la necesidad de formar investigadores capaces de reflexionar ontológica y epistemológicamente, antes de tomar decisiones de carácter metodológico; vale decir, participantes consustanciados con la Filosofía de la Ciencia. Precisamente, la categoría 1 que llamé La Filosofía de la Ciencia: Punto de Partida para la Formación del Investigador emergió de las reiteradas alusiones a la preparación paradigmática previa que debe tener un investigador para el abordaje de los fenómenos científico natural y científico-social.

Categoría 1

La Filosofía de la Ciencia: Punto de Partida para la Formación del Investigador

Las conversaciones con los estudiantes y participantes en este trabajo podrían parecer, a los ojos de cualquier alma desprevenida, un trabajo agotador. Por el contrario, resultó una travesía en la cual tuve la deliciosa oportunidad de mirar hacia el pasado, vivir el presente y avizorar el devenir de la investigación académica, en un estudio de tipo idiográfico, circunscrito a la universidad que me cobijó en su Programa de Maestría en Investigación Educativa, cuando quise experimentar en un escenario académico distinto a la Escuela de Arquitectura de la Universidad Central de Venezuela, núcleo Barquisimeto.

En los ambientes del postgrado hubo conversatorios sobre docencia, extensión e investigación, como las tres funciones básicas contempladas en la Ley de Universidades. Pero, dado que la elaboración y aprobación de un Trabajo de Grado de Maestría constituye un requisito final para otorgar al grado académico de Magister, el grupo se mostró interesado en discutir la función de investigación. Debo destacar que en ninguna de las etapas de

nuestra escolaridad adquirimos destrezas en esa tarea, por lo tanto, investigar resultaba un hito extraño en nuestra vida académica, lo cual parecería inconcebible para un Magister en Investigación Educacional. Se nos ofreció, entonces, el curso Filosofía de la Ciencia, y en el intento de buscar respuestas a nuestras inquietudes solíamos intercambiar ideas. En la voz de JG escuché lo siguiente:

La Filosofía de la Ciencia como elemento para la formación del estudiante universitario y en particular de estudiante de la UPEL es fundamental, a pesar de que la Epistemología no aparece en el pensum de estudio como una materia obligatoria, sino como optativa. Eso implica que la cursan solamente los estudiantes que quieran verla; sin embargo, los tiempos han cambiado tanto en el campo de la investigación, que no podemos omitir el conocimiento de la filosofía en el proceso de formación de un investigador.

En efecto, JG plantea el imperativo de reflexionar filosóficamente para llegar a la verdad y al conocimiento, y no dejarlo a voluntad del estudiante. Estas son discusiones que se han dado desde tiempos inmemoriales y desde diferentes perspectivas. Sobre este particular, Guyot (2000) adujo:

De algún modo, la preocupación por la verdad aparece en la escena inaugural del pensamiento filosófico, cuando bajo la denominación de aletheia se invocaba el develamiento, el desocultamiento de un enigma, un jeroglífico, e indicaba, según Ortega y Gasset, la práctica del averiguador. Aletheia significa verdad... Porque verdad ha de entenderse no como cosa muerta... sino como verbo-verdad como algo viviente-, en el momento de lograrse, de nacer; en suma, como una acción. Hoy, la figura del averiguador nos plantea la pregunta, parafraseando a Foucault, acerca de las formas de pensamiento en que ese sujeto se da cita con la verdad. Pero, ¿cómo tener acceso a la verdad?

Cómo tener acceso a la verdad ha sido la eterna pregunta que se han hecho los investigadores a lo largo de los casi cuatrocientos años de hegemonía de la racionalidad técnica instrumental y sigue siendo objeto de interrogación, luego de la crisis del positivismo y la irrupción de los enfoques emergentes. Hoy, señala Mendoza Suárez (1996, p. 1) “se abre un período postmoderno en cuyos

inicios deberá ocurrir la coexistencia de funcionamiento de viejas praxis que tienden a desaparecer o transformarse y los modos de ser o hacer que emergen con presencia creciente”. Ello incluye la investigación en educación y justificaría la inclusión de la Filosofía de la Ciencia como asunto medular. No obstante, me pregunto lo que muchos otros se preguntan: ¿cuál es el propósito de este curso dentro del pensum de la Maestría? La filosofía de la Ciencia se hace y responde preguntas que constituyen el punto de partida para aprender a investigar. Esta interrogante también dio pie a las subcategorías El Capital Cultural del Investigador Orbita en Torno a su Formación Filosófica e Investigadores en Tiempos de Crisis, las cuales se describen a continuación

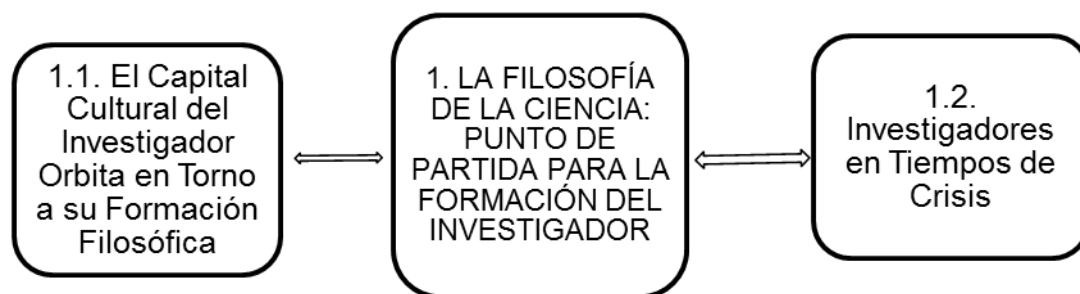


Figura 2. La Filosofía de la Ciencia: Punto de Partida para la Formación del Investigador.

Subcategoría 1.1. El Capital Cultural del Investigador Orbita en Torno a su Formación Filosófica

La obra de Bourdieu, referida a capital cultural, escuela y espacio social es, a mi juicio, una invitación al investigador, por novel que ésta sea, a asumir su condición, su oficio. A este respecto, Jiménez (en Bourdieu, 2000, p. 8), su prologuista en español, hace las siguientes consideraciones en torno a lo que significa comprender al mundo, percibiéndolo y al mismo tiempo, haciéndolo:

Si el mundo social no es de una vez y para siempre lo mismo, es porque los hombres y las mujeres que lo construyen no son, de

una vez y para siempre, lo mismo. Es el oficio del hombre y de la mujer lo que crea el mundo social. Algunos como aprendices, otros como maestros, y otros como aprendices-maestros. El oficio es un capital que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social. Con este capital se posicionan y toman posición. Pero también son posicionados.

En el mundo social de la investigación; es decir, en la comunidad académica, los aprendices tantean el terreno como si quisieran volar, pero parecieran sentir que sus alas no son suficientemente fuertes; quiero decir, con sus honrosas excepciones, aún no logran posicionarse como investigadores, aunque en los ambientes de aprendizaje hayan manejado el contenido de los cursos. Una vez conversé con el docente JG, quien más que narrar, se quejó:

La Modernidad no es la Modernidad. Es un engaño. Eso está aquí (me muestra el libro de Dussel). La Modernidad fragmentó tanto el conocimiento, que lo convirtió en un conocimiento instrumental, de objetos y cosas, a tal punto de que nos llevó a cosificar al ser humano, el trabajo enajenado, marxismo. La alienación del ser humano es el trabajo, ya no es un ser humano creador y hacedor de cosas, sino que es un ser humano instrumentalizado, objetivado, cosificado por el sistema, que le niega la posibilidad de ser él y lo convierte en un objeto que hace objetos, en una cosa que hace cosas (...)

La Filosofía de la Ciencia contribuye a la estructuración del pensamiento del investigador, lo cual le permite utilizar el pensamiento lógico sobre la base de su profundidad conceptual filosófica. Dado que como anteriormente referí, el procesamiento e interpretación de la investigación cualitativa tiene carácter recursivo, en el mismo momento en que iba realizando esta entrevista tomé algunas notas interesantes derivadas de la interpretación hermenéutica que realicé “en caliente”. El capital cultural de JG tomó posición precisa y concreta de su condición de actor social y docente de Filosofía.

Esa posibilidad de ser es brindada por la Filosofía de la Ciencia, en tanto el investigador se pregunta por los sentidos y significados de las cosas que le pasan en su cotidianidad académica. El investigador puede cuestionar el “statu quo” porque regresa a la pregunta, a la reflexión, a conectarse de nuevo con el origen o la esencia de las cosas. En otro aparte de la conversación, el actor JG agregó:

La Modernidad mató a las emociones y por eso es que Maturana, de alguna forma las resucita. Hay un libro que se llama Emociones y Lenguajes en Educación y Política, donde este autor dice que nos pusieron una especie de anteojeras, de esas que se le colocan a los caballos para que no vean hacia los lados, para que no se asusten, para que solamente vean hacia el frente, para que no miren a los lados. Nos enseñaron y nos metieron en la cabeza que la razón es el fundamento de todo, que todo es razón, que todo es racionalidad, desde Descartes hasta ahorita.

Aludido Maturana (1997, p. 56) participó en la mesa redonda imaginaria para referirse a las emociones en los siguientes términos:

La cultura occidental, a la cual nosotros científicos modernos pertenecemos, menosprecia las emociones, o, a menos las considera un recurso de acciones arbitrarias que no merecen confianza, porque no surgen de la razón. Esta actitud nos ciega respecto de la participación de nuestras emociones en todo lo que hacemos, como trasfondo corporal que hace posible todas nuestras acciones y especifica los dominios en los cuales éstas ocurren. Y esta ceguera, yo sostengo, nos limita en nuestro entendimiento del fenómeno social.

Mi interés medular aquí no es abordar el tema de las emociones, sino hacer ver cómo el mundo puede ser construido por los agentes que lo forman desde los instrumentos que forman parte de su capital cultural, ya sean estos teóricos o prácticos. Recuerdo que el docente NM una vez manifestó: “Tengo evidencias empíricas, digamos la confrontación experiencial, que me dice que los estudiantes de Maestría no solamente pueden, sino que además deben conocer los fundamentos epistemológicos de la investigación”. En ello tiene gran relevancia la claridad paradigmática del estudio; sin embargo, no

todos los docentes ni todos los participantes están conscientes de esa necesidad académica e inclusive en los testimonios recabados percibí criterios encontrados en torno a la pertinencia de la inclusión de la Filosofía de la Ciencia en el nivel de Maestría.

Como participante de diferentes cursos facilitados por el antes referido docente, viví la experiencia de recibir una explicación sencilla, precisa, clara y concreta sobre los llamados planos del conocimiento, que me ha sido de gran utilidad para asumir una postura paradigmática consciente en la escogencia de la ruta a seguir para la producción de conocimiento. En reiterados encuentros escuché testimonios coincidentes y otros disímiles entre sí, pero ello contribuyó a enriquecer el estudio a posteriori.

Subcategoría 1.2 Investigadores en Tiempos de Crisis

La mayoría de las investigaciones académicas comienzan la introducción y el planteamiento del problema en clave de crisis, en tanto que los docentes de postgrado cuestionan que no haya una manera más creativa de redactar este tipo de textos. En torno a este banalizado término, Lanz (2005, p.421) aduce que:

La idea de crisis está presente en casi todos los discursos, hasta el punto de que es un concepto totalmente banalizado. Casi no dice nada, porque todo se nombra con la palabra crisis; por lo tanto, caracterizar una época, un momento, un paradigma no transmite de inmediato nada al lector, por el enorme poder trivializador que tiene un uso abusivo de esta palabra crisis. Así, nos exponemos con la expresión *crisis de paradigmas* a no decir nada o a decir muy poco, puesto que la representación que le sigue a esta expresión está cargada de imágenes de todo tipo. Entonces, habría que remantizar un poco la idea de crisis y ponerla a decir algo, y justamente de eso se trata.

La anterior cita resulta oportuna para comprender algunas posturas de los maestrantes, cuando se encuentran ante la tormentosa idea de iniciar un proceso de investigación para el cual no están entrenados. El solo hecho de

encontrarse con algunos contenidos de Filosofía de la Ciencia que parecieran no guardar relación con sus necesidades académicas, le puede causar un conflicto cognitivo. El testimonio de NM es elocuente:

El sentido que le dan los estudiantes de Ciencias de la Educación en general, y de una Maestría de Educación en particular, es que la filosofía es una cosa así como extraña, como esotérica, como teórica, como desvinculada de la realidad que ellos tienen que trabajar. La ven como un curso que tienen que aprobar y que es, esencialmente, como una especie de alcabala que tienen que rebasar para poder seguir en la ruta hacia una meta que se llama el conferimiento de un título en este caso de Maestría. Pero en general, yo diría que en casi todas las especialidades, la gente ve la filosofía como un conjunto de términos más o menos raros que expresan ideas de gente que también más o menos rara, de gente que hace elucubraciones sobre cuestiones que no tienen así como mucho asidero en la vida real.

Este estado de cosas, por supuesto, suele desestabilizar al maestrando quien comienza a sentirse en crisis, sin saber, muchas ni de qué tipo es, ni cómo enfrentarla adecuadamente. Una conceptualización de crisis, tal como la expone Mendoza Suárez (2001) presenta otra arista del concepto:

Asistimos al inicio de un nuevo siglo coincidente con la apertura de otro milenio en el calendario cristiano, en un contexto de profundas manifestaciones de crisis en el episteme de la Modernidad que ha regido el devenir de la llamada sociedad occidental durante la reciente centuria, con indiscutibles efectos sobre la Tierra entera. Esto se manifiesta en términos de discusión tanto de los fundamentos del pensamiento como de sus productos y manifestaciones, conformando una situación inédita de cuestionamiento a lo establecido.

En el sentido anteriormente expuesto, el docente lejos de hacer caer en pánico al estudiante, le clarificaría teóricamente, de modo que ahora cuando oiga nombrar el gran cambio epocal, recuerde el discurso de Rigoberto Lanz y se anime a leer más sobre Filosofía de la Ciencia, Modernidad y Postmodernidad, doxa, episteme, fundamentos del pensamiento y otros conceptos que enriquezcan su capital cultural. Quizá, se logren oportunidades

vinculadas directamente con el trabajo de grado de Maestría, tal como contó el estudiante JD:

Uno puede aplicar la Filosofía de la Ciencia en pensar qué es un verdadero problema de investigación. Yo creo que una de las mayores dificultades de los estudiantes es que muchas veces nosotros presentamos inquietudes, hasta verdaderos problemas pero al final de cuenta no sabemos cómo formularlos. Entonces, la Filosofía de la Ciencia nos ayuda a aprender a formular un problema de investigación. También nos ayuda a conocer cuáles serían las bases en las cuales uno podría realizar su investigación. Las bases tienen que ver con las características de la ciencia, el concepto de ciencia, él y fundamentalmente la metodología a seguir. La Filosofía de la Ciencia ayuda a saber por dónde debe transcurrir o cómo se debe desarrollar la investigación. En el plano de la maestría me ayudó muchísimo para tener un criterio propio, pero fundamentado en verdaderos autores que tienen tradición científica para saber cuándo un profesor me estaba enseñando o inclusive me estaba engañando, inclusive hasta para ser hasta crítico de mi propio profesor. La Filosofía de la Ciencia me ayuda no solamente a recibir de manera ingenua, todos los contenidos que me entregan los profesores, de manera crítica.

En resumidas cuentas, las posturas críticas nos sitúan en contexto para abrírnos paso en diferentes escenarios y situaciones particulares de la vida cotidiana, sobre todo aquellas que nos hacen perder la calma. Del grupo de jóvenes filósofos destaca Colodro (2016, p. 2), quien expone su postura frente a la crisis de la Modernidad, en estos términos:

La sociedad y el mundo viven una crisis profunda. Tiene que ver con eso que a comienzos de los 90 se llamó la crisis de la Modernidad y sus consecuencias. Se relaciona con la caída de una determinada manera de entender al Estado, a la sociedad civil, la comunicación, la participación. La tecnología está jugando un rol muy importante en eso. Una de las paradojas del mundo posmoderno es que ha habido un desarrollo extraordinario de las tecnologías de la comunicación, pero al mismo tiempo pareciera que nunca nos habíamos sentido más solos. Ese tipo de reflexiones finalmente tienen que ver con algo más filosófico. Comprender el rol de la comunicación y el lenguaje tiene que ver con la crisis política que vive Chile, con la rabia y la frustración, la sensación de desconexión con las élites, con el poder, con la política.

El carácter polisémico de la palabra crisis nos expone, tal como señala Lanz (2005) a decir mucho, poco o a no decir nada. Valdría la pena dejar de banalizar sus acepciones y decantarse por alguna en específico que nos anime a entrar en modo de reflexividad. Desde nuestra propia cosmovisión, podríamos llegar a resemantizar la idea de crisis., aun cuando ello no consista en definiciones inacabadas. En la dinámica social, el ideal del filósofo es mantenerse pensando acerca de cuestiones fundamentales, sin límite de tiempo.

Categoría 2

La Filosofía de la Ciencia como Andamio de la Ciencia con Conciencia

En los discursos de los actores sociales estudiados, la Filosofía de la Ciencia es un conocimiento que orienta al investigador en la producción de conocimiento; por lo tanto, no contar con ese apoyo conduce en muchos casos al extravío y a la confusión de los maestrantes en la elaboración de su trabajo final de grado, por ir a tientas por el camino. Esta categoría emergió de las subcategorías que nombré ¿Por cuál camino vas, caminante? y La Filosofía de la Ciencia en la Asunción de Postura Crítica en la Investigación. Es precisamente pensar en el pensamiento científico lo que lleva al participante a subir el andamio, de manera secuencial o no, de acuerdo con el paradigma de adscripción para escalar hasta lograr los objetivos propuestos (Fig. 2).

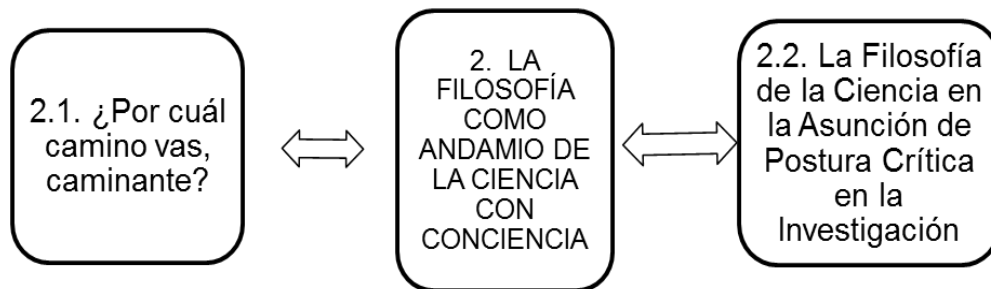


Figura 3. El Capital Cultural del Investigador Orbita en Torno a su Formación Filosófica

Subcategoría 2.1. ¿Por Cuál Camino Vas, Caminante?

La crisis de la racionalidad científica ha conducido a una revisión de la situación actual de los campos del saber científico, que ha devenido en cuestionamientos en cuanto a las certezas, los valores y las tradiciones de pensamiento consolidadas. Ello incluye la indispensable reflexión paradigmática, orientada a definir la postura ontoepistemológica que justifique la metodología usada para recabar la información acopiada, en razón de que cada paradigma sigue una concepción diferente de lo que significa la investigación. Sobre este particular JG dice:

Después de la experiencia que he tenido, si el investigador no tiene clara su ontología, si no sabe cuál es su mundo, cuál es su realidad, qué es lo quiere investigar, para qué quiere investigar, qué quiere descubrir, resolver o plantear – no puede investigar. Se le hace un punto de tranca, llega hasta ahí.

La Filosofía de la Ciencia confiere una capacidad reflexiva que permite al investigador partir de un origen, definir su relación con el objeto estudiado, además de complejizar o problematizar el tema, que es algo sumamente

importante al momento de iniciar un trabajo de investigación. Esto permite estar claro en lo que se va a investigar y cómo se va a estudiar. El testimonio de NM aumenta el alcance de la filosofía:

Es que todo debería ser reflexionado filosóficamente en nuestra vida ordinaria, pero lamentablemente eso no ocurre así, y no ocurre porque nos robaron la mitad de la película. Nos enseñaron un pocotón de todo, de cuestiones históricas que seguramente son interesantes, pero es que esto no nos lo enseñaron así como fósiles. No nos enseñaron como algo que tiene un gran significado en resolver mis preguntas fundamentales como ser humano; es decir, mis preguntas vitales. Es lo que Savater llama las preguntas de la vida, que es uno de sus famosos libros. Entonces, en ese orden de ideas, yo siento que a los estudiantes de Filosofía debería dárseles la oportunidad de degustar la filosofía.

Efectivamente, tuve la oportunidad de conversar con RM, recién egresada del posgrado, quien ejemplifica lo dicho por NM al decir que:

Para mí fue una sorpresa encontrar la Filosofía de la Ciencia casi al finalizar la carga académica, porque durante el desarrollo de toda la carga académica prácticamente la sentí ausente. Considero que dentro del pensum de la Maestría no hubo una asignatura un conjunto de asignaturas que estimularán, que promovieran, que despertarán en mí la necesidad de reflexionar, de filosofar. En relación con la naturaleza de las investigaciones, para mí fue un reto reencontrarme con el punto cero en la medida en que fui desarrollando el trabajo de grado, al finalizar la parte académica. Allí empecé a buscar el sentido, más allá de lo meramente académico, a lo que verdaderamente era la investigación.

Más adelante, la misma RM destaca la importancia de la Filosofía de la Ciencia en la formación del investigador:

Es vital, digo yo, porque es lo que nos confronta con nosotros mismos, lo que nos permite descubrirnos y descubrir al otro y también descubrirnos en el otro. La filosofía nos permite reflexionar y encontrar insumos inspiradores hacia lo nuevo, despierta el espíritu del investigador. Yo siento que un buen investigador, no solamente es el que el que ya lleva el camino andado, las expectativas en función de los resultados. Mira, un buen investigador, un buen experimentador, experimenta la

realidad, la vive, la confronta y para eso la Filosofía de la Ciencia es un eje importante, que incluso debería ser el punto de encuentro con la universidad, cuando uno apenas llega al postgrado. La Filosofía de la Ciencia no tiene que colocarse al final del pensum, sino en el principio.

La postura de RM coincide con la de otros de sus compañeros, en cuanto sería mucho más útil ubicar a la Filosofía en los primeros semestres de la carrera docente, siempre y cuando su orientación apunte a formar al estudiante para la elaboración de su trabajo de grado de maestría. Ello sería un petitorio casi unánime al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB. Además de la ubicación de la Filosofía al final de la carga académica del postgrado, NM encuentra otro detalle:

Algunos profesores de Filosofía se apoyan en una didáctica esencialmente historicista e inclusive son adoradores de los antiguos griegos. Algunos de ellos se apegan mucho al racionalismo, los que se oponen al racionalismo, entonces se suscriben al empirismo que tenían los griegos y así sucesivamente. (...) . En cambio, en la postura de la didáctica de la Filosofía como el aprender a filosofar, entonces nos encontramos con que allí, el giro historicista no tiene tanto peso, sino que el énfasis está dado en como aprender a filosofar. Particularmente, qué sentido tiene la Filosofía en lo que yo hago.

Prácticamente todos los discursos de los actores sociales coinciden en que este conocimiento conduce a la construcción o realización de un trabajo investigativo asumido paradigmáticamente, para así enfatizar en la necesidad de la reflexión paradigmática de rigor, antes de diseñar la metodología de una investigación a ser realizada. Es conveniente destacar que el tutor de trabajo de grado de Maestría o de Tesis Doctorales está llamado a asumir la reforma universitaria y ello se traduce, tal como señala Muro (2004, p. 49) el desafío de lo complejo. Añade esta autora que “el problema de la transformación universitaria pasa necesariamente por la consideración de los efectos que en los espacios académicos ha generado la incapacidad para enfrentar la fragmentación, la compartimentación, y el reduccionismo que la racionalidad

técnica-instrumental ha engendrado.” Pero lamentablemente, la universidad se mueve entre tendencias renovadoras y tendencias conservadoras, con predominancia de esto último.

El profesor JG destaca y hace énfasis en el aspecto ontológico en su experiencia como investigador y como tutor frente al tutorado:

Es meterte en tu mundo, es indagar en tu mundo. Eso sucede cuando a uno le envían el proyecto para Trabajo de Grado, Tesis Doctorales Yo lo primero que trato de indagar es cuál es el mundo del investigador, como lo ve él o ella a ese mundo, qué quiere investigar, cuál es la realidad que quiere investigar en sí misma. Entonces vivimos en este rollo, entre el ser y el no ser, dentro del sistema, utilizando la metáfora de Emmanuel Levinas, y que utiliza Dussel. Se trata de “la exterioridad”. Esa es la metáfora, es decir, hay algo más allá del sistema, hay algo más allá de la objetividad, hay algo más allá de la investigación cuantitativa, hay algo más allá de la realidad, de que es el excluido, el explotado, el marginado, el pobre, la víctima, como diría Levinas. Entonces, tenemos que hacer un ejercicio filosófico para tratar de descubrir quién es este que está más allá, dónde está, porque alguno podría ocurrírsele decir: Yo no lo veo. Estoy tan sumergido en mi mundo, de riqueza y bienestar que yo no veo al pobre.

Nuevamente aparece la Filosofía de la Ciencia como vía de reflexión filosófica para asumir una postura consciente orientada a la producción de conocimiento en las ciencias naturales y en las ciencias sociales. El carácter social de la educación amerita que el caminante no pise en falso y que sea capaz de hacer una declaración ontológica oportuna y bien definida, de acuerdo con el paradigma de adscripción.

2.2 La Filosofía de la Ciencia en la Asunción de Postura Crítica en la Investigación

El nombre de esta subcategoría fue inspirado en diversas lecturas, en las cuales se hizo alusión a la Modernidad. En una de ellas, relacionada con el arte de pensar sin paradigmas, Lanz (2005) alude al auge que por tres o

cuatro siglos tiene este modelo civilizatorio “instaurando y realizando un modo de ser, de pensar, de producir y reproducir la vida, el hombre, la humanidad. Pero a finales del siglo XX y a comienzos del siglo XXI, al producirse el cuestionamiento a la lógica de la sociedad moderna, se derrumban las certezas de sus supuestos fundacionales, los cuales partían de la premisa de que para conocer había que separar.

El problema está, apunta González Moena (2000, p. 10), en que “una opción metodológica la habíamos convertido en una finalidad, olvidando que lo que se separa debe ser reunido”. A este respecto, según este mismo autor, Morín rechaza las fronteras, “para elaborar un pensamiento capaz de recoger el desafío de la complejidad donde, evidentemente, están incluidos el azar y la incertidumbre”. De allí en adelante, los investigadores se encuentran ante la disyuntiva de investigar de manera paradigmáticamente consciente o hacerlo acríticamente. La ciencia, pues, como indicó Fergusson (2011), se encontró con sus límites. Entrevistado el docente NM sobre el aprendizaje de la Filosofía, acotó lo siguiente:

Más que la enseñanza de la filosofía, el aprendizaje de la filosofía en una maestría en investigación o en la formación de investigadores en cualquier campo, tiene que estar centrada en una filosofía que te permita hacer las preguntas y dar las respuestas para hacer una producción de conocimiento crítica y de verdad sustantiva. Sin embargo, los estudiantes de posgrado se tropiezan tanto que terminan por fulminar su interés por determinado tema de estudio. Sin embargo, no se le ha dado la relevancia que tiene la forma de la enseñanza de la Filosofía de la Ciencia en la formación del investigador, que le permita percatarte que utilizando el método filosófico puede profundizar, descubrir y redescubrir lo que desea investigar.

Interpreto que es imperativo reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía de la ciencia con el fin de acercar más esta disciplina al maestrante y lograr estimularle a entrar en modo de reflexividad sobre su objeto de estudio. Más adelante, NM retoma la conversación para hablar sobre los planos del conocimiento:

Cualquier persona usa los planos ontológico, epistemológico, metodológico y político del conocimiento, sólo que no sabe que los usa. Por ejemplo, ¿qué iban a saber mis pobres padres, que cuando ellos hablaban de que “en esta familia éramos somos pobres pero honrados” estaban haciendo una declaración ontológica? Ellos jamás oyeron la palabra ontología, pero la practicaban. Ellos tenían en una coherencia discursiva y la practicaban. Resulta que cuando realizamos debates aquí entre colegas de la universidad o los del liceo, nos encontramos con que ellos creían que la cosa era en un lenguaje así cómo sofisticado, y que no estaban en suficiente capacidad de asumir una postura crítica ante un fenómeno. Nosotros sí aplicamos la epistemología a la producción de conocimiento, pero lo hacemos metacognitivamente, reflexionamos acerca de cómo estamos aplicando la epistemología en el desarrollo de los trabajos de investigación. Si lo hacemos conscientemente, entonces, las cosas pueden mejorar sustantivamente. Porque si yo que estoy trabajando la ética y trabajo desde la óptica teórica, trabajo la ética y la moral y lo dejo en la elucubración teórica. Pero no me traigo la ética y la moral a las situaciones de la vida cotidiana y si no me traigo la ética a las preguntas de la vida, y si la filosofía no me sirve para encontrarme a mí mismo, entonces creo que estoy ante un poco de gamelote. Se puede abordar la filosofía en términos de visualizar la perspectiva de los padres fundadores, pero hay que visualizar también el aquí y el ahora. Y es que el yo ser humano me hago preguntas fundamentales y yo necesito que alguien me ayude.

Las posturas críticas surgirían a partir de ese punto en la que el investigador se atreve a cuestionarlo todo aquello que lo rodea, y lo más interesante, coloca al ser humano en el centro de esos cuestionamientos. Este tema, que emergió durante las entrevistas realizadas a los actores sociales, tuvo que ver con un despertar de conciencia sobre el pensamiento en investigación. NM reconoce la importancia epistemológica, el necesario rigor en la legitimidad del conocimiento producido y el hacernos conscientes del trabajo que hacemos. Estas reflexiones dentro del campo filosófico cubren los aspectos axiológicos que acompañan la investigación, y en ello coincide con Bunge (1999, p. 24):

Todos los sociosistemas están contruidos y en los tiempos modernos se organizan cada vez más de acuerdo con reglas explícitas, y pueden ser modificados y hasta desmantelados por la acción humana deliberada (o por mero descuido). Todo esto es del desagrado de los holistas, para quienes los sistemas sociales son elementos dados, así como de los individualistas, que niegan la existencia misma de totalidades sociales o las creen el resultado de la agregación espontánea. No obstante, es cierto. Tiene además una pertinencia científica y política, puesto que si la sociedad es más artificial que natural, podemos rediseñarla para que se ajuste a nuestras ideas de una buena sociedad. Y si es más concreta que espiritual, entonces la acción social puede llegar a reconstruirla, mientras que la mera contemplación, la Verstehen (“comprensión”) intuitiva y la “interpretación” hermenéutica (atribución de una finalidad) sólo conservarán lo malo al lado de lo bueno.

A mi juicio, tanto Bunge como NM ponen en el tapete la inconveniencia de vivir en modo de certeza, según la cual son hechos deben ser lo que siempre han sido y no son susceptibles de ser puestos en duda. Pero, el investigador que estudia la acción social desde lo esencialmente humano necesita engranar en la dinámica de esta realidad social cambiante. Debe criticarla, cuestionarla para reconstruirla epistemológicamente.

En los discursos escuchados se tocó el asunto existencial. A muchos nos ha pasado, nos ha tocado, lo hemos vivido, cada uno a nuestro propio modo de vida. Esta experiencia de JG me llamó poderosamente la atención:

Eso que te estoy contando es una experiencia que me pasó a mí. Me pasó en Maestría y me pasó en el Doctorado, pero fue en el Doctorado cuando logré, por fin, saber quién soy como investigador, qué quiero investigar. Entonces llegué a una encrucijada, una especie de encrucijada que se convirtió en abismo. Y me dije: “o me retiro del Doctorado o sigo”. Es que se generó esa crisis en mí, por la confusión, por no saber la realidad. A pesar de ser docente de Filosofía, querer pretender hacer algo que no era lo mío, que no estaba en mi formación. Parece mentira, llegué a redescubrir que mi realidad es esta.

Cuando interpreto estos relatos, encuentro relaciones con los testimonios de mis compañeros de clases. Son muy frecuentes esas

conversaciones sobre las ideas del abandono antes de culminar la maestría, sobre cómo encontrar la salida, superar los obstáculos e inclusive sobreponerse a las adversidades. Es una lucha de nuestro propio ser con la cotidianidad que amenaza con avasallarnos.

Categoría 3

La Filosofía de la Ciencia: La Sustentación Paradigmática para la Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría

En los discursos de los actores sociales estudiados, aparece insistentemente la Filosofía de la Ciencia como la disciplina que ubica al participante en modo de reflexividad en torno a la tarea investigativa. A este respecto, conviene destacar el relato de NM:

El especialista en ciencias naturales, o los especialistas en tecnologías derivadas de las ciencias naturales, como medicina, ingeniería o arquitectura, aplican un pensamiento sustentado en el método científico natural, porque ellos piensan que así como el método científico natural funciona tan bien para estudiar el universo material (no solamente el materialismo inanimado o el material animado el caso de la biología y afines), entonces resulta que ese método lo podemos aplicar en diferentes áreas y funcionará casi que a la perfección. Entonces, el estudiante, el especialista y el profesional de ciencias naturales se han acostumbrado a pensar en términos metodológicos, pero no en términos ontológicos, ni epistemológicos que sería lo que le daría así como más raigambre filosófica al asunto. El ponerse a pensar en cuál es la ontología, o sea, la naturaleza de la realidad dada, o la epistemología, cuál es la relación entre el investigador y el objeto de estudio, para ellos es una pregunta vana porque si el universo ya existe, la ontología dice que la realidad ya está dada, por tanto, la gente de ciencias naturales no necesita hacerse la pregunta ontológica. ¿para qué, si esa pregunta ya se le hicieron los padres fundadores?

Así lo vivimos en nuestros primeros pasos en el camino hacia la elaboración de nuestro trabajo de grado de Maestría. En aquellos casos

donde el maestrante camina sin rumbo fijo, por falta de claridad paradigmática seguramente privará la frustración y la confusión en la elaboración de su trabajo final de grado y probablemente nos encontraremos con un fuerte aspirante a todo menos tesis (TMT), en términos de Valarino (2000).

Por cierto que ésta y otros autores consultados no incluyen explícitamente la formación paradigmática como un criterio que coadyuva a una ejecución exitosa del Trabajo de Grado de Maestría. Sin embargo, por experiencia propia podemos afirmar que las orientaciones paradigmáticas ofrecidas por nuestros facilitadores en los cursos de Filosofía de la Ciencia y en otros cursos que los apoyaron en la sustentación paradigmática del trabajo de grado a ser elaborado fueron decisivas para tomar las decisiones ontológicas y metodológicas de rigor. La categoría 3 nació como producto de las reflexiones en torno a las subcategorías La Producción de Conocimiento y el Discurso Paradigmático Legitimador de la Ciencia y La Filosofía de la Ciencia como Vía de Reflexión Paradigmática.

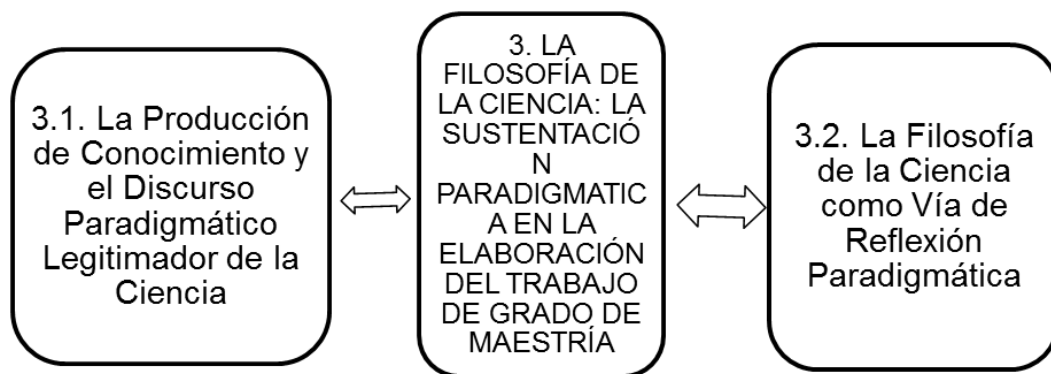


Figura 4. La Filosofía de la Ciencia: La Sustentación Paradigmática para la Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría

3.1 La Producción de Conocimiento y el Discurso Paradigmático Legitimador de la Ciencia

La producción de conocimiento supone una teoría de la ciencia y al mismo tiempo una reflexión paradigmática sobre el fenómeno natural o social a ser abordado por el investigador. Aún, de acuerdo con los testimonios escuchados, para el novel investigador resulta difícil deslindar entre el saber del sentido común (doxa) y el saber científico (episteme); de ahí la necesidad de contar con criterios para distinguir dónde termina la no ciencia y dónde comienza la ciencia.

En el caso de las ciencias naturales, la metodología se da por sentada y no amerita justificación alguna; pero ¿qué ocurre en las ciencias sociales? El docente NM contó lo siguiente:

Un criterio de legitimación del conocimiento en nuestras sociedades es *si está científicamente probado eso está bueno*. Entonces, la situación allí no tiene inconvenientes, porque se trata de que desde una cosmovisión mecanicista, en la investigación hay un solo camino. Por tanto, es menester hacerse experto en el método, puesto que la pregunta ontológica y la pregunta epistemológica están respondidas per se por la naturaleza misma de la cosa a estudiar. La cuestión se complica y ahí caemos en el campo de la filosofía dada con una vertiente historicista, o dada con una vertiente problematizadora.

En las ciencias sociales, el estudio del comportamiento humano plantea muchas interrogantes que no habían sido respondidas por el método de las ciencias naturales, porque estas se explican matemáticamente. Y en ocasiones podrían no reflejar el comportamiento humano desde toda su complejidad. Esa es la inquietud que ha venido generando dudas entre quienes abordamos fenómenos de carácter social. El mismo actor social NM comentó este caso:

El asunto es que cuando pasamos a las ciencias sociales, y la educación es una ciencia social, el aprendizaje la Filosofía es imperativo porque hay dos caminos y ¿por qué? Porque al

preguntarse sobre la naturaleza de la realidad, existen dos respuestas al menos y no una como en las ciencias naturales. En las ciencias naturales el mundo es como es y punto y yo lo que hago es averiguar cómo funciona, pero allí las leyes ya existen y yo lo que tengo es que descubrirlas. Pero en las ciencias sociales y la educación, tengo dos opciones: como investigador puedo asumir que la realidad es preexistente tal como ocurre con las ciencias naturales, o contrariamente, puedo asumir que los fenómenos sociales no son hechos, sino que son acontecimientos en pleno desarrollo, en los cuales los diferentes individuos que participan en él, tienen concepciones del asunto. Entonces, la forma, con la cual yo sustento mi pensamiento para ver el mundo no es la misma de literato, ni es la misma del filósofo.

De acuerdo con lo anterior, investigar las realidades sociales obliga a pensar la investigación en educación desde las diferentes perspectivas de los actores sociales. No obstante, las universidades parecen haberse quedado estancadas en las concepciones positivistas, según las cuales el investigador se apega al valor de la objetividad para el estudio de lo humano. Al respecto, Hidalgo (2004, p 120) sostiene que “estamos urgidos de otra racionalidad para poder mirar la realidad natural-social desde una trinchera diferente, donde las claves de inteligibilidad de la Modernidad muestran su oxidación; necesitamos otra red de nociones y conceptos que se correspondan con el pensamiento complejo”. ¿Hasta qué punto la universidad está dispuesta a responder a los vientos de cambio que transforman al entorno que la circunda?

A pesar de los llamados a una apertura paradigmática acorde con los nuevos modos de hacer ciencia, persiste la resistencia al cambio, que es a mi juicio, una manera de quedarse en la zona de confort que no exija prácticamente correr el peligro de sacrificarse en demasía al alejarse de lo seguro, de lo medicinal. En este mismo orden de ideas, Krause (1995, p. 21) participó en esta mesa redonda para complejizar y profundizar en la discusión:

Con el fin de responder esta pregunta será necesario referirse, en primer lugar, al quehacer científico en general. En términos muy amplios, la ciencia es la construcción de conocimiento acerca de algo (supuestamente) externo, acerca de nosotros mismos o acerca de la relación entre nosotros y lo (supuestamente) externo, que sigue ciertas reglas establecidas por una comunidad científica determinada, la cual se encuentra inserta en un contexto cultural e histórico específico. Incluyamos un supuesto: El objeto del conocimiento científico (más allá de cuán dependiente o independiente sea del observador) es siempre un recorte de algo más amplio. Construir conocimiento (o hacer ciencia) significa entonces reducir, es decir, reducir complejidad. Más allá de lo señalado, el conocimiento -el producto del quehacer científico- tiene que resultar comprensible; esto es, tiene que tener coherencia interna. Por lo tanto, construir conocimiento significa -además de la reducción- el establecimiento de relaciones.

Tras oír el relato del docente NM y citar a Krause, en calidad de referente teórico, comprendo mejor a qué se refiere Kuhn cuando habla de aprobación consensuada de la comunidad de científicos, bien sea científicos naturales o científicos sociales. Otro actor social, el docente AM también realizó comentarios interesantes a propósito de verdad, la Filosofía, el conocimiento filosófico, el conocimiento ideológico y la legitimación del conocimiento, todo a propósito del Premio Nobel de Literatura 2016, otorgado por la Academia Sueca a Bob Dylan, cantante norteamericano de larga trayectoria:

A raíz de ese Premio Nobel de Literatura, que para muchos es deleznable, a su trabajo seguramente le van a dar las connotaciones filosóficas. Antes, Dylan era un trovador, un payador, un rockero gringo, pero de ahora en adelante todo lo que diga va a tener características filosóficas. La Filosofía es un conocimiento de reflexión, elucubración, especulación, pero desde flancos ideológicamente prestigiosos. Esa es la diferencia. Nadie tiene un filosómetro en sus manos que diga que esto es filosófico y esto no es. Que esto no es ideológico. En el conocimiento científico, el científico tiene que comprobar y tiene que mostrar un discurso, unos resultados coherentes. Y en la lectura interna de ese discurso, tiene que hacer vida lo objetivado, lo verificado, lo comprobado. Hay diferencias entre los términos comprobar, verificar y objetivar; pero en todo caso, tomo como fundamental

que confronto con la realidad, y en esa comprobación hubo imbricación, las ruedas dentadas encajaron, eso ya establece una diferencia importante con pensamiento filosófico y con el pensamiento ideológico.

Nótese que el docente AM realiza planteamientos sobre la legitimación discursiva, basados en un ejemplo de la vida cotidiana relacionado con la obra de un cantautor de la década de los sesenta, que ganó el Premio Nobel de Literatura 2016 por sus canciones, caracterizadas por representar nuevos tipos de expresión poética, convertidas en el símbolo de una generación que estaba disconforme con el mundo en que vivían.

3.2 La Filosofía de la Ciencia como Vía de Reflexión Paradigmática

La crisis del episteme de la Modernidad condujo a la revisión de los campos del saber científico-filosófico, dominados por el método científico tradicional; no obstante, como aducen Fergusson y Lanz (2011, p. 3), “la ciencia se encontró con sus límites y la necesidad de repensarse, no solo en términos metodológicos, sino también epistemológicos, en un contexto de cuestionamientos extensos y profundos”. Cobra vigencia el papel de la Filosofía de la Ciencia como vía iluminadora del pensamiento, orientada a producir conocimiento. ¿Qué sentido tiene esta disciplina para la investigación científica? Esa es la pregunta que nos hacíamos los participantes de la Maestría de Investigación y uno de los temas de debate con nuestros facilitadores. Al respecto, un tiempo después, JG asume postura:

La filosofía de la ciencia nos ayuda mucho a aprender a formular un problema de investigación y a conocer las bases sobre las cuales uno podría realizar la investigación. Cuando digo las bases, me refiero a las características de la ciencia, al concepto de ciencia y fundamentalmente a la metodología seguida. Entonces la filosofía de la ciencia ayuda a saber cómo se debe desarrollar la investigación. En el plano de la Maestría., la filosofía me ayudó muchísimo a tener un criterio propio, pero fundamentado en

autores que tienen tradición científica. De modo que yo podía saber cuándo un profesor me estaba enseñando o inclusive cuando no. Además, me ayudó a ser más crítico, inclusive de mi propio profesor.

En este mismo orden de ideas, el docente NM, en su calidad de facilitador del programa Paradigmas y Métodos de Investigación, comentó sobre la fundamentación del Programa Analítico del curso:

La primera sesión trató sobre qué es investigación, momentos fundamentales de la investigación, la visión paradigmática de la investigación. Allí discutimos la ontología, la epistemología, la metodología. La segunda sesión tuvo que ver con los enfoques epistemológicos, pero ustedes le van a agregar qué relación tiene eso que ustedes van a estudiar en la literatura especializada con la investigación que vamos a trabajar en el día de hoy. Luego, nos organizamos en grupos. A un grupo le correspondió exponer el empirismo y así sucesivamente. Entonces, ellos fueron estudiar los enfoques epistemológicos, pero con el propósito claro de relacionar esto con los momentos fundamentales de la investigación, con los tipos de investigación, etc. Bueno, ellos vinieron a la segunda absolutamente emocionados y tratando de convencer a sus compañeros de que el tópico que les tocó a ellos era sumamente importante, que el racionalismo es tan importante que no puede abordar una investigación del siglo veintiuno sin claro dominio del racionalismo, y vinieron los del empirismo y repitieron la misma receta, porque el empirismo nos da las bases de las ciencias naturales. A la larga, todos los equipos alabaron su queso. Cuando vinimos a la última sesión, ellos manifestaron haber cambiado totalmente de idea respecto de la epistemología. Dijeron que la epistemología es sumamente importante y que no se puede hacer investigación, si no se tiene una sólida formación epistemológica.

Como puede verse, el docente NM, de manera deliberada, hizo de la filosofía de la ciencia el hilo conductor en cada contenido: sin que los estudiantes casi lo advirtieran, pero estaban filosofando, estaban reflexionando ontológica y epistemológicamente. En relación con el método científico despojado de reflexiones paradigmáticas de rigor, Morín (1984, p. 363) ofrece una postura contundente:

En efecto, en la perspectiva clásica, el método no es más que un corpus de recetas, de aplicaciones cuasi-mecánicas, que tienden a excluir a todo sujeto de su ejercicio. El método se degrada con la técnica, puesto que la teoría se ha vuelto programa. Por el contrario, en la perspectiva compleja, la teoría está engramada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera. El método es la praxis fenoménica, subjetiva, concreta, que necesita de la generatividad paradigmática/teórica, pero que a su vez regenera a esta generatividad. De este modo, la teoría no es el fin del conocimiento, sino un medio-fin inscrito en una recursión permanente.

La obra moriniana permite religar lo que anda disperso y hace posible comprender el sentido de la realidad social. El carácter social de la educación amerita un abordaje en el que se considere al ser humano en toda su complejidad. Ello es posible solo mediante una actitud fenomenológica.

Categoría 4

La Filosofía de la Ciencia: Compañera de Viaje de Investigadores Noveles y Expertos

El nombre dado a esta categoría se originó gracias a la conjunción de las ideas representadas en las subcategorías La Filosofía de la Ciencia: El Pensamiento de Ayer y el de Hoy y Lo Esencialmente Humano de la Educación: Desde el Capullo a la Flor. Tanto un investigador con experiencia, como un participante inexperto ameritan reflexionar sobre la naturaleza de la realidad y su forma de relacionarse con ella, para andar el camino en búsqueda de la verdad. Mal podría negarse o inhibirse alguno de ellos de contar con tan apropiada compañía.

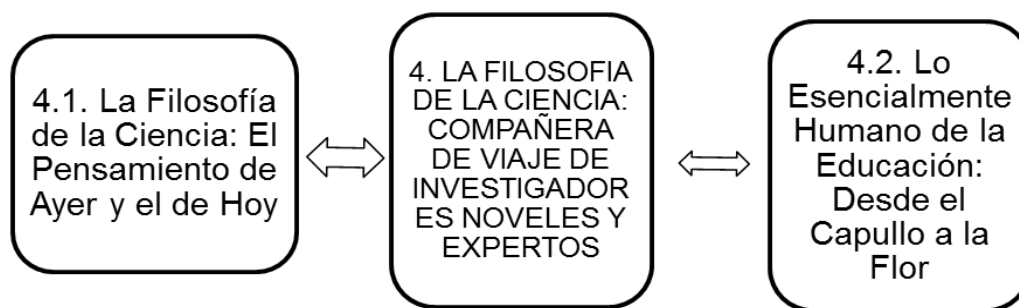


Figura 5. La Filosofía de la Ciencia: Compañera de Viaje de Investigadores Noveles y Expertos

4.1 La Filosofía de la Ciencia: El Pensamiento de Ayer y el de Hoy

Los filósofos originarios se hicieron preguntas sobre la naturaleza de las cosas, sobre la razón y otras preguntas fundamentales. Marinoff (2006, p. 21) destaca que “lo mejor de disponer de miles de años de pensamiento es que muchas de las mentes más sabias de la historia han profundizado en esos asuntos y nos han cedido un legado de ideas y directrices que cabe aprovechar”. Pero, los ciudadanos de hoy, en su mayoría, ven a la filosofía como una disciplina abstracta que no terminan de comprender. Lo que quizá no saben es que todos nos hacemos preguntas y reflexionamos en busca de respuestas, es decir, todos somos *filósofos silvestres*.

No hay punto de comparación con Briceño Guerrero (2009, p. 9), una de las mentes contemporáneas venezolanas más brillantes a cuyos conversatorios he sido asiduo asistente. De su obra, he leído asuntos tan interesantes como la imbricación entre el pensamiento, el lenguaje y la acción a lo largo del tiempo, parte de lo cual me permito compartir:

Sostenidos en vilo por el asombro, los griegos mucho antes de Sócrates, Platón y Aristóteles comenzaron una crítica a la razón pura; no con la técnica ni los resultados de Kant, pero sí en un sentido claramente Kantiano (análisis e inventario de las formas a priori del conocimiento) y con técnicas y resultados análogos a los

de Kant. Dicho de manera inversa y más correcta: Kant continuó una empresa iniciada por los presocráticos. Así se fue constituyendo un nivel teórico verbal donde se hacían patentes las formas del pensamiento, del lenguaje y de la acción. De la geometría para medir terreno se pasa a la geometría como descripción de las figuras de dos dimensiones en un plano, con atención expresa a las leyes que rigen sus relaciones y las hipótesis que les sirven de fundamento.

La filosofía ha sido, pues, objeto de interés de muchos pensadores a lo largo de todos los tiempos y en diversas áreas del quehacer humano que buscan el saber y todo saber tiene que ser pensado. En términos savaterianos, esta actividad es una aventura que nos aleja de las fastidiosas certezas, de esas de las cuales en el siglo IV A.C, Platón manifestó estar ya cansado.

En los comienzos del siglo XXI, uno se pregunta si un docente se puede sentir cómodo al desestimar el irrenunciable ejercicio de reflexionar sobre su oficio, sobre el sentido de la vida en clave de enseñanza. Mientras que en cualquier postgrado, en cualquier universidad los llamados *facilitadores* de los cursos manejan los contenidos en términos operativos, también encontramos profesores que enseñan sin olvidar a la Filosofía como eje transversal de todo conocimiento. Así se desenvuelve NM en su actividad pedagógica, pero además lo verbaliza con la pasión propia de un maestro:

Hemos devenido, en buen grado, en modificaciones del racionalismo y aun del empirismo que reinó durante muchos siglos, tanto en Grecia como en las civilizaciones que se desarrollaron después de los griegos. Pero los profesores de filosofía se apoyan en una didáctica esencialmente historicista, algunos de ellos inclusive son adoradores de griegos, algunos de ellos se apegan mucho al racionalismo. Los que se oponen al racionalismo, entonces se suscriben al empirismo que tenían los griegos y así sucesivamente.

En tertulias ocasionales y en otras oportunidades planificadas, mis compañeros y yo llegamos a preguntarnos: ¿A ti te va a ser útil saber que el filósofo Tales nació en Mileto, una próspera ciudad de Jonia, colonia griega

del Asia Menor, cuando vayas a hacer tu trabajo de grado? O nos ayudará el hecho de recordar que Heráclito de Efeso vivió entre el 540-480 AC? ¿No será mejor buscar la Metodología de la Investigación de Hernández Sampieri y averiguamos los pasos que tenemos que seguir? ¿Cuán importante será tener esa información para efectos de la investigación que nos exige la Maestría? Entre nosotros, KM es el más reflexivo del grupo. Una vez dijo:

Nada más me imagino que un día de éstos Platón viaje del pasado al presente y llegue a la UPEL, a una clase de Filosofía de la Ciencia. ¡Tremenda impresión, amigo! Yo le diría: permítame presentarme, maestro. Soy KM. Él me contestaría: Mucho gusto. Soy Platón. ¿Dónde estamos? Le comentaría que estamos en Venezuela, un bonito país de América del Sur, de hermosos paisajes y de gente maravillosa, que fuimos colonizados hace quinientos años, evangelizados por una religión o varias. Donde no hubo acuerdos, sino imposiciones a los nativos. Donde ahora estamos atravesando enormes dificultades, éticas, culturales, políticas, económicas y sociales. ¿Y qué haces en este lugar, me preguntaría? Esta es una universidad- le diría, el lugar donde se estudia, donde se busca la verdad. Y el Maestro, me pediría dialogar con mis compañeros sobre la verdad, el ser, el conocer. Pero yo le comentaría en voz baja: Maestro, los estudiantes de hoy creen que la filosofía es una cosa aburrida que tiene que ver con unos viejitos del pasado, además ellos no tienen tiempo para Ud. Están escribiendo el marco teórico del trabajo final de grado. Platón, sorprendido, se acariciaría la blanca barba como pidiendo perdón por su antigüedad, la de él.

En descargo a los señalamientos anteriores, el profesor JG muestra una arista de la filosofía que tiene que ver con la formación y el orden que viene dado por los antiguos filósofos:

Hay que entender que el mundo no fue influido por la cultura antigua, Egipto, Mesopotamia, Fenicia. A nosotros nos arropó Grecia, pero aún desde los griegos hasta hoy, lo que son Parménides y Heráclito, Platón y Aristóteles, San Agustín y Santo Tomás- los racionalistas y los empiristas-, los idealistas y los materialistas, avanzan en una línea paralela que no han cruzado. A lo mejor se entrecruzan de vez en cuando, pero luego siguen como líneas paralelas. Allí no se impone la objetividad sobre la subjetividad, ni la realidad sobre la idealidad. No, cada una va por su lado, aunque cada una está consciente de la existencia de la otra y viceversa.

Ciertamente, el legado de los padres fundadores como Tales de Mileto, Heráclito de Efeso, Sócrates, Platón, Aristóteles constituye una de las mayores riquezas que Grecia le dejó al mundo. Hoy, ver a Grecia acudir al resto de los miembros de la Comunidad Económica Europea para salvarse de la bancarrota resulta inexplicable. Pareciera que ser la cuna de La República no tuviera valor hoy o que los griegos ya no tienen los mismos ideales de ciudadanía que tuvieran en la antigüedad

Entonces uno se pregunta: ¿para qué le sirve la Filosofía a los países del mundo? Con esas preguntas en mente, un buen día revisé los portales latinoamericanos dedicados a temas filosóficos y me encontré con un grupo de jóvenes filósofos chilenos (Juan Manuel Garrido, Francisco de Lara, Hugo Herrera, Max Colodro) en franca reflexión sobre el pensamiento filosófico de hoy día. Los prenombrados no son clásicos, sino brillantes intelectuales cuyas edades oscilan entre 30 y 40 años.

El planteamiento de Garrido (2016) sobre el rol de la filosofía en el contexto actual es digno de ser considerado:

Es paradójico porque, por una parte, la Filosofía parece ser un lujo intelectual y por otra, si tú te fijas históricamente, está casi siempre asociada a momentos de crisis o poscrisis. La Primera Guerra Mundial, la Segunda, el período de entre guerras, son momentos de gran efervescencia intelectual filosófica. Frente a la pérdida de evidencia y la necesidad de buscar un lenguaje que te permita pensar nuevamente lo que te rodea, el quehacer filosófico se hace protagónico.

En torno a la pertinencia social de la figura del filósofo en el mundo de ayer y el de hoy, De Lara (2016) comentó:

Los profesores antiguos, que aquí ahora son despreciados ya que dicen que no publicaban, tenían algo muy bueno: tiempo. Vivían en un ir madurando las cosas. Un Humberto Giannini no se entendería sin eso. Y habrá alguien que diga “bueno, pero Giannini no es un ultraespecialista”. A mí me parece una figura interesantísima justamente por eso. Porque no basta con ser “especialista”, esa no es nuestra tarea, sino intentar pensar y decir algo relevante, plantear cosas que tengan que ver con nuestro

mundo y no meramente con nuestro objeto de investigación. El día que los que critican a Giannini escriban un libro que tenga el impacto de Breve historia de la filosofía, hablamos. No puedes mirar con desprecio cosas que jamás vas a lograr hacer. Porque él pudo hacer lo que tú haces, pero tú no vas a hacer lo que hizo él.

El filósofo, ciertamente, está obligado a reflexionar sobre su objeto de estudio, pero no debe olvidarse de que él se debe al mundo y debe pensarlo con pertinencia social. Debo resaltar lo expuesto por Herrera (2016, p. 3), ante el papel de la Filosofía en la actualidad:

La filosofía te da herramientas para comprender mejor tu situación existencial, por decirlo así. Suena pretencioso, pero algo tan simple como reflexionar sobre conceptos como la nada, el ser, la moral, qué son los valores, si se justifica o no la democracia, todo ese tipo de preguntas son muy concretas al final y te ayudan, aunque no signifique que uno se vaya a transformar en un especialista en Filosofía.

Es menester también, reflexionar como funciona esa herramienta, desde la perspectiva de los estudiantes de postgrado, de cara a la elaboración de los Trabajos de Grado de Maestría, dado que a lo largo de ese proceso se viven fuertes angustias y auto cuestionamientos que suelen hacer dudar de la capacidad de hacer para llegar a ser lo que se quiere ser. El participante RH comentó lo que vivió en su caso particular:

No le encuentro mucha conexión a la Filosofía de la Ciencia con el trabajo de grado. Y eso, no creas, me descompuso, me dio rabia conmigo mismo. Hasta que lo tomé con tranquilidad para no colapsar. Yo estoy haciendo un proyecto factible que fue lo que acordé con el tutor. ¿Y qué hice de primero? Busqué unos modelos de trabajos de proyecto factible en la Biblioteca, me fijé en las fases, que si diagnosticar, estudio de factibilidad, diseño y ahí le voy dando. Bueno, voy como tanteando, a ver cómo me va. No ando en una onda de reflexión, para nada. Me dejé de eso. Igual, sí voy a terminar la Maestría.

Este relato me llevó a recordar el día que el profesor Nereo, nos preguntó si alguna vez habíamos leído los carteles fijados en las paredes de

la UPEL, sector este, por iniciativa de la Subdirección de Investigación y Postgrado, acerca de la misión, visión y valores de la UPEL. Me apenó muchísimo que el grupo no se hubiese percatado del contenido plasmado allí, en letras visibles para quienes transitamos por los pasillos. Tras leerlo, tomamos nota de los valores que debían orientar nuestra actuación como candidatos a Magister para discutirlos en plenaria. El texto dice exactamente así:

La Subdirección de Investigación y Postgrado de la UPEL-IPB, se orienta por los valores que definen el mundo académico de la Educación Superior, en especial, los relativos a la excelencia académica, la ética, la diversidad, la innovación, la productividad, la cohesión grupal, la pertinencia social, la cooperación, la integración, la autonomía, la cogestión, la racionalidad en el uso de los recursos, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la honestidad.

Fue oportuna la sugerencia del docente, en tanto nos llevó a reflexionar axiológicamente, desde diferentes perspectivas, incluida la filosófica. El fruto de esa actividad nos hizo más conscientes del compromiso asumido con nuestra casa de estudios, pero sobre todo, con nosotros mismos, con esa posibilidad que somos.

4.2. Lo Esencialmente Humano de la Educación: Desde el Capullo a la Flor

En conversaciones con mis compañeros, la queja unánime ha sido no haber recibido educación científica desde la primera infancia, de manera que al ir avanzando en la escolaridad no percibieran la investigación con un hito extraño en su vida académica, sino una actividad placentera y nutritiva. En una presentación pública a la que asistí, MM me relató todo el estrés que le causó el proceso de elaboración del trabajo de grado que acababa de terminar: Entonces, me dijo:

De verdad que me he sentido horrible con esto. Cada vez que me devolvían el trabajo me decía: Ajá, esto está malo. Pero, ¿cómo se supone que lo voy a arreglar? Mira, tengo dormido un lado de la cara. Menos mal y gracias a Dios que ya salí de esta tortura china. (Risas...)

Lo anterior no es el parecer de uno que otro estudiante, sino de la mayoría. Asimismo, como cuando ocurre un apagón de luz y uno debe moverse en la oscuridad para buscar una linterna, el investigador a menudo se desorienta al transitar por la oscuridad. El sentimiento de impotencia solo se calma con el coraje de participante y algún apoyo externo, preferiblemente del tutor, u otro personaje significativo que te brinde apoyo. Razón le encuentro a NM cuando afirmó:

Reivindico a Simón Rodríguez cuando insistía en que deberíamos formar niños preguntones y la escuela y el hogar lo que hacen es minimizar el ánimo inquisitivo del niño. Por eso, lo que llegamos a adultos muy frecuentemente no nos hacemos preguntas. Mire, somos gente dócil que sigue ciertas pautas de aprendizaje, que memoriza aquello y recita lo que aprendió. Entonces, en esa concepción bancaria freireana de la educación no hay una liberación, no hay un avance, no hay un desarrollo. Cuando se enseña Filosofía en esos términos expositivos e historicistas, algunos adoradores de antiguos pensadores no los vinculan con lo actual. Entonces, yo creo las cosas andan muy mal. La filosofía y el aprendizaje de la filosofía, más que la enseñanza de la filosofía en una maestría en investigación o en la formación de investigadores en cualquier campo, tienen que estar centrada en una filosofía que te permita hacer las preguntas y dar las respuestas para hacer una producción de conocimiento crítica y sustantiva.

Día a día, los pequeños suelen preguntar obstinadamente todos los por qué posibles y por lo general, hasta se vuelven fastidiosos con los adultos. Algunos niños, afortunadamente, nacen en hogares educógenos, que no necesariamente encabezados por padres instruidos: Después de reponerme del impacto que me causó y por ser aleccionadora, me place contar la historia del docente NM, cuando vivía en el caserío Cordero, vía Tamaca:

En mi niñez temprana, yo recuerdo que me hacía preguntas: Algo así como: ¿Qué hay más allá de aquí donde vivimos nosotros?, ¿Está Barquisimeto o Caracas?, Mi mamá nombraba mucho a La Victoria porque una vez estuvo allá por unos días y le pareció grato. ¿Y después de La Victoria? Al final, le preguntaba por casi todo el planeta Tierra. Ajá, pero, ¿qué hay más allá de la Tierra? Así, chiquito, mientras ayudaba a mi padre en las faenas agrícolas, me seguía haciendo preguntas y más preguntas. Un buen día, me asomé por la ventana de la cocina donde mi mamá estaba haciendo las arepas y le dije: Y más allá del fin del mundo, ¿qué hay, Hasta dónde llega el Universo? Mi madre, una campesina humilde, apenas letrada, me aconsejó. Mire, hijo: Eso va a tener que preguntárselo a su papá o a la maestra, porque ahí ya yo no sé. Para mí, ese día fue un gran aprendizaje, porque descubrí que mi mamá no tenía todas las respuestas. De pequeño, uno piensa que la mamá tiene todas las respuestas. En ese momento descubrí que mi mamá no lo sabía todo y que mi papá tampoco las tenía. Para mi asombro, descubrí que la maestra tampoco. En esencia, yo rescato aquello de que cuando ya aprende el idioma materno, toda persona empieza en mayor o menor grado a hacerse preguntas. Empieza a filosofar.

Desde tiempos inmemoriales, como afirma Savater (2004), el hombre se ha hecho las preguntas de la vida para entender el mundo en tanto mundo, pero inclusive desde el seno del hogar se encuentra constreñido por las convenciones sociales. Una de ellas es que *es muy feo un niño preguntón*. Por cierto que la Dra. Luisa me comentó una anécdota vivida en sus estudios de Maestría en Educación Superior en la Universidad Experimental Simón Rodríguez. Resulta que en una clase de Filosofía, el docente Ibar Varas preguntó por qué razón había tan pocos filósofos. Ella rememoró:

La mayoría del grupo adujo que esa es una profesión mal remunerada, otros argumentaron que la filosofía es aburrida y otras cosas por el estilo. Pero él nos sorprendió al afirmar que el caso es que *los filósofos mueren chiquitos*. Claro, cuando los mayores no les contestamos los por qué, sino que les mandamos a ver televisión para que no fastidien, o cuando intentan meter el dedito en el tomacorriente y nos preguntan: Mamá, ¿qué hay adentro de esos huequitos?, si nosotros los halamos por el brazo rápidamente, sin explicarles qué es lo que hay allí, estamos

neutralizando la aventura del pensamiento. Se salvó el cuerpo, pero ¿qué pasó con la mente? Entonces, al llegar a la escuela ya poco cuestionan, sino que viven la vida, simplemente. Como si ya no tuvieran capacidad de dudar, o de reflexionar.

La ocurrencia del profesor Varas provocaría carcajadas entre la gente del sentido común, pero en realidad, él apunta a un asunto de gran relevancia: Es imperativo estimular la capacidad indagatoria del estudiante desde sus primeros años de infancia. Y durante todo su ciclo vital. Un adulto que no se pregunta por el sentido de las cosas que le pasan, a mi juicio, seguramente en algún momento previo fue desestimulado a hacerlo.

Ello me permite entender por qué una vez, al preguntarle a un jovencito vecino: Amigo, ¿cómo te parece la situación actual de Venezuela?, él me respondió con una pasmosa tranquilidad “Yo creo que está suaaave”. Han pasados años de aquél episodio y todavía no salgo de mi asombro. Aún me hago preguntas sobre él y sobre la educación venezolana, sobre cómo reformar la universidad y cómo formar el espíritu científico. Sobre este tema, relató JG:

Nosotros lo que tenemos que hacer como investigadores es humanizar la investigación. Inclusive hasta la investigación cuantitativa hay que humanizarla, porque no hacemos puentes para carros, sino para facilitarle la vida al ser humano en su proceso de ir y venir. No hacemos puentes con flores para ponerlos bonitos, esas son otras categorías que no voy a nombrar ahorita. Hacemos puentes para satisfacer necesidades. Que son válidas, yo no estoy criticando ni cuestionando eso, pero en investigación cualitativa uno no investiga cosas, sino al ser humano y sus emociones, sus sentimientos, su sensibilidad, sus valores, sus llantos, sus risas, su amor, su desamor. Eso es lo que yo investigo.

Acerca de nuestra condición, son sus propios quienes han tenido la palabra. Pero autores como Morín (2000, p. 51) aducen que “conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él”. Ello nos plantea preguntas fundamentales sobre nosotros mismos, sobre la

educación, sobre la universidad, sobre el mundo, sobre la verdad. Este autor, invita al docente a enseñar la condición humana: y en este sentido sostiene que:

Interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite aclarar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. Los progresos concomitantes con la cosmología, las ciencias de la Tierra, la ecología, la biología, la prehistoria en los años sesenta-setenta han modificado las ideas sobre el Universo, la Tierra, la Vida y el hombre mismo. Pero estos aportes aún están desunidos. Lo humano permanece cruelmente dividido, fragmentado en pedazos de un rompecabezas que perdió su figura. Aquí se enuncia un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de maneja insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un substrato puramente bioanatómico. Las mismas ciencias humanas están divididas y compartimentadas. La complejidad humana se vuelve así invisible y el hombre se desvanece como una huella en la arena.

La reforma de la Universidad del siglo XXI dependerá, según Peñalver, p. 35) entre otros factores, de la formación del espíritu científico y de la reforma del pensamiento de quienes hacemos vida activa en la universidad. Será una acción esencialmente humana.

Categoría 5

¿Qué, cómo y para qué Enseñar Filosofía de la Ciencia?

Esa es la pregunta que los estudiantes de maestría nos hacemos a menudo, sobre todo cuando tenemos que asistir a las clases de Filosofía de la Ciencia o se nos encomienda una asignación como parte de la evaluación. Esta debería ser objeto de discusión permanente, asimismo, entre los

participantes y todos sus facilitadores. Como comenté antes, es imperdonable que un docente de hoy se niegue y niegue a sus estudiantes reflexionar sobre el sentido de la Filosofía.

Al compartir acerca de la elaboración del TGM, el participante RH aseguraba no haberse atrevido a realizar una investigación cualitativa. Sus razones fueron:

Generalmente a uno le dicen que hacer trabajos cualitativos es complicado, que lleva mucho tiempo y que es mejor no enredarse la vida. Otra cosa que he visto es que en el enfoque, casi todos los tutores exigen reflexión paradigmática, y yo, de verdad, creo que no estaría en capacidad de embarcarme en eso. En cambio, un trabajo descriptivo, o un proyecto factible, como el que estoy haciendo es muy lineal y siempre se puede seguir como la receta, pues. Bueno, me dijeron que el doctorado sí lo exige, y por eso, habría que hacer el esfuerzo para saber de qué trata eso, que el profesor te lo ponga claro, que uno le vea el queso a la tostada. A mí sí me gustaría saber Filosofía, pero hasta ahora, no me apetece...

En efecto, ahora que decidí asumir el socioconstruccionismo como paradigma de adscripción creo que la última parte de su reflexión tiene mucho sentido. En relación con lo anterior, Martínez (1998, p. 13) sostiene que:

La elección que hagamos de un enfoque epistemológico y metodológico, especialmente si es para los problemas humanos, determinará también el tipo de problemas que deseamos explorar, las técnicas que usaremos en su investigación y aplicación, las teorías que construyamos, la naturaleza y el valor de nuestras contribuciones en la promoción del bienestar humano.

Una buena pregunta que nos podríamos hacer es: ¿cómo elijo ese enfoque y cuál es el basamento teórico que sustenta la ruta escogida para producir ese conocimiento? ¿Qué sentido tiene la filosofía en lo que yo hago? Consultado, el docente NM, uno de nuestros facilitadores en la Maestría de Investigación Educativa expuso que:

Bueno, ocurre que un estudiante de ciencias naturales, por ejemplo, tiene bien claro qué hay un método científico, y que el método científico es una manera de producir conocimiento que está suficientemente probado y que ha dado una contribución tan grande, tan profunda, tan válida y tan valiosa, que prácticamente sustentó al desarrollo de la tecnología. Que ésta, a su vez, catapultó a la Revolución Industrial. Eso generó que surgiera un modelo civilizatorio en torno a la industrialización que es lo que se dio en denominar el episteme de la modernidad o también llamado el modelo civilizatorio de la modernidad, que rige la sociedad occidental en la cual nosotros convivimos.

Inmediatamente, entramos en un tema bastante espinoso para los estudiantes de mi grupo: la utilización del método científico natural para el estudio del comportamiento humano, dado que nosotros aspiramos obtener el grado de Magister en Educación, fenómeno inherente a lo humano.

La enseñanza de la filosofía en la investigación está orientada a proporcionarle al estudiante las herramientas “que le permitan llegar a definir su propia ubicación epistemológica frente al razonamiento de lo pedagógico, a la praxis investigativa misma y a la escogencia correcta del método de investigación a seguir” (Rodríguez, 2014). Su contenido debe apuntar, pues, al logro del antes referido objetivo.

El título ¿Qué, cómo y para qué Enseñar Filosofía de la Ciencia?, dado a la categoría 5 fue inspirado en las subcategorías Encuentros Cercanos entre Epistemología e Investigación y Estrategias de Enseñanza de la Filosofía.

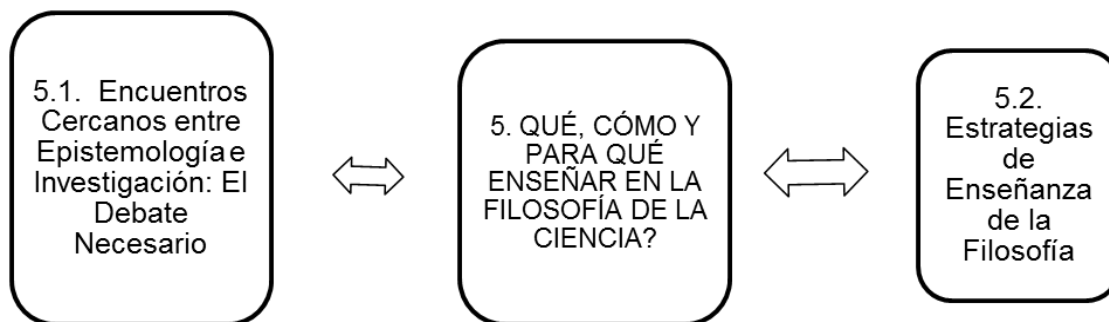


Figura 6. ¿Qué, cómo y para qué Enseñar Filosofía de la Ciencia?

Subcategoría 5.1 Encuentros Cercanos entre Epistemología e Investigación: El Debate Necesario

La concepción amerita recurrir, principalmente, a los testimonios de los docentes acerca del asunto epistemológico, dado que son ellos quienes han internalizado la necesidad de vincular la teoría de la teoría con la práctica para la generación de conocimiento. Como profesor de Filosofía, JG ilustró claramente la necesidad de formar docentes-investigadores desde esa perspectiva:

Los tiempos han cambiado tanto en el campo de la investigación que no podemos omitir la fundamentación, el conocimiento de la filosofía en el proceso de formación de un investigador. De hecho, nosotros no formamos docentes-investigadores en el pensum actual. En el pensum que está por implantarse, sí aparece la modalidad de docente investigador y ese va a ser un eje transversal que va a atravesar todas las especialidades de proceso del aprendizaje del futuro docente. Entonces, ya la perspectiva cambia desde el punto de vista de la formación del futuro profesional de la docencia, del futuro docente, con las características del docente, pero además, del investigador-docente. Ahora bien, cuando me dices que es eso de la Filosofía de la Ciencia en la educación no es más que la epistemología, y ¿qué es la epistemología? Vamos a remontarnos a su etimología, al origen de la palabra, la epistemología viene del

griego *Episteme*, que significa conocimiento, logía, tratado o ciencia. Si unificamos ambos conceptos, entonces sería tratado sobre el conocimiento.

Este actor social insiste en la ligazón entre la formación en docencia y la formación en investigación. Ello concuerda con lo que he venido sosteniendo: Es imperativo que el docente investigue y que el investigador ejerza la docencia, dado que una acción apunala a la otra y viceversa. Al respecto, JG dijo:

Si seguimos el proceso evolutivo, entonces la epistemología sería: ciencia del conocimiento, tratado sobre la forma en que el hombre accede al conocimiento de las cosas. Eso es clave, pero no solamente eso. Ese conocer de las cosas es el punto de referencia, es el punto de partida de la epistemología como ciencia auxiliar de la filosofía. Recordemos que la filosofía, entre las múltiples definiciones, puede verse como el proceso racional que busca develar la apariencia de la realidad; es decir, el filósofo es aquel que anda en una búsqueda constante de explicar todo, de comprenderlo todo, de analizarlo todo, y la epistemología como rama de la filosofía, entonces trata sobre esa forma como el hombre utiliza para conocerlo todo, para indagarlo todo, de tal manera, que vemos allí dos elementos importantísimos: el acto racional de conocer y la forma de acceder al conocimiento de la realidad que está fuera de mí. Para mí, después de la experiencia que he tenido, es fundamental. Si el investigador no tiene clara su ontología, qué va a investigar, si él no sabe cuál es su mundo, cuál es su realidad, qué es lo quiere investigar, para qué quiere investigar, qué quiere descubrir, resolver, plantear no puede investigar, se le hace un punto de tranca, llega hasta ahí.

NM, docente de Epistemología en la UPEL, coincide con lo expuesto por el anterior actor social:

Cuando nosotros encontramos debates actuales, de alguna manera, siguen siendo continuidad de aquellos viejos debates, entonces, por ejemplo, encontramos nosotros el positivismo. Se enseña con mucho apego al viejo debate. Los enfoques alternativos tienen así como la impronta de contradecir al empirismo, contradecir al positivismo, y entonces la opción misma de alternativa los lleva a la investigación cualitativa.

Autores como Hidalgo (2005, p. 109) también se refiere a las culturas de investigación emergentes y la postura de la universidad frente a éstas:

El derrumbe de las grandes verdades ha generado una crisis de paradigmas, una pérdida de identidad teórico-conceptual de la otrora comunidad académica; una deslegitimación de la razón científica tanto en los postulados de los grandes relatos como en su aparato metódico y metodológico. El cambio epocal aludido es una ruptura con el proyecto ilustrado, dando lugar así a un tiempo postmoderno, sin que esto último signifique que está después de la Modernidad. Nadie que se respete intelectualmente puede negar la presencia de esta cultura emergente, pero la universidad erigida sobre la trama de la modernidad es ciega, sorda, metálica y rocosa, sin alquimia ni fractura frente a la nueva racionalidad política, cultural y social.

El llamado que hace Hidalgo (ob. cit, p. 110) en el sentido de que el diseño curricular debe alejarse de la inconsistencia epistemológica, no es solitario. Se pide que la UPEL vaya al encuentro de la otra razón que aflora. No obstante, en testimonio anterior, los actores sociales manifestaban haber sido estimulados y en ocasiones coaccionados a abrazar los diferentes tipos de investigación cuantitativa, para así evitar las complicaciones paradigmáticas que generan los trabajos enfocados cualitativamente. Tal como adujo Derrida (en Hidalgo, ob. cit), ella es la reiteración del mismo sentido y del mismo modo de hacer. Las nuevas realidades en las ciencias sociales tocan la puerta de las universidades, pero pocos atienden al llamado.

Subcategoría 5.2 Estrategias de Enseñanza de la Filosofía

Entre lo más comentado por la mayoría de los estudiantes en estas entrevistas, figura la poca atracción que ellos sienten por las clases de filosofía. ¿Qué hacen o qué dejan de hacer los docentes para que esto ocurra? El docente ZZ tomó la palabra para contarlo:

La filosofía de la ciencia es más bien es cuestión de formación reflexiva, formación de la reflexión a través de las herramientas reflexivas que promueve la filosofía. Eso para mí es la filosofía en el aula. Por yo en mis clases trabajo con un concepto, yo lanzo el concepto y lo voy desarrollando. Hago un chistecito malo por allí, un chistecito por allá y la gente se ríe. Debe ser por respeto a mí (risas), pero lo que quiero decir es que cuando lanzo una categoría, que la propongo pedagógicamente junto con el alumno empiezo a formular un problema o unos problemas y entro en el proceso de reflexión con el alumno a sabiendas de que ese proceso de reflexión no va a llevar a nada desde el punto de vista de la filosofía, pero sí va a ayudar a mucho desde el punto de vista de la pedagogía. Un alumno reflexivo con las herramientas que da la filosofía es un alumno propenso –vamos a decirlo así- a plantear problemas pedagógicos más allá de la pedagogía misma. La filosofía en el aula es una meta filosofía, no filosofía pura, una meta filosofía, va más allá de la filosofía en cuanto disciplina que promueve una meta pedagogía al mismo tiempo, una meta filosofía es una meta pedagogía en un aula. De la pedagogía pura se encargará la psicología, la didáctica, el currículo, la tecnología educativa, etc.; pero la metapedagogía se encarga de la meta filosofía, ni siquiera la filosofía pura sino una meta filosofía, es decir, una filosofía que se piensa a sí misma y desde el pensarse a sí misma piensa a la pedagogía más allá de la pedagogía misma.

En este discurso se refleja la intención plausible de llegar a la pedagogía a través de la Filosofía como eje transversal. Ello cubre una necesidad apremiante de que el docente se interrogue sobre el sentido de lo que hace y sobre lo que él es en tanto pedagogo. Valdría la pena conocer la respuesta de los participantes ante ese deliberado intento de hacer que la Filosofía, en algún punto, converja con el hecho educativo. Una participante de alguno de los cursos de filosofía de la ciencia que se dictan en la UPEL-IPB, se refirió a qué aprendió y cómo se sintió en las sesiones que compartió con el facilitador que le fue asignado:

Bueno, desde un primer momento, por cada curso uno tiene como mucha ansiedad, porque ya sabes... la metodología. Si te queda un curso, o sea, no te puede quedar el otro porque te suspenden. Entonces fue bastante fuerte porque el profesor no daba notas o asumía que todos comprendíamos. Tenía discursos que no eran

alusivos al curso, exigía demasiado pero no daba. Esos detalles así. Uno tiene mucha zozobra porque yo considero que las observaciones que hacía no eran coherentes con las exigencias que él te pedía. Ok, yo te exijo como docente, pero se supone que yo te estoy dando, pero no había esa conexión, ese feedback realmente de exigencia. Y al final, en la última instancia simplemente decidí hacer lo que el profesor quería para poder obtener la calificación y listo. Así fue. De hecho a la hora de corregir, incluso nos pidió ensayos. que yo te puedo asegurar que ni siquiera los leía. Te hacía observaciones que no son observaciones de nivel y, de verdad, yo de verdad salí bastante decepcionada de allí de ese curso. Yo aspiro que con los otros profesores no sea el caso. En este fue bastante desagradable.

Las estrategias de enseñanza, al parecer, fueron vistas desde diferentes perspectivas por unos y otros estudiantes. El participante JD dio una versión no coincidente con la de su compañera:

Sí, la materia como tal la recuerdo muy bien porque fue de mucha lectura. No fue una lectura así de búsqueda en Internet, sino que fue más que todo la lectura de un libro en específico y que ese libro específico habla que hacer una exposición. Dentro de esa exposición se planteaban los fundamentos propios de la ciencia, siendo que uno de los que más me llamó la atención fue Thomas Kuhn, el segundo que más me llamo la atención fue Karl Popper.

La versión de otro de los docentes de Filosofía resultó muy orientadora, luego de dos testimonios disímiles de diferentes estudiantes de un mismo facilitador: Como profesor de filosofía de la ciencia, el profesor GR señaló:

Formar docentes es una exigencia de altos kilates porque son cursos para son cursos para todas las especialidades. Además de eso, está el elemento de contenidos críticos de la filosofía o actitudes críticas y actitudes de profunda reflexión y actitudes de...Para mí, filosofía es igual a crítica y a libertad, libertad no solamente de pensamiento, sino de acción. Entonces, esos elementos le dan a la enseñanza de la filosofía en general y sobre todo en el Pedagógico a los docentes en formación un valor trascendente por todo lo que ello implica. Formar docentes tiene una carga muy exigente.

Me he preguntado si la captación de personal para facilitar los cursos de Filosofía de la Ciencia se realiza en concordancia con la delicada misión que supone para el docente elevar el pensamiento e invitar a los participantes a hacer lo propio, para así concretar el sueño moriniano de hacer ciencia con conciencia. El profesor GR hace gala de las diversas estrategias que pone en práctica para lograr su cometido:

Enseñar filosofía a todas las especialidades, los de Química, los de Física, a los de Inglés tiene una serie de exigencias muy fuertes porque se trata de modular las estrategias, modular incluso la comunicación en el aula con cada uno de ellos y en cada una de las especialidades, modular los niveles de exigencia, incluso los niveles de lectura para cada una de estas especialidades y debajo de todo eso, mantener como objetivo de la enseñanza de la filosofía la actitud crítica y la libertad de pensamiento y de acción. Bueno, tú tienes que estar llamado a pensar diferente, tú tienes que estar llamado a fundamentar tus decisiones y tus acciones tanto como docente como persona de manera crítica, con suficientes argumentos. Esos elementos le dan a la enseñanza de filosofía un peso muy específico y unos kilates insuperables. Para mí, creo que no hay contenido, materia, curso o unidad curricular que pueda superar la importancia de la enseñanza de la filosofía en ningún ámbito, pero sobre todo en el ámbito docente.

Muy a pesar de la importancia sustantiva de la filosofía de la ciencia en la educación y particularmente en la investigación, persisten los viejos patrones metodológicos para enseñarla. La educación de hoy, según Espitaleta Hoyos (2005, p. 108), no se adecua a los nuevos tiempos y las críticas que siguen lo confirman:

Esta escuela nuestra sigue siendo inflexible, estricta y vertical. Sigue haciendo énfasis en la información, en lo racional, en los procesos verbales, lingüísticos y lógicos. Más no en la capacidad creadora, fabuladora y explorativa de los estudiantes. Sigue imponiendo saberes y versiones del mundo, sin contar con quienes pueden formar otros mundos. El individuo se somete hoy a la enseñanza multidireccional, colectiva y diversificada, propiciada por la explosión de conocimientos y de información desmesurada, pero aun así, su aprendizaje es individual, ya que entiende, aprehende y transfiere en forma personal, particular. Por ello, la escuela tiene que penetrar en la otra dimensión afectiva,

exploratoria e imaginativa que tenga en cuenta los intereses de los alumnos y su experiencia previa y directa.

La anterior reflexión me lleva a recordar las clases meramente expositivas, donde el saber es *impartido* por el docente, en su condición de Magister dixit. A ello se suma la elaboración de ensayos que casi nunca son producto de una postura personal, y en las cuales el estudiante copia y pega artículos de Internet, en una suerte de colcha de retazos distribuidos en compartimientos que jamás se interconectan. Y por si fuera poco, el docente asigna la elaboración de un glosario, estilo Ferrater Mora, que no discutido en clase, pero sirve para cubrir un espacio en la evaluación. ¿El docente puede enseñar filosofía de la ciencia de manera efectiva y el estudiante desarrollar sus competencias indagatorias bajo estrategias que no se adecuen al perfil de cada grupo de participantes?

CAPÍTULO VII

HALLAZGOS

Este capítulo recoge el fruto de un proceso sistemático, riguroso y recursivo, alineado con los objetivos que orientaron la ruta de la producción de conocimiento. Los testimonios recabados entre los docentes y participantes de la Maestría de Investigación Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, en tanto insumos fundamentales del trabajo derivaron en subcategorías, las cuales, de acuerdo con las similitudes encontradas entre ellas, fueron agrupadas en grandes categorías.

Las referidas categorías representan el paso del conocimiento del sentido común- vale decir, la doxa- hasta la versión epistémica, compromiso que asumí al inicio de la investigación y que ahora cumpla al reportar a la UPEL aquellos asuntos interesantes que emergieron al calor del estudio microsociológico efectuado, en calidad de hallazgos. Estos no constituyen resultados concluyentes, sino la interpretación hermenéutico-dialéctica de un episodio en la vida del pequeño grupo de actores sociales con quienes tuve la oportunidad de conversar, a propósito del fenómeno social abordado. Lo vivido por los protagonistas de este estudio tiene que ver con sus experiencias particulares, por lo tanto son únicas y no generalizables.

Me permito repasar las categorías señaladas en el capítulo anterior, a saber: 1. La filosofía de la ciencia: punto de partida para la formación del investigador, 2. La Filosofía de la Ciencia como andamio de la ciencia con conciencia, 3. La filosofía de la ciencia: La sustentación paradigmática para la elaboración del Trabajo de Grado de Maestría. 4. La filosofía de la ciencia:

compañera de viaje de investigadores noveles y expertos, y 5. ¿Qué y cómo y para qué enseñar la filosofía de la ciencia? En plena efervescencia de mis reflexiones, fui tomando nota de aquellos asuntos que inicialmente difusos y huidizos, pero luego se fueron develando y, a mi juicio, merecen ser reportados como el cuerpo teórico de conocimiento idiográfico ofrecido en el proyecto de esta investigación.

En un esfuerzo de síntesis, y a sabiendas de que es mucho lo que tengo que decir y es poco el espacio para contarlo resumo las grandes ideas que corrían desprevenidas por los escenarios académicos cotidianos sin ser formalmente advertidas por la comunidad académica. En una concepción apegada al estructural-funcionalismo, sería improcedente haber realizado una investigación desde la perspectiva de lo que dice la gente del sentido común, porque ello habría contravenido el criterio de la objetividad científica. No obstante, el socioconstruccionismo, paradigma asumido en este trabajo busca conocer los sentidos y significados de los discursos cotidianos, al dar la palabra a los actores sociales. Como señala Restrepo (2007), estos son una fuente rica de saberes.

El propósito logrado de este trabajo se retrata en las siguientes puntualizaciones, que llamaré los hallazgos de la investigación: 1- La filosofía de la ciencia: punto de pivote para hacer ciencia con conciencia en los estudios de Maestría, 2. Vivir en modo de certeza o asumir actitud reflexiva: disyuntivas del investigador novel, 3. Ser niño en clave de por qué no contestados: la muerte temprana del filósofo, 4. Destejer lo que está tejido: pecado capital en tiempos de grandes cambios epocales. 5. El lenguaje: vía expedita para cruzar el puente entre el mundo del sentido común y el conocimiento epistémico. (Figura 6)

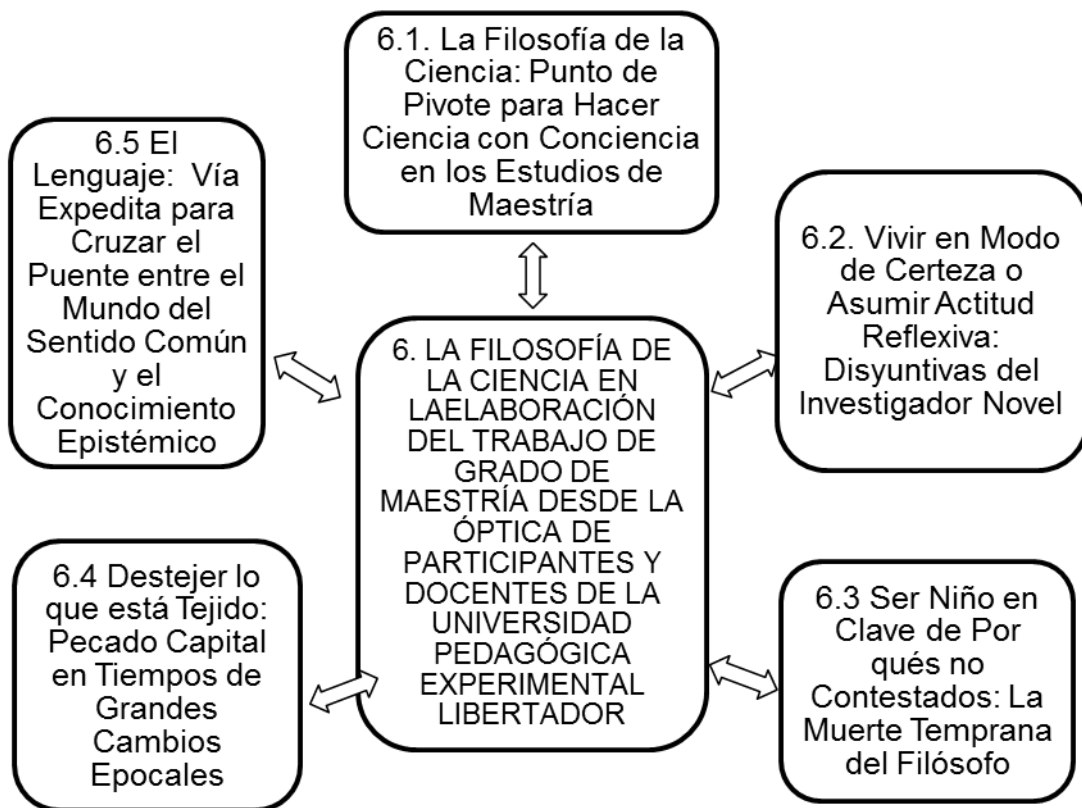


Figura 7. Hallazgos que Emergieron en el TGM Titulado: La Filosofía de la Ciencia en La Elaboración del Trabajo de Grado de Maestría desde la Óptica de Participantes y Docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Acto seguido, describo cada uno de los hallazgos arriba citados:

Hallazgo 1

La Filosofía de la Ciencia: Punto de Pivote para hacer Ciencia con Conciencia en los Estudios de Maestría

Los participantes de los cursos de Maestría en Investigación acarician la idea de estudiar una temática relacionada con su especialidad, o con la investigación en sí, por cuanto ellos aspiran a ser expertos en la búsqueda de la verdad. A tal efecto, asisten a una escolaridad que se supone

enriquecerá sus competencias para la actividad indagatoria. No obstante, finalizada esa etapa, el estudiante se aferra al tutor que se le designe como acompañante, con la esperanza de sentirse acompañado por alguien que le diga lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer. Total, él necesita abordar una investigación académica en un tiempo administrativo determinado para cumplir con el requisito de entregar un trabajo de grado de Maestría. De ahí que es imperativo reflexionar sobre qué es la ciencia y comprender qué significa investigar.

Por otro lado, dentro del pensum de estudios de la Maestría en Investigación Educativa aparece un curso cuyo norte es proporcionar al participante en las herramientas teóricas y conceptuales para la consideración del conocimiento como un proceso de construcción permanente. En segundo lugar, pero no menos importante, señala el docente GR (2014, p. 2) “le permite llegar a definir su propia ubicación epistemológica frente al razonamiento de lo pedagógico, a la praxis investigativa misma y a la escogencia correcta del método de investigación a seguir”.

En el párrafo anterior se visualiza un nudo crítico que la gran mayoría de participantes vivimos cuando lo que nosotros llamamos *la hora de la verdad*: Es la falta de claridad paradigmática, y por tanto, la elaboración de trabajos de manera operativa, sin tener conciencia del paradigma de adscripción. Allí estuvo la Filosofía de la Ciencia como punto de pivote para sostenernos, para brindarnos una base sólida argumentativa en torno a nuestra concepción de investigación. Ese es un curso opcional, lo cual deja la decisión al libre albedrío del estudiante.

En las entrevistas realizadas, apenas a algunos de mis compañeros les pareció muy interesante la asignatura Filosofía de la Ciencia, pero para otros ni siquiera tuvo un sentido más allá de conocimiento histórico, retórico, algo así como para guardarlo en alguna parte como “conocimiento general”. Solo unos pocos entre nosotros pudimos percatarnos de la importancia y la necesidad de la utilización de los planos del conocimiento para la realización

del Trabajo final de Grado. Adquirir esta consciencia tuvo mucho que ver con las orientaciones aportadas por docentes como el Dr. Nereo Mendoza y la Dra. Luisa Mendoza, quienes aducen que siempre estamos filosofando, y siempre utilizamos la ontoepistemología, pero no de manera consciente. Esa consciencia resulta requisito indispensable para que el maestrante pueda saber precisar sobre el qué y el cómo va a investigar.

Hallazgo 2

Vivir en Modo de Certeza o Asumir Actitud Reflexiva: Disyuntivas del Investigador Novel

Las universidades deben producir el conocimiento que oriente las políticas científico-tecnológicas del país, con el fin de dar solución a los problemas que afectan el entorno social en esa sociedad. Para el maestrante es muy difícil hacer investigación con las características mencionadas anteriormente, si no conoce bien la naturaleza de la ciencia y de su investigación. Los actores sociales entrevistados aseguran que muy pocos tutores les exigen la reflexión paradigmática de rigor, de modo que la declaración onto-epistemológica no cuenta para orientar la ruta que el investigador debe seguir para la producción de conocimiento.

¿Por cuál camino irás, caminante? Generalmente, ante esta disyuntiva, el estudiante escoge irse a lo más fácil, a lo seguro, por decisión propia o por sugerencia del tutor, para evitar equivocarse y no retardarse en el tiempo o como dicen coloquialmente hablando: pa' salir de eso rápido. De acuerdo con esta frase poco feliz: Venimos del sentido común y nos quedamos en el sentido común, aprobado el TGM y con grado de Magister.

Hallazgo 3

Ser Niño en Clave de por qué no Contestados: La Muerte Temprana del Filósofo

Los actores sociales señalan la necesidad de que la actividad indagatoria se realice desde la escuela temprana, de modo que no resulte un hito extraño en la vida del adulto. En esa edad, la curiosidad del niño la hace un filósofo natural, no obstante, la orientación estructural-funcionalista de la escuela e incluso la del hogar, constriñen su tendencia a pensar y a imaginar libremente. Al respecto, Sánchez Pirela (2011, p.108) expone lo siguiente:

Ese mundo que durante la infancia imaginamos, que soñamos, donde vivimos nuestras fantasías, ha sido desencarnado y muy ejemplo vivo de lo antes planteado está presente en los videos juegos, en la programación televisiva y en el iluso contenido del cine infantil como “arte”, en la medida que se inventan otra ilusión para los niños y las niñas a partir de la simulación de la realidad. “La simulación es exactamente esta gigantesca empresa de desilusión literalmente de ejecución de la ilusión del mundo a favor de un mundo absolutamente real” (Baudrillard, 2000:30). Ese mundo de ilusión de sueños donde se cultiva la creatividad, en el presente, se extermina para ir dando paso al *vacío*, es decir, a la *simulación*. Según Baudrillard, lo que se opone a la simulación no es lo real sino la *ilusión*, no obstante, de lo real habrá más, ya que está producido y reproducido por la *simulación*, lo cual no es más que la realidad aparente. “La proliferación de la realidad, como de una especie animal de la que se habrían eliminado los predadores naturales, constituye nuestra auténtica catástrofe. Es el destino fatal de inmundo objetivo” (Baudrillard, 2000:30).

De acuerdo con la anterior cita, la sociedad es el escenario que de manera más inmisericorde atenta contra la actitud curiosa de cualquier niño, al robarle su mundo de fantasías para imponerles un mundo aparente, en el cual él es más un producto que ser humano. Si llevamos este asunto a la actividad indagatoria, el profesor Ibar Varas tiene toda la razón cuando afirma que *los filósofos mueren chiquitos*.

El hogar y la escuela, aunque con menos poder que la sociedad de consumo, están llamados a actuar como un muro de contención ante el feroz ataque de los factores externos y no asumirlos como aliados. El sentido de lo humano, inclinado a responder los porqués de nuestros niños haría desarrollarse niños críticos, ilusionados, creativos, con inclinación libertaria; vale decir, hombres felices.

Cuestionar, hacerse y hacer las preguntas, pensar en la naturaleza del objeto de estudio, decidir sobre el camino a seguir para investigar quizá tenga que ver con el niño que fue y dejó de ser largo tiempo atrás. De ahí la relevancia de la Filosofía de la Ciencia.

Hallazgo 4

Destejer lo que está Tejido: Pecado Capital en Tiempos de Grandes Cambios Epocales

La ciencia es una construcción cultural, por lo tanto, constituye una tarea derivada de la acción de los grupos humanos, lo cual significa que en el centro de ella se encuentran los hombres de ayer y de hoy, así como también los de mañana se preparan para continuar ejerciendo esa práctica social. Pero, dado que el mundo es dinámico y cambiante, las concepciones que sobre él se han generado varían. Tras la crisis del episteme de la Modernidad, procede resignificar la investigación en las ciencias sociales a la luz de los paradigmas emergentes. Frente a las nuevas realidades en el nuevo modelo civilizatorio, surgieron grandes pensadores en el siglo XX, cuyas ideas podemos dejar de considerar.

En torno a la obra de Edgar Morín, el sociólogo francés más citado en el pasado siglo, González Moena (1997, p. 10) acotó:

Hasta ahora, el método científico clásico partía del supuesto de que para conocer había que separar. El problema no está en que una opción metodológica la habíamos convertido en una finalidad, olvidando que lo que se separa, debe ser reunido. Por el contrario,

el método de la complejidad, para Edgar Morín, consiste en considerar el enmarañamiento de datos sin reducirse a una explicación única, pero también sin caer en la tentación de las contradicciones perezosas. Desde esta perspectiva, la crisis que afecta a la racionalidad contemporánea, lejos de ser un derrumbe, podría constituirse en un nuevo comienzo para los hombres.

Ello concuerda con lo expuesto por Márquez Pérez (2004, p. 5), en el sentido de que aunque las universidades están investigando desde una perspectiva predominantemente positivista, ya están abriéndose a las nuevas concepciones paradigmáticas:

Se ha legitimado un tipo de formación y enseñanza en investigación en franco alejamiento de los aspectos directamente relacionados con la dimensión esencialmente humana, ya que busca alcanzar un conocimiento social estable, generalizable y muy cercano a una supuesta verdad objetiva. No obstante la preeminencia de la perspectiva cuantitativa, aun cuando de manera modesta, en Venezuela la propuesta cualitativa ya tiene presencia en los Programas de Formación de Investigadores y ha sido acogida por su interés en abordar la realidad social desde la perspectiva de los actores sociales, y con ello emprende la búsqueda de su pertinencia en lo social-real, ya que se centra en las personas y sus experiencias, realizando los estudios en contextos naturales, no contruïdos y no modificados

La discusión que se plantea es no dar la metodología por sentada, sino realizar la reflexión paradigmática de rigor, que justifique la forma de acopiar y procesar la información. Es imperativo abrir un debate en las distintas maestrías, de modo que la temática educativa no se aborde desde una óptica reduccionista. El empeño de investigar el comportamiento humano como si fuese un conjunto tejido es, ciertamente, una tendencia reduccionista que amerita reflexión en los escenarios académicos.

Hallazgo 5

El lenguaje: Vía Expedita para Cruzar el Puente entre el Mundo del Sentido Común y el Conocimiento Epistémico

En una de las clases de la Maestría, la Dra. Luisa me regaló un artículo referido al lenguaje, cuyo contenido me impactó por su relevancia y profundidad. Ese día me percaté de que el lenguaje no es lo que yo aprendí en la escuela, sino que va más allá de lo que piensa el vulgo. Uno de los fragmentos más significativos de ese texto, escrito por Pérez (1999), comienza así:

El lenguaje es revelador de las particularidades de los individuos que lo utilizan, de sus condiciones de vida, su pensamiento y su cultura. Sus afectos, repulsiones, odios y traumas, así como los más complejos mecanismos de su psicología están presentes en su modo de concebir y valerse del lenguaje para comunicarse o representar el mundo. El lenguaje, así entendido, adquiere una dimensión insospechada como material documental capaz de retratar la vida, construir visiones de la existencia y generar un paradigma de representaciones en el cual símbolo y referencia intercambian permanentemente sus funciones.

El lenguaje es esto y mucho más. Los grupos sociales elaboran discursos orales a través de los cuales construyen saberes de manera interactiva, pero también hacen uso de la modalidad escrita. Bien sea para anunciar la paz o declarar la guerra, o para hacer un contrato, pedir un favor o negarlo, para hacer ciencia, allí está la palabra. En los escenarios académicos manejamos códigos especializados, la Filosofía de la ciencia cuenta con los suyos.

La hegemonía del paradigma positivista llevó a utilizar un lenguaje especializado para la construcción del discurso científico, sin embargo, tras el cuestionamiento al episteme de la Modernidad y a la aceptación de la vida cotidiana como insumo para la generación de saberes. Se ha pensado en establecer un puente entre el lenguaje del hombre del sentido común y el de

la comunidad académica. En tal sentido, De Sousa Santos (1996, p.121) señaló lo siguiente:

El paradigma de la ciencia moderna trabó, desde el inicio, una lucha cerrada contra el lenguaje vulgar del sentido común, vehiculador de concepciones falsas hechas evidentes por la aparente transparencia de un lenguaje común a todos. Lucha de tal manera cerrada que la ciencia pasó a confiar exclusivamente en un lenguaje no común por excelencia, el lenguaje matemático, considerándolo el único capaz de restituir por entero el rigor del conocimiento científico moderno. Desde entonces, fueron marginalizados, tanto el lenguaje vulgar como el lenguaje literario y humanístico, ambos indignos, por su carácter analógico, imagético y metafórico, del rigor técnico del discurso científico...Dado el papel de la analogía y de la metáfora en la innovación y en la extensión del pensamiento es de suponer que ellas tienen un lugar central en un pensamiento que, por excelencia, privilegia la innovación y la extensión: el pensamiento científico...La teoría argumentativa de la ciencia llama justamente la atención hacia aspectos estructurales del discurso científico, que las concepciones positivistas, activamente dejan de lado y abre nuevas líneas de investigación

Cuando hablo de cruzar el puente del lenguaje del sentido común y el conocimiento epistémico me refiero a apreciar la riqueza de la vida cotidiana como fuente de saberes y a atender el propósito de los enfoques emergentes de enfocar el estudio de la realidad social desde lo humano. Recuerdo la anécdota del Wittgenstein I y el Wittgenstein II, dos posturas que dieron un gran aporte al positivismo al llamar a las variables con un nombre y luego al concebir el discurso social como juegos del lenguaje. Este hallazgo se acerca a la importancia que dieron Gadamer y Ricoeur al texto, especialmente, el de tipo escrito, como insumo para la construcción social.

CAPÍTULO VIII

REFLEXIONES DE UN CAMINANTE

El transitar por esta ruta sinuosa e impredecible resultó placentero y fructífero, gracias a los actores sociales que tuvieron a bien acompañarme en esta tarea académica que aún no termina, por cuanto falta mucho por reflexionar sobre el significado de la Filosofía de la Ciencia en la elaboración de Trabajo de Grado de Maestría. Una de las grandes ganancias de haber emprendido esta investigación es que su ejecución me hizo probar las mieles de la investigación, en plena efervescencia de su néctar.

El proceso de elaboración de la monografía del Trabajo Final de Grado expresa, en buena medida, la experiencia vivida por estudiantes y profesores de la maestría en Investigación Educacional de la Universidad Pedagógica Luis Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto, a través de esas anécdotas que no habían tenido la oportunidad de contar. Y esta fue una buena oportunidad para elaborarlas y reflexionarlas en voz alta. Aun cuando este estudio es de carácter idiográfico, las subcategorías, categorías y hallazgos son únicos e irrepetibles porque los actores sociales también lo son. No descarto, por supuesto que por razones de idiosincrasia, encontremos algún parecido con otras realidades humanas.

El haber trabajado sobre un tema como el expuesto en este estudio implicó no sólo seguir las pautas investigativas que me imponen el Reglamento de Estudios de Postgrado de la UPEL y el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, sino además, someterme a un procedimiento que inicialmente pensé que iba a ser

rutinario, pero afortunadamente, resultó extraordinariamente pedagógico, una lección de vida. Por otra parte, haber sido depositario de la confianza de las autoridades académicas de la UPEL-IPB fue una distinción que espero haber honrado.

En el discurrir de la preparación académica, hubo episodios de satisfacción y otros menos felices; sin embargo, el proceso de elaboración del Trabajo de Grado de Maestría, en los momentos de la reflexión preliminar, la elaboración del proyecto, la ejecución del mismo y la fase comunicacional me permitieron valorar lo aprendido en los cursos a los cuales asistí. Inclusive, el acopio y sistematización de información entre los actores sociales resultó altamente nutritivo como aprendizaje. El contacto cara a cara con los facilitadores constituyó una oportunidad para validar recrear y construir saberes en torno al objetivo de mi investigación y mucho más que eso, para pensar que pudimos haber aprovechado mejor cada sesión de trabajo.

Considero que entre los hallazgos derivados de este estudio hay una riquísima variedad de temas susceptibles de ser debatidos sin demora en los más variados escenarios de nuestra universidad y fuera de ella. Me permito citarlos a continuación:

La inclusión del curso Filosofía de la Ciencia como materia optativa y al final del Plan de estudio del programa de Maestría en Educacional. Cabría preguntarse ¿qué significa esa ubicación a la luz de las competencias que el Programa de Maestría les exige a los estudiantes? Si la meta-objetivo de los Programas de Maestría es formar Magísteres en educación, que es un asunto inherente a lo humano, procede reflexionar sobre los diferentes modos de producir conocimiento y enfatizar en aquellos que atiendan a la realidad como construcción social. Ello evitaría la disyuntiva de investigar desde el paradigma positivista porque *esa es la manera más rápida y segura de cumplir con el requisito exigido para conferir el título académico de Magister o de hacer trabajos cualitativos porque eso es lo que se estila*

últimamente. (Escuchado en algunas clases de Metodología y reuniones tutoriales).

A juzgar por la productividad lograda en las últimas cohortes, los cursantes de doctorado en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), necesitan reforzar su preparación paradigmática, por cuanto la mayoría de ellos está realizando abordajes cualitativos en sus investigaciones y aunque proceden de cursos de Maestría de la misma institución u otras universidades venezolanas han sentido en carne propia algunas carencias que les retrasan en sus aspiraciones de elaborar una tesis doctoral con actualidad temática, pertinencia social y sobre todo epistemológicamente bien orientada.

Por la razón arriba expuesta, insisto en que la Filosofía de la Ciencia es punto de pivote para hacer ciencia con consciencia, de ahí la inconveniencia de relegarla en la malla curricular, al clasificarla como una materia optativa. Pero ello debe hacerse en el momento oportuno, de modo que la investigación académica no sea motivo de displacer y el estudiante comprenda el proceso que vive.

Se supone que los egresados de los diferentes postgrados de Venezuela son los potenciales líderes académicos de las instituciones educativas e inclusive de otras que requieran su concurso, de ahí que deben orientar las políticas científico tecnológicas del país y que le den solución a los problemas que prevalezcan en esa sociedad. De allí el imperativo de adecuar los contenidos de los programas a las necesidades de preparación académica de los estudiantes, de modo que ellos no se sientan atiborrados de información poco útil, desde sus perspectivas e intereses.

Es impostergable, además, debatir con carácter de urgencia, la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la didáctica aplicada por los docentes, el tipo de relación docente-estudiante y por encima de todo, las políticas de ingreso al Departamento de Formación Docente. Este aspecto afloró en los discursos de los actores cuando ellos refieren el

carácter historicista y retórico de la asignatura Filosofía de la Ciencia y la necesidad de que todas y cada una de las asignaturas cursadas coadyuve a preparar al maestrante para la hermosa tarea de investigar.

Por otra parte, la educación necesitaría repensarse desde sus cimientos, de modo que el nivel de Maestría no resulte una experiencia extraña al novel investigador. Si hacemos una analogía con los niños prodigio en el arte de tocar violín o ejecutar gimnasia olímpica, comprenderemos la importancia de iniciar a los niños en la educación indagatoria desde la más tierna infancia. De esa manera, el filósofo no morirá chiquito-como sentenció el profesor Ibar Varas.

Pensadores como Zygmunt Bauman o Javier Gomá cuestionan que las actividades investigativas no respondan al mundo en que vivimos, vale decir, que interesen a la gente. Bien sea, desde la óptica mecanicista de las ciencias naturales o la esencialmente humana de las ciencias sociales, la ciencia ha de hacerse con consciencia. La elaboración del Trabajo de Grado de Maestría es una oportunidad no desperdicable hacia el placer de saber. Parafraseo al poeta español Antonio Machado, al decir: Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar por la ruta de la producción de conocimiento académico.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: CEAC, S.A.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passerón. J (1973). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2 000). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: La Hora, S.A.
- Bravo González, J. (2013). *Edmund Husserl, Ideas relativas para una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Libro primero: introducción general a la fenomenología pura. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM México: fce/unam.
- Briceño Guerrero J. (2009) *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila:
- Bunge, Mario (1999) *Las Ciencias Sociales en Discusión: Una Perspectiva Filosófica*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (2001). *La Ciencia. Su método y su filosofía*. Buenos Aires: Suramericana.
- Carrillo, N. (2006). *Patrón de Investigación en Trabajos del Postgrado UPEL-IMPM, Núcleo Táchira*. En Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación. Año 6 N. 2, Diciembre 2006
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y Ciencia de la Modernidad. El Traslado de la Racionalidad de las Ciencias Físico-Naturales a las Ciencias Sociales*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela/ Ediciones FACES- UCV.
- De Sousa Santos, B. (1996). *Introducción a una ciencia posmoderna*. Caracas: Faces-UCV
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Espitaleta Hoyos (2005). *El método formulensayo en la enseñanza de la filosofía*. En Revista Educación y Pedagogía. Nos. 10 y 11, pp.107-118.

Fergusson A. y Lanz R. (2011) *La transformación universitaria y la relación Universidad-Estado-Mundo*. Observatorio Internacional de Reformas Universitarias Orus-Ve

Flores, N. (2008). *Pedagogía de la investigación en el ámbito universitario: su discurso y su práctica*. Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo para optar al Título de Doctora en Educación. [Documento en línea]. Disponible en <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/648/nflores.pdf?sequence=1>

Gadamer, H. (1998) *El giro Hermenéutico* Madrid: Ediciones Cátedra, S. A

Gergen, K. (2007). *El movimiento del construccionismo social en la psicología moderna*. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.comminit.com/es/node/149894> [Consulta: 2016, Abril 8]

Gergen, Kenneth (2007) *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

González Moena, S. (1997). *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín, América Latina y los Procesos Educativos*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda.

Guyot, V. (2000). *Territorio de Enseñanza. La escuela*, p. 31-48. Magaldy Téllez (comp). En: *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Hidalgo, Y. (2005). *La inconsistencia epistemológica del diseño curricular de la UPEL*. Rigoberto Lanz (comp). En: *La universidad se reforma II*. P. 109-132. Caracas: UCV

Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara

Izquierdo Aymerich, Estany y Adúriz-Bravo (2002). *Una propuesta para estructurar la enseñanza de la filosofía de la ciencia para el profesorado de ciencias en formación*. En *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, ISSN 0212-4521, ISSN-e 2174-6486, Vol. 20, Nº 3, 2002, págs. 465-476.

- Krause, M. (1995) *La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos*. Revista temas de educación, N° 7, año 1995, ISSN 0716-7423 19 revista Temas de educación n° 7, año 1995, pp. 19-39
- Lanz, R. (2005) *El arte de Pensar sin paradigmas*. Revista Trasvase de lo publicado. ISSN: 1316-4910. Año9, N. 30. Julio, Agosto, Septiembre 2005, p. 421-425.
- Lapassade, G. (1991). *L'Ethnosociologie*. (Material mimeografiado), pp. 1-31. París.
- Marinoff, L. (2004). *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona, España: B, S.A.
- Márquez Pérez, E. (2000). *Sociología de la Educación*. Caracas: FUNDAUPEL.
- Márquez Pérez, E. (2004, Julio). *Lo esencialmente humano en la pertinencia social de la formación y enseñanza en investigación educativa*. Conferencia presentada en IX Jornadas de Investigación Educativa UPEL-IPB, Barquisimeto.
- Márquez Pérez y Sánchez de Varela (2005). Criterios para la Orientación de la Evaluación de Proyectos de Investigación, Trabajos de Especialización, Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de Naturaleza Cualitativa. En: *Educare*. Vol. 9 (3), p. 123. Octubre 2005. ISSN: 1316-6212
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en Educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas
- Maturana, H. (1997) *La Objetividad un argumento para obligar*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Mellado Jiménez, V. y Carracedo, D. (1993). *Contribuciones de la Filosofía de la ciencia en la didáctica de las ciencias*. <http://ddd.uab.cat/record/23365>
- (1996, Marzo 25). *Las ciencias naturales y una escuela posmoderna*. Ensayo. Suplemento Cultural, Diario Últimas Noticias, N. 1453
- Mendoza Suárez, N. (2001). *La tutoría de investigación en los albores de la posmodernidad*. Material mimeografiado. UBA: Seminario 1 de Tesis Doctoral.

- Mendoza Suárez, N. (2001). *Paradigma e investigación*. En: Investigación al día. Órgano divulgativo de la Coordinación de Investigación y Postgrado de la UPEL-IPB. Año 7. N. 3. Sept.-Dic. 2001: Barquisimeto
- Mendoza Suárez, N. (2008). *Procedimientos básicos para la interpretación de la investigación cualitativa*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Curso Diplomado para Formación de Tutores y Tesis de Grado.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. Barcelona: España: Antropos.
- Muro, X. (2004). *La gerencia universitaria desde la perspectiva diversa y crítica de sus actores*. Caracas: Ediciones OPSU.
- Osorio, F. (1999). *El científico social entre la actitud natural y la actitud fenomenológica*. Disponible: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/05/frames02.htm> [Consulta: 2016, Abril 23]
- Peñalver, L. (2004). *Pensar la universidad en el siglo XXI*. Rigoberto Lanz (comp). En: La universidad se reforma II. P. 185. Caracas: UCV
- Pérez, F. J. (1999). *Deterioro de una sociedad, decadencia de un lenguaje*. (Ensayo). En *Revista Debates Iesa*. 5, (1), pp.58-61, Caracas.
- Restrepo, M. (2007). *Una semántica de lo cotidiano*. *Revista al tema del hombre*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.chasque.net>. [Consulta: 2015, julio 18]
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G. (2015). *Programa analítico del curso Filosofía de la ciencia*. Material mimeografiado. Maestría en Educación. Mención Investigación Educacional. UPEL-IPB.
- Ruíz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sánchez de Varela, F. (2003). *La práctica profesional docente: una co-construcción social en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Tesis Doctoral. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay.

Sánchez, E. (2000). *Todos con La Esperanza*. Continuidad de la participación comunitaria. Caracas. Venezuela.

Sánchez Pirela, B. (2011). *La ilusión perdida desde la infancia*. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/1701/170121976006.pdf. (Consulta: Mayo, 2015)

Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill. España

Savater, F. (2004). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Ariel

Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Madrid: Amorrortu.

Soto de Vivas, C. y Vilano, D. (2011). *Paradigma, epistemología, ontología y método para la investigación transformadora .Ponencia presentada en las XIX Jornadas Técnicas de Investigación y III de Postgrado “Investigando para transformar la realidad”*. Área de Estudios de Postgrado de la UNELLEZ, Vicerrectorado de San Carlos. Registrada en las Memorias del evento ISBN: N° 978-980-248-172-9.

UPEL (2011) *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: Fedupel.

Uslar, Pietri, A. (1989). Tiempo de estudiantes. Diario El Nacional. Cuerpo A/4. Sección Opinión. 29-01-89

Valarino, E. (2000). *Tesis a tiempo*. Caracas: Grupo Editorial Carnero.

Villegas Mujica, M. (1998). *Principios epistemológicos de la sociología*. Colección Docencia Universitaria. Barinas: Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora

Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción: un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Caracas: FHE-CEP-UCV.

Referencias electrónicas:

Reglamento de Estudios de Postgrado: UPEL portal <http://www.upel.edu.ve/>

Colodro, M. (2016). En busca de filósofos. <http://www.latercera.com/noticia/en-busca-de-los-filosofos/>

De Lara, F. (2016). En busca de los filósofos. Disponible en: <http://www.latercera.com/noticia/en-busca-de-los-filosofos/>

Garrido, J. (2016). En busca de los filósofos. Disponible en:
<http://www.latercera.com/noticia/en-busca-de-los-filosofos/>

Herrera, H. (2016). En busca de los filósofos. Disponible en:
<http://www.latercera.com/noticia/en-busca-de-los-filosofos/>

MPPE. Resolución 338 Disponible en:
<http://virtual.urbe.edu/gacetitas/38160.pdf>

<http://www.latercera.com/noticia/tendencias/2016/03/27-671866-9-en-busca-de-los-filosofos.shtml>

CURRICULUM VITAE

Cristóbal Ramón Mendoza Acurero, titular de la cédula de identidad número 12.022.201. Nació en Barquisimeto, estado Lara, el 08 de mayo de 1974. Educación Primaria: Unidad Educativa El Obelisco. Educación Secundaria: Unidad Educativa El Obelisco II. Liceo Lisandro Alvarado. Educación Superior: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Arquitectura (2003). Título: Arquitecto. Cursos de Ampliación: Teoría y Práctica de la Enseñanza y Ética, Estética y Valores, 2004 (UNESR). Componente: Diplomado en Docencia Universitaria, 2008, UCLA. Otros cursos: Acuarela Escuela de Artes Plásticas Martín Tovar y Tovar, Maquetería UCV, Taller Art & Gráfico Faber Castell, Seminarios de Mitología y Filosofía en UCLA. Planificación Efectiva de Proyectos UCLA. Taller de Diseño de Experiencias Integrales de Proyecto (EIP) en la UCV, Cursos de Acero UCV, Aproximaciones a la Investigación Proyectual Arquitectónica (AIPA) en UCV. (1994- 2012). Experiencia Académica: Preparador de la Materia Expresión Arquitectónica (Dibujo). Méritos: Mención Expresión Gráfica en Maratón de Diseño UCV Caracas, Ganador de Concurso de Diseño del Auditorio, UCV-UDE, Barquisimeto. Experiencia Docente: Centro Instituto de Diseño Gráfico CIDIG, Profesor de Dibujo Técnico, Profesor de Dibujo asistido por computador (AUTOCAD), Profesor de Diseño, 2007-2006. Profesor de Dibujo Libre, Profesor de Expresión Arquitectónica I y II (Dibujo), Profesor de Diseño Arquitectónico. UCV, (2007-..) Experiencia Laboral: Diseñador de Cocinas, Construcentro, Barquisimeto (1997–1998), Cargos: Diseñador, Corporación Mariano de Talavera, Coro, edo. Falcón, (1998-1999), Arquitecto Diseñador, Centro Jacinto Lara, Barquisimeto (2002–2003), Arquitecto, Corporación de Turismo del estado Lara, Barquisimeto (2004 - 2005, Arquitecto Coordinador, Operadora Inmobiliaria y Turística Amazonia (OITACA), Barquisimeto- Tucacas Edo. Lara y Falcón 2005- 2006. Arquitecto-Diseñador, Condiseños Group C.A., Barquisimeto, edo. Lara, 2006-2007. Arquitecto-Diseñador. Universidad Nacional Experimental Antonio José de Sucre (UNEXPO) Actual: Docente de Diseño Arquitectónico por concurso de oposición y Expresión Arquitectónica. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (UCV), Barquisimeto. Habilidades: Manejo de Paquetes Gráficos: Autocad 2016 2d y 3d, 3d Studio Max, PhotoShop, Corel Draw, MS Project, Illustrator, Sketch Up. MS OFFICE. Seminarios y otros Cursos: Introducción a la Teoría y Métodos de Investigación (2012), Paradigmas y Momentos Escriturales (2012), Foro Fundamentos Epistemológicos de la Investigación Educacional (UPEL 2013), Participante del Congreso Regional de Investigación y Pedagogía 2014, Taller de: Comunicación Visual en Moodle UPEL (2014), Programa de formación de Microempresarios. Banesco (2016). Publicaciones: Trabajo de Ascenso UCV, 2016 (aprobado).