

La pedagogía y la formación metodológica: superar los malos aprendizajes

Pedagogy and methodological training: overcome bad learning

Jorge Lora Cam ¹¹

RESUMEN

Este artículo propone abrir la reflexión acerca del pensamiento crítico y sus epistemologías diversas a partir del rechazo al subjetivismo positivista y hermenéutico apostando por la metodología de la praxis. Si bien es cierto que el ángulo de la mirada es central en las visiones de la realidad, también es incuestionable que las representaciones y abstracciones surgen de necesidades e intereses prácticos de las clases y agrupaciones sociales en lucha produciendo, reconociendo y circulando sentido en discursos que atraviesan las representaciones de la vida social desde lo material. Investigar la realidad desde la práctica, sin descuidar la subjetividad, es el desafío de las disciplinas sociales. La subjetividad es parte del proceso objetivo que se elimina perpetuamente a sí misma. Reconoce que ni la contingencia, ni la discontinuidad son incompatibles con la historia, pero tampoco desestima las formas de continuidad o de ruptura del poder. La contingencia y la discontinuidad son el centro de la historia y el verdadero proyecto emancipatorio es darle a la humanidad los medios de una auténtica autodeterminación

Hacemos un examen acerca de la ausencia de investigación y los obstáculos y limitaciones académicas en los estudios sociales en extensas regiones de América Latina y apostamos por colocar la investigación como centro de la formación del individuo universitario y popular, integrando sujeto y objeto, teoría y praxis, con una orientación autónoma, crítica, creativa y transdisciplinaria e interepistemológica, articulando la actividad investigativa a la reflexión teórica. Los sujetos necesitan conocer la materia que está transformando y acceder a la verdad y al verdadero conocimiento emancipatorio. De allí que el verdadero sujeto de la historia sea la

¹¹ Doctor en Ciencias Políticas y Estudios Latinoamericanos por la UNAM, profesor investigador ICSyH-BUAP, autor de más de 17 libros, principalmente sobre América Latina y acerca de cuestiones de metodología y epistemología.

realidad social en movimiento, donde la lucha de clases y la materialidad de los hechos históricos pueden articular diferentes procesos de mediación totalizadora y contingente. Serán los procesos de articulación contingente los que constituyen el tema de los estudios históricos. Cada estudio particular, si es serio, hará avanzar la teoría y abrirá campos del conocimiento. La interpretación crítica debe aceptarse como un importante momento del proceso del conocimiento-transformación del mundo.

ABSTRACT

This article proposes to open the reflection on critical thinking and its diverse epistemologies starting from the rejection of positivist and hermeneutical subjectivism betting on the methodology of praxis. While it is true that the angle of the gaze is central to the visions of reality, it is also unquestionable that representations and abstractions arise from practical needs and interests of the social classes and groups in struggle producing, recognizing and circulating meaning in speeches that go through the representations of social life from the material. Investigating reality from practice, without neglecting subjectivity, is the challenge of social disciplines. Subjectivity is part of the objective process that perpetually eliminates itself. It recognizes that neither contingency nor discontinuity are incompatible with history, but neither does it underestimate the forms of continuity or rupture of power. Contingency and discontinuity are the center of history and the true emancipatory project is to give humanity the means of authentic self-determination.

We make an examination about the absence of research and the obstacles and academic limitations in social studies in large regions of Latin America and we bet to place research as the center of the formation of the university and popular individual, integrating subject and object, theory and praxis, with an autonomous, critical, creative, transdisciplinary and inter-epistemological orientation, articulating the research activity to the theoretical reflection. The subjects need to know the subject that they are transforming and access to truth and true emancipatory knowledge. Hence, the real subject of history is the social reality in movement,

where the class struggle and the materiality of historical events can articulate different processes of totalizing and contingent mediation. It will be the processes of contingent articulation that constitute the subject of historical studies. Each particular study, if it is serious, will advance the theory and open fields of knowledge. Critical interpretation must be accepted as a moment of the process of knowledge-transformation of the world.

Necesitamos, repito, una teoría materialista del sujeto que nos encuentre implicados en cada punto de este entramado social que rápidamente se descompone. Nunca existió eso que idealmente creemos ver en el pasado, por eso la crítica materialista no repone “valores” sino que trabaja sobre lo que hay para hacerlo mucho mejor. Cultivar un ethos materialista, en consecuencia, resulta necesario para elaborar una teoría materialista del sujeto. Una teoría materialista del sujeto no puede ser solamente contemplativa, comprensiva o explicativa, sino que ha de implicar ejercicios concretos que formen y transformen al sujeto en cuestión: desde la escritura hasta la invención de conceptos, pasando por multiplicidad de prácticas (políticas, ideológicas, científicas, marciales, espirituales, etc.). Una teoría materialista del sujeto ha de implicar, ante todo, al sujeto que teoriza en su formación y por ella se transforma; cuestión que siempre sucede junto a otros, en distintos niveles, espacios, tiempos y prácticas. **(Roque Farrán, marzo 2019)**

“Los avances tecnológicos nos están integrando funcionalmente a los circuitos ideológicos y a los imperativos globales de la clase transnacional capitalista, instigándonos a desarrollar nuestras identidades de acuerdo a la transcripción oculta de la agenda neoliberal: crear ciudadanos consumistas que formen una clase compradora ciber ciudadana y actúen como centinelas que aseguren la promulgación de una mentalidad colonial. De esta forma, la tecnología de la información sirve para encender la caldera de la represión interna y política, para apoyar la violencia estructural del capitalismo y habituarnos en el servicio al imperio. Ya no es necesario el temor a que nos obliguen bajo presión a estar al servicio del imperio: gracias a los avances tecnológicos que todos hemos llegado a “disfrutar” nos hemos transformado en productos

ideológicos de las limitaciones fabricadas por nuestro propio interior.” (La pedagogía crítica revolucionaria se construye al andar: en un mundo donde muchos mundos coexisten

Peter McLaren / Petar Jandric, <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=3007>)

En consonancia con la apreciación de McLaren y Jandric, tenemos nuevos desafíos, sin haber resuelto los anteriores. Se agrega, en términos neoliberales, el de entrar al mercado educativo para competir en un mercado laboral donde ya llegó la nueva revolución industrial del 5G, donde quedarán unos pocos en el ápice y muchos en la nimiedad periférica. En este contexto, ¿qué y para que investigamos? ¿Para someternos o emanciparnos? Las preocupaciones de las que surge la inquietud de propiciar nuevos aprendizajes emancipatorios son las derivadas de ofrecer respuestas a los innumerables problemas sociales y conflictos de variada índole, que los poderes pretenden ocultar, minimizar o naturalizar. En este campo en disputa está produciéndose una ruptura que exige actualizar los conocimientos. Y, para ello, hemos de renovar nuestros utensilios teóricos, epistemológicos y metodológicos, que nos sirva para volver a entrar en contacto con los problemas reales de los hombres y las mujeres de nuestro tiempo, de los que la historia académica, con sus esquematizaciones hegemónicas, positivistas o fenomenológicas, incluyendo sus variantes postmodernas, posestructuralistas, hermenéuticas o del giro lingüístico, nos ha alejado de una teoría materialista del sujeto. Necesitamos superar la fractura que en la actualidad existe entre la memoria del pasado que los hombres y las mujeres construyen para organizar sus vidas y el nuevo ethos.

De acuerdo con Kosik, “la praxis es la creación de un mundo socio-humano, donde la realidad se revela en su realidad y donde, por consiguiente, se actualiza la verdad, es decir la distinción entre la verdad y la no-verdad, entre lo esclarecido y lo no-esclarecido.” (Karel Kosik, 2018),

De acuerdo con esta definición una propuesta de cambio educativo necesita interrogarse sobre los más profundos y verdaderos problemas educativos: la definición de los fines de la educación, el contexto cultural y como crear una nueva cultura material de vida autónoma en el crecientemente complejo, determinante de los posibles resultados de la labor de la escuela y la

universidad, la democratización de la vida cotidiana y en ella el cambio de motivación de los estudiantes. (Manuel Pérez Rocha Para salir del pantano, La jornada, 2 de mayo 2019).

Solo desde una metodología de la praxis podremos recuperar la propuesta de Boaventura de Souza Santos respecto a las epistemologías del Sur, que buscan escuchar las voces silenciadas, rescatar saberes sometidos, tender puentes entre las experiencias y saberes del mundo. La comprensión crítica del poder occidental colonial sobre los saberes que históricamente han justificado el colonialismo, el imperialismo, la violencia, la esclavitud, la conquista imperial, la explotación de clase, el despojo, el racismo, el sexismo, el patriarcalismo y la actitud instrumental hacia la naturaleza y la lucha global por los recursos del planeta, nos permite establecer interrogantes:

¿Podemos superar el sentido común establecido elitista, individualista, mercantilizado y disfrazado de neutralidad que viene imponiéndose en la educación bajo la convocatoria a la competencia y competitividad,¹² a la retórica de la excelencia, meritocracia, estímulos, emprendedurismo, educación financiera, inglés, competencia digital, coaching, inteligencias múltiples, etc?, ¿podemos lograr un intercambio de saberes frente a quienes desacreditan, destruyen, prescinden, arrinconan o subordinan los conocimientos de culturas que no convergen o se oponen al sistema de conocimiento colonizador?. ¿Es posible, rechazar la jerarquización autoritaria entre saberes, los epistemicidios y la injusticia epistémica que fundamentan y justifican actitudes discriminatorias como el racismo, el machismo, el clasismo y la homofobia al imponer los saberes y experiencias del varón blanco, europeo o angloamericano, burgués, cristiano y heterosexual? ¿Por qué la investigación social es insuficiente y está tan deslegitimada y fragmentada que no es una amenaza para el sistema de poder? ¿Qué capacidad tenemos de mirarnos y repensar crítica y reflexivamente sobre lo que

¹² dentro de las presentes políticas neoliberales, la misma se origina en la Comisión SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, Comisión de la Secretaría para el Logro de las Competencias Necesarias). " En junio de 1991 el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos dio a conocer el reporte de la Comisión Secretarial para la Adquisición de las Habilidades Necesarias denominado 'Lo que el trabajo requiere de las escuelas. América 2000'. Esta Comisión se creó con la finalidad de examinar las demandas que plantea el trabajo en el futuro próximo y si los jóvenes son capaces de enfrentarlas. (Miguel Andres Brenner, 2019)

estamos haciendo en educación e investigación? ¿Es necesario superar el pensamiento eurocéntrico y sus reproductores criollos? ¿Qué reflexiones, análisis y teorías sobre las ciencias sociales y las humanidades han aparecido y servido a la emancipación? ¿Desde qué perspectivas hegemónicas investigamos y cómo podemos cambiarlas? ¿Qué políticas regulan el campo y el sentido de la formación de investigadores en la universidad?, Y qué decir de la homogenización e internacionalización universitaria en base al inglés y las revistas indexadas por los más grandes poderes globales?, ¿En qué proyectos de sociedad, de nación o de Estado se conciben hoy los sujetos sociales en América Latina y que lugar se prescribe para cada uno? ¿Cuáles son los desafíos que se nos presentan en el presente momento histórico de cambio, de aparición de grietas, luego de décadas de hegemonía neoliberal y de predominio de lógicas economicistas, tecnocráticas y/o eficientistas en la jerarquización de producción, regulación y la circulación del conocimiento en la educación superior? ¿Qué implica para Latinoamérica hablar de conciencia histórica y política desligándola de la actividad práctica? ¿Cuáles son los actuales escenarios de la actuación política y cómo podemos coadyuvar al cambio respetando la auto organización y las experiencias de los pueblos? ¿Cómo se significa hoy en el imaginario colectivo la relación entre la ciencia y lo político y qué incidencia tiene en los movimientos sociales emancipatorios? ¿Cuáles serían, en la actualidad, las vinculaciones entre formación de la conciencia política, la educación y la práctica social? ¿Qué significa desde el imaginario social latinoamericano la relación entre despojo, derechos humanos y conciencia política de resistencia? ¿Cómo pensar en la actualidad la producción de conocimiento y la formación de investigadores en las disciplinas sociales?

Partamos de la idea de que la subjetividad neoliberal del docente promueve la eliminación sutil de la libertad de cátedra y la manipulación de la prácticas pedagógicas, ambas controladas por un sistema complejo de relaciones entre formación-evaluación-promoción-reconocimiento-certificación y mérito individual; cualquier intento de autonomía, de innovación o de restitución de los derechos colectivos está subordinado con uno o más de estos mecanismos; a su vez cada uno de ellos alienta un creciente mercado de capacitaciones y disciplinamiento en la escuelas privadas o cursos en línea, simulacros para contestar los exámenes, planeaciones reelaboradas,

programas curriculares para llenar de contenido la supuesta autonomía, manejo y organización de datos de los alumnos a través de plataformas educativas digitales y, por supuesto, de herramientas tecnológicas. En el caso de la certificación se produce un proceso organizativo para que los directivos se apropien de formas de administración empresarial y que los próximos consejos de evaluación garanticen la organización gerencial de la escuela, pero también de los procesos educativos. (Lev M. Velázquez Barriga, 2019)

Las mencionadas preguntas son fundamentales y la respuesta puede resultar decisiva para entender el por qué pensar en una metodología que surja de la praxis y sirva para transformarla. Nos basamos en los aportes de la filosofía de la praxis, referida a la praxis de la investigación sobre una realidad multidiversa que exige nuevas formas de enfrentar el desafío de conocer y que por ello mismo está muy lejos de postular una metodología única. No se crea así, una historia fundada en el sujeto popular, en la acción humana en el contexto social, en un nuevo ethos, tarea que es la única que posibilita el cambio de mundo y la génesis de una nueva subjetividad, quehacer que exige la participación activa y protagonista por parte de la gente en su vida cotidiana, al dar voz a los silenciados, oprimidos y marginados. La izquierda académica se adapta muy bien a este esquema de poder al reducir la política a conocimiento, a “líneas correctas” y delegación por parte de los subalternos en una minoría que conoce y dirige la gestión desde las organizaciones o instituciones.

Hace medio siglo estaban trazadas las líneas de una tradición marxista que buscaba superar dicotomías, determinismos, buscando establecer un dialogo entre concepciones teóricas y la investigación empírica, que revalorizaba la experiencia y la cultura, perdió impulso con un neoliberalismo que frenó las luchas anticoloniales y emancipatorias y contaminó el pensamiento social y en muchos casos lo encapsulo en el teoreticismo y la abstracción. El pensamiento anticolonial de los años 60 (Fanon y pensadores comunistas críticos), el histórico de Thompson (Miseria de la teoría, 1978) o la nueva concepción de la historia de Hosbawm, la filosofía de la praxis de Gramsci y Lukacs y la recuperación de la subjetividad y su relación con estructura y acción. Un esfuerzo de investigación para pensar la realidad multidimensional,

compleja y en movimiento fundamentado en la reconstrucción teórica a partir de lo concreto, y en un proceso de abstracción que considera relaciones y posibles historicidades de las formas de autoconstitución de sujetos y subjetividades. La subjetividad ahora entendida como la capacidad humana para producir sentidos subjetivos diferenciados, que representan la forma simbólica emocional de toda experiencia en el contexto de la cultura (Fernando González Rey, 2016) fue dejada de lado. La intersubjetividad, que representa uno de los pilares ontológicos de la cultura, fundamental en la construcción de los sujetos sociales, donde las producciones simbólicas y subjetivas sociales se configuran como sentidos subjetivos dentro de diferentes configuraciones subjetivas colectivas e individuales. El mismo autor, afirma que las personas se transforman en sujetos de su acción durante el curso de la propia acción, en la cual sus decisiones y posiciones asumidas se convierten en nuevos momentos de la configuración subjetiva de la acción, inseparable de la posición asumida por el sujeto de esa acción en la práctica.

Hugo Zemelman Merino, después de largos años de investigación epistemológica, cae en el kantismo, después de redescubrir la relación entre historia y política, de política y sujeto, termina colocando la subjetividad frente a la objetividad, relacionando la primera con la segunda simplemente mediante la episteme, en primer lugar. Y a partir de ahí es capaz de pensar una actividad de cambio social guiada por ese saber teórico que analiza e interpreta la realidad y que funciona como instrumento que permite generar automatismos sobre el objeto. Crean una forma de consciencia, en principio histórica pero que, una vez explicada y constituida, está ya fijada y alberga ya en su seno todos los recursos para ejecutar su función. De la crítica a la ortodoxia marxista retorna a la deshistorización y a colocar la teoría por encima de la acción práctica. En lo político se adscribe al pensamiento de Laclau y los significantes vacíos que inspiró al progresismo electoralista. De allí que muchos de sus seguidores al investigar procesos sociales o políticos terminen en la abstracción y no en proyectos. Las cadenas reales, objetivas, llegan a ser transformadas en cadenas ideales, en puras luchas de ideas que, si bien logran avances políticos representativos, estos serán pasajeros y coyunturales.

Como señala Joaquín Miras Albarrán “La historia humana es la de la totalidad de nuestro ser, que es primordialmente actividad, no solo conocimiento, no solo episteme, no solo consciencia; actividad que cambia en el tiempo... Un ser, devenido tal como consecuencia de su hacer histórico, concreto, inmanente autoorganizado- totalidad ontológica, práxica en su devenir inmanente en el tiempo, y no solo consciencia y tiempo; no, consciencia como autoconsciencia.” (Joaquín Miras Albarrán, 2019). De este modo al considerar las relaciones concretas, reales, que establecen en su actividad práctica, el conocimiento queda implicado en la enajenación práctica de la sociedad y no en el mero ámbito cognitivo-ideológico del sentido y su interpretación. Olvidar que toda la vida social es esencialmente práctica es dejar de lado que lo humano es el conjunto de las relaciones concretas que establecemos en la vida práctica.

El capitalismo se constituye en base a la privación masiva de la propiedad de los medios de producción y en los países periféricos la acumulación originaria se hace permanente. La existencia de un capitalismo colonial en un Estado semicolonial permite que las lumpen burguesías rentistas continúen con el proceso ahora compartido con las trasnacionales del despojo territorial y recursos de las poblaciones, principalmente nativas.

Nace una nueva cultura antiliberal, individualista y consumista, proclive a la corrupción material y ética, a la que se asimilan prontamente los intelectuales y académicos esgrimiendo, los más radicalizados, un pensamiento liberal “socialista” en el momento histórico de su declive. La nueva etapa capitalista globalizadora y neoconservadora impuso una aceleración de los tiempos sociales expresados en la esfera económica en el despojo recolonizante, mientras que en la cultural el proceso es dinámico, pero más lento creando renovados fetiches para ocultar la realidad y construir supuestos enemigos del “crecimiento”, el desarrollo y la tranquilidad social. Para entender este tiempo social, los cambios culturales y las nuevas categorías y metodologías, no se puede hacer por segmentos, se debe reconstruir la totalidad procesual, en sus múltiples determinaciones, en sus disonancias. La cultura popular está determinada tanto por los medios de comunicación de masas y su capacidad de reproducción de saberes interesados consensuados como por las significaciones imaginarias de identidad y de sentido que instituyen mundos de vida diversos, como por el cruce de saberes, ideologías y creencias en pugna que

contienen elementos conservadores homogenizantes y envilecedores, así como resistencias a la homogenización disolvente y atisbos de proyectos y utopías, que surgen de los conflictos y la lucha de clases. En la cultura intelectual y académica también se viven aportes y retrocesos aun desde una óptica principalmente eurocéntrica. En el caso de la esfera política, donde se promueve cada vez más la autoorganización, siempre existe el riesgo de una ruptura de los tiempos, por ser ésta una esfera desgarrada y en pugna constante. Por eso, toda institución del poder, hoy al estar cada vez más privatizada y mercantilizada, tiene menos posibilidades de impedir que el conflicto social, velado y soslayado, salga a la luz. El dominio y el secuestro de lo político consiste, precisamente, en evitar que la soterrada y permanente lucha de clases trascienda al terreno de la política: al de la puesta en cuestión del poder que ejerce el grupo dominante sobre la vida pública, pues ello puede generar una inesperada irrupción de los grupos dominados en la disputa política que precipite transformaciones intempestivas en la sociedad. Es por eso que el Estado se ocupa de encubrir o naturalizar los conflictos sociales irreconciliables generados por las políticas de despojo y privatización acompañados por corrupción y represión de la protesta, siempre asentados en la pobreza, la desigualdad, las injusticias sociales, la explotación, las opresiones diversas o la exclusión, o bien de regularlos para que no alcancen el terreno de la política. El Estado enajenado y en crisis pretende congelar los tiempos sociales permitiendo el juego político representativo con elecciones y sistema de partidos que no cuestionan el poder de las oligarquías dominantes ni la dictadura del capital, particularmente extractivista-financiero, al tiempo que confisca la política. Y sin el espacio público de la política, de la intervención en ella para decidir sobre los asuntos de la polis, los presuntos ciudadanos siempre serán fácilmente recludos en su mundo privado, alejados de las decisiones centrales de la vida pública y dominados por poderes ajenos.

Ante los problemas fundamentales de las sociedades periféricas referidos al capitalismo colonial y el control que los poderes económicos instalados en los países ejercen sobre las castas políticas en su conjunto y, derivadamente, sobre la vida pública, es una necesidad investigar. Nos referimos al poder de una oligarquía financiero empresarial y rentista que ha ido acumulando riqueza, poder e influencia desde el control del Estado y la permanente

apropiación de las riquezas del país, hasta un punto que impide el cambio político y las reformas y que contamina al conjunto del sistema político mediante una corrupción sistemática y permanente restauración.

La tarea es descubrir al detalle cómo funciona este poder y dominación e imaginar soluciones realmente novedosas con base en la práctica de los sujetos sociales de mayor potencial de resistencia y proyección epistemológica y social. En sí, la producción del saber, cuando llega a los propios pobladores tiene consecuencias políticas y así ocurre hoy con las epistemologías anticoloniales hoy llamadas de-coloniales apropiadas por pensadores nativos. Siendo una empresa teórica en construcción surgen nuevas interrogantes. ¿La realidad aparece como unidad, siendo así, acaso es la transdisciplina y el pensamiento complejo, y/o la unidisciplina el camino adecuado para superar la fragmentación y el reduccionismo propios de los enfoques disciplinarios o multidisciplinarios? ¿Aceptando la legítima crítica al eurocentrismo, esta garantiza que un saber producido fuera del ámbito europeo sea una formulación teórica más precisa y dotada de contenidos políticos potencialmente más emancipatorios? Al parecer, la revalorización del pensamiento anticolonial y los saberes populares, son elementos decisivos, pero ¿cuáles son las limitaciones con que se enfrentan estos saberes? Cuestión está particularmente importante –como señala Borón- en una sociedad capitalista donde la capacidad hegemónica de sus clases dominantes les permite generar y diseminar sentidos e instaurar una dirección intelectual y moral que suele penetrar muy profundamente en los propios estratos populares. Debemos desfeticizar lo que aparece como “conocimiento científico” y ciertas manifestaciones de la sabiduría popular, que no son necesariamente saberes emancipatorios y contienen introyectada la visión burguesa del mundo y sus categorías de pensamiento en la conciencia social. Lo más probable es que reproduzca, en el plano de la conciencia y el imaginario de las clases populares, las condiciones de opresión bajo las cuales tales sujetos sociales han vivido por siglos. (Atilio Borón, 2006)

El grupo de la revista *nómadas* desarrollo el debate sobre las llamadas ciencias sociales, Catherine Walsh, el 2007, trata de poner en cuestión y tensión los significados mantenidos y

reproducidos por las universidades en general y las disciplinas sociales, sobre cuestiones básicas: qué es conocimiento, conocimiento de quiénes, y conocimiento para qué, es decir, con qué propósitos. Interroga acerca de la utilidad de las teorías eurocéntricas para comprender la condición colonial, pasada y presente y recuperar o retomar los conocimientos que han sido considerados no-conocimientos; pensamientos / conocimientos otros, plurales desde la diversa dimensión colonial, conectado por la experiencia común de la complejidad del colonialismo.

Walsh se interroga ¿Es posible posicionar seriamente estos conocimientos en las universidades y evitar que sea una herramienta de manipulación y control político?, ¿Cómo pensar nuevos lugares de pensamiento dentro y fuera de la universidad? ¿Cómo trascender “la ciencia” y su epistemología? Como poner en debate, diálogo y discusión lógicas y racionalidades diversas. Tomar en consideración la existencia de otras culturas, de otros modos de saber que nos ayuden a luchar por la descolonización del poder, saber, de naturaleza y ser. Lo que los movimientos y grupos afrodescendientes e indígenas, los pueblos mestizos, necesitan no es un despertar y desarrollo de conciencia crítica creativa, ni tampoco recibir capacitación por los intelectuales de la izquierda posmarxista o posmoderna, o aquellos aun ortodoxos que se consideran a sí mismos muy radicales. Lo que necesitamos, es un desplazamiento distinto, un vuelco hacia la lucha de clases y los combates etnicoclasistas en el contexto de la lucha descolonizadora, haciendo ver de este modo la complicidad capitalismo-colonialismo como marco central que sigue organizando y orientando las llamadas ciencias sociales y el pensamiento académico-intelectual. (Catherine Walsh)

La entrada en esta nueva etapa del pensamiento descolonizador ya está reflejándose en la investigación, pero aun es el inicio. Lo evidenciamos tanto en la aparición de pensadores populares, incluyendo indígenas y negros, como en los proyectos políticos y epistémicos decoloniales de los movimientos, como en los giros decoloniales que estos proyectos están moviendo. ¿Si las guías de cómo debemos investigar son inútiles, cómo podemos orientarnos ante este urgente desafío? ¿Cómo promover imaginarios de autonomía, dignidad y justicia social en el marco de la formación en investigación? Como contribuir a formar a los nuevos investigadores/as para que puedan afrontar el reto que supone la generación del conocimiento

en su interacción con la sociedad? No se trata de formar expertos, sino de un trabajo colectivo que contribuya a formar investigadores capaces de conocer problemas sociales diversos y de enfrentarse a situaciones complejas en una sociedad en permanente cambio. Y lo más importante, responder a la necesidad de conocer por exigencias de la propia realidad social latinoamericana, donde la conflictividad y los problemas sociales cambian de cualidades y van en aumento. Las transformaciones en las formas de despojo, explotación, dominación y resistencia en todos los sectores, la privatización del Estado y la mercantilización de la política, el desborde del Estado liberal, el secuestro de la soberanía, la diversificación de la delincuencia empresarial y política, el crecimiento de la violencia y las mafias del tráfico de migrantes, niños, narcóticos, órganos, de extorsiones y secuestros. Surgen preguntas respecto a las dimensiones reales del desempleo, el trabajo precario, la pobreza, las migraciones, las adicciones, la prostitución. Otras respecto a los continuos cambios políticos, el incremento de la corrupción, de la represión, los movimientos sociales, nuevas propuestas jurídicas, criminalización de la protesta. Existe un desconocimiento de la economía: de las transnacionales, la financiarización de la economía y la vida, la situación del latifundio, la persistencia del extractivismo, los nuevos problemas agrarios, la desindustriación y el atraso industrial, etc. O los aún oscuros aspectos culturales, educativos, éticos, religiosos, etc. etc. Falta muchísimo por conocer y, sin embargo, cuando los egresados universitarios tienen que hacer una tesis no encuentran problemas a investigar.

De lo anterior se desprende la importancia de estimular la investigación en el campo social, lo cual coincide plenamente con una de las recomendaciones de los organismos internacionales y nacionales sobre la universidad. No es coherente que la escasa investigación más destacada en este campo se encuentre en organismos privados, centros de investigación y ONG. Los datos anteriores indican la necesidad de que las disciplinas sociales, aporten en los procesos de investigación, reflexión-discusión y generación de conciencia histórica y de conocimientos que den sentido de futuro a los sujetos y orienten los procesos y la dinámica de los diversos sujetos sociales, que conforman la complejidad social.

Luis Bonilla realiza un valioso aporte a la reconstrucción de las pedagogías críticas, haciendo un recorrido desde sus inicios hasta comienzos del siglo XXI señalando que “se ha desarrollado una potente corriente de las pedagogías críticas profundamente asociada al trabajo sindical, gremial del magisterio. Esta nueva generación de pedagogos críticos se enfrenta a los renovados desafíos de: a) romper con la vulgarización de las pedagogías críticas; b) construir nuevos referentes teóricos, conceptuales y paradigmáticos para actuar en el marco de la tercera revolución industrial; c) estudiar y entender el impacto de la llamada crisis civilizatoria en la educación; d) enfrentar la ofensiva neoliberal contra la escuela y la universidad heredada de la primera y segunda revoluciones industriales que ahora es amenazada de mutar a la virtualización privatizada; e) entender la propia historicidad de las pedagogías críticas” (Luis Bonilla-Molina, 2019)

El reto fundamental para las ciencias sociales y humanidades del siglo XXI es hacerse cargo de la complejidad del cambio social diverso, multidimensional y acelerado, así como de las nuevas dinámicas sociales que requieren abordajes más complejos y profundos que los utilizados. Necesitamos programas educativos orientados a la formación de investigadores populares interdisciplinarios y al desarrollo del conocimiento transdisciplinario, cuyo objetivo principal sea la ampliación e innovación de las fronteras del conocimiento existente. Como respuesta a una necesidad que los marcos tradicionales de las ciencias sociales no alcanzan a abarcar, para el enriquecimiento teórico y la generación de propuestas innovadoras en el ámbito de las prácticas sociales. La propuesta apunta a recuperar una concepción de la investigación social con una raigambre enmarcada en una relación compleja y constructiva de teorías, con apuestas políticas. Es decir, creemos que recuperando un camino reflexivo y constructivo para comprender los procesos metodológicos inscriptos en diferentes tradiciones, podemos contribuir a la elaboración de un pensamiento crítico que se distancie tanto de las perspectivas escolásticas y especulativas, como del empirismo abstracto, actitudes conservadoras que derivan en una visión del mundo ahistórica e ideológica.

Así mismo, consideramos que la metodología de la investigación debe ser entendida como

un “momento” del proceso de conocimiento indelgado de la realidad, de las teorías, las orientaciones generales, las técnicas y los materiales, que son los elementos constitutivos de las diferentes investigaciones, pero donde lo más importante y de frecuente olvido, siempre será conocer la realidad. De acuerdo con esto, las prácticas, experiencias y referencias empíricas centradas en lo social serán abordadas en tanto ámbitos privilegiados para desarrollar la concepción metodológica adecuada.

Durante los últimos veinte años, en América Latina el crecimiento de los posgrados ha sido exponencial, originado por la idea de que vivimos en la sociedad del conocimiento que requiere más doctores, dentro de un proceso globalizador que exige mayores competencias y capacidades del nuevo trabajador sumiso, generando dinámicas institucionales muy alejadas de la cooperación o el intercambio institucional y personal solidario, más cercanas a la competencia fraudulenta y al aislamiento académico. Ante esta situación de estimular el desempeño académico individual, el desafío fue la construcción y consolidación de redes, que en muchos lugares solo sirvieron para fingir que existe trabajo colectivo. Esta iniciativa puede contribuir a limitar, pero no erradicar los efectos perversos que las lógicas de competencia académica interinstitucional han creado en casi todos nuestros países. Quedo lejos el compromiso con los principios de una ética pública basada en la solidaridad y la cooperación debe sustentarse en un plan de trabajo que aspire a construir ámbitos institucionales efectivos para la promoción de este tipo de prácticas.

La universidad bajo distintos formatos aceptó las directrices de la OCDE que enfatizaba en las competencias y competitividad del individuo, la estandarización y homologación para servir mejor a las transnacionales, el apego al espíritu de lucro adhiriéndose a la búsqueda de “estímulos”, a la persecución individual del éxito, al culto, aceptación y búsqueda del poder y la propiedad. De este modo la inteligencia se vincula a las habilidades para insertarse en las relaciones de sujeción y a la pérdida de ética y valores solidarios populares, abriendo el camino a su envilecimiento. Así lograron coartar, vetar e imposibilitar el pensamiento crítico-emancipatorio, científico, humanístico y democrático.

Bajo el predominio de estas ideas, es un verdadero reto analizar la crisis de los referentes

teóricos en las ciencias sociales y humanas, producto tanto de la colonialidad del saber cómo de la crisis civilizatoria del capitalismo, y las erráticas respuestas que se formulan en los planos económico-social y ético político. Hoy, toda investigación debería ubicarse en la comprensión de la crisis del sistema o de sus potencialidades donde están por llegar, a partir de tres dimensiones: su capacidad exponencial de la mayor explotación y producción de mercaderías, que requiere de un mayor despojo de recursos naturales así como de concentración de riqueza, conocimiento y poder, y su incapacidad de distribuir y socializar; y el agotamiento de su capacidad civilizatoria; y, por último, la hipertrofia del capital financiero especulativo que a la par que amenaza el pilar fundamental del capital, es decir, la propiedad privada, subordina incluso a los sectores populares en su expansión. Las líneas de investigación institucionalmente fijadas deben intentar cubrir este primer aspecto contextual tan necesario para elegir un tema de investigación.

En este tejido, debemos poner en cuestión los referentes teóricos que se encuentran en crisis frente a los profundos cambios de las relaciones sociales capitalistas de este inicio de siglo, en la medida en que un buen número de sus categorías analíticas no permiten dar cuenta de esta nueva realidad histórica. Teniendo claro que crisis no significa fin del sistema capitalista, ni de los paradigmas o categorías básicas que permiten afirmarlo o, por el contrario, comprender sus dinámicas y contradicciones. Es por eso que se vuelve necesario dilucidar no sólo las consecuencias del capitalismo, sino los cambios en su estructura fundamental, y, al mismo tiempo, revisar las perspectivas o los paradigmas desde los cuales, en el contexto de la crisis del sistema capitalista, se desarrollan las respuestas. La investigación permite la comprensión del capitalismo tanto en sus consecuencias como en sus fundamentos y, por tanto, posibilita la praxis transformativa. Se trata, ante todo, de efectivizar una comprensión de nuestra formación histórica y su particularidad. La crítica a todas las formas reiteradas de dominación y colonización cultural y educativa se impone como punto de partida.

Hay que desarrollar preguntas y examinar las perspectivas divergentes. Salir de la complacencia e indignarnos, cuestionar las configuraciones consolidadas, teorías y conceptos, y apartarnos de los lugares comunes y fetiches contruidos por los medios y por ciertos ideólogos, que no

permiten comprender el capitalismo colonial actual en sus diversas dimensiones. Desde esta lógica, establecer los desafíos para el pensamiento social, entre ellos, poner en cuestión las posturas científicas y academicistas, identificar el papel del conocimiento en el capitalismo, desarrollar perspectivas de entendimiento que permitan abordar las nuevas formas que asumen la producción, el trabajo, el control social y las relaciones entre Estado y mercado. En este sentido, cuestionar el papel que, desde algunos sectores académicos, se le ha asignado a la educación y al conocimiento como campos aislados de la lucha de clases y la dinámica de organización colonial de la producción. Es deber de las disciplinas sociales, formular nuevas claves interpretativas de la organización de la producción, de la financiarización de la economía y la vida social, del deterioro del sistema político, de los nuevos sujetos, superando los lugares comunes puestos de moda por los nuevos sofistas, y repetidos de manera acrítica tanto como las teorías que dieron cuenta de una fase del capital que ya ha mudado, en el marco del auto-reconocimiento de la academia como parte del orden social y político. Los profesionales egresan de las universidades carentes de una visión adecuada de los problemas nacionales y mundiales, desprovistos de iniciativa y capacidad para buscar soluciones propias a los problemas que afronta su país y la región. Esto es producto de una educación poco crítica, incapaz de formar una comprensión científica e investigativa en el estudiante.

Se hace necesario un análisis de las características que ha asumido la producción y la circulación de conocimiento, así como las condiciones de la investigación y su relevancia social, en relación con las ciencias sociales. Reflexionar sobre una perspectiva epistemológica diversa y decolonial en el conocimiento social, su cualidad, su validez, sus formas de producción, su significatividad, su politicidad. Formular algunos interrogantes colectivos para las ciencias sociales planteando la necesidad de repensar sus objetos, sus metodologías y sus modos de legitimar el conocimiento.

La inquietud por la pérdida de capacidad interpretativa y descriptiva de los conceptos que hasta hace no mucho tiempo, nos permitían organizar y comprender la realidad histórica, se traduce en el desafío de redefinir la comprensión sobre las categorías centrales para el campo, sus temas y objetos de estudio, y las dimensiones que aborda, así como las relaciones entre

disciplinas. En este sentido, es un desafío a pensar que el objetivo no es tanto el ganar científicidad, sino más bien ganar en capacidad de entender, de interpretar y de explicar. Necesitamos desbordar los límites de las ciencias sociales constituidas como espacios blindados, con metodologías que pretenden ser completas y autosuficientes. Cada vez más, los problemas son más multidimensionales, o quizás siempre lo fueron, pero lo cierto es que cada vez son menos susceptibles de ser confinados en las estrecheces de las disciplinas convencionales. Sin embargo, también hay que decir, que la continuidad de los grandes problemas derivados del colonialismo como el extractivismo y el rentismo nos obligan a retomar y remozar viejos conceptos. Existen continuidades y aparentes rupturas en un continuum que estremece.

No obstante, estos movimientos e inquietudes en relación con las denominadas ciencias sociales conviven con lógicas institucionales establecidas por las prácticas de evaluación, la ausencia de estructuración de la carrera de investigador, los parámetros que definen la sumisión a teorías extrañas a nuestra diversidad, las prioridades del poder entre otros factores— opuestos a estos desarrollos. Resulta fundamental que una perspectiva crítica esté presente en los debates en torno a las políticas de ciencia y tecnología, para evitar que los temas y problemas de investigación prioritarios sean definidos por tecnócratas o por quienes tienen mayor capacidad de influencia, como viene ocurriendo en casi toda Latinoamérica.

No podemos dejar de examinar el rol de las universidades en su cualidad de espacio público, no solo por los recursos que lo sustentan, sino fundamentalmente por ser espacios donde pueden darse los debates inter-teórico-políticos y los procesos en relación con el conocimiento que en ellas debieran tener lugar. La creación de posgrados comercializados de fin de semana y de posgrados carentes de especialistas ha llevado a la universidad estatal a la simulación y al fraude. Es escasa la investigación de calidad y más aún la participación en los problemas y conflictos sociales. La educación es un derecho, y solo se puede pensar en ella como espacio público, aunque se trate de universidades privadas. La mercantilización de la educación ha terminado en la creación de miles de universidades privadas de bajísima calidad donde ha desaparecido la investigación. No puede concebirse la educación como campo aislado de los procesos políticos, económicos y culturales de los países, de modo que el vínculo entre el

derecho a la educación, la ampliación del espacio público y la democratización de las sociedades constituyen tópicos centrales. La Universidad debe constituirse en el centro de los debates desde la investigación fundamentada y la formación de la conciencia histórica, sobre cambios globales: el climático, la seguridad alimentaria, la violencia y los feminicidios, la salud pública y las pandemias, energías renovables, nuevas tecnologías, diversidad cultural, flexibilización laboral, precarización, migraciones, etc.

Esto nos lleva a esclarecer la relación entre educación y democracia, que está dada no solo por la posibilidad del ejercicio de derechos, sino porque, en su relación directa con los sistemas económicos y políticos, y sus lógicas de reproducción, la democratización de la sociedad guarda relación con la definición de la ampliación de la educación pública o, por el contrario, la privatización de la educación particularmente en el caso de la educación superior— tiene implicancias en términos del acceso, pero también en el establecimiento de nuevos parámetros que cierran la discusión sobre la posibilidad de participación, de deliberación, de toma de decisiones colectivas, es decir, la ampliación o la reducción de la democracia. Necesitamos generar las condiciones para la producción y la renovación de conocimiento dirigidas a la transformación de la vida social, política, económica de las sociedades de esta región, en función de la generación de un pensamiento con mayor autonomía, frente a las pretensiones de universalidad de un conjunto reducido de experiencias y conceptos, en el marco del eurocentrismo y el anglocentrismo que se pretenden universales.

En este contexto, los procesos de crecimiento de los posgrados en ciencias sociales, marcados por la inestabilidad y una creciente privatización, no se vinculan solamente con la multiplicación de la oferta, sino también con las modalidades que ha asumido este nivel de formación y titulación, caracterizado por las profundas desigualdades sociales existentes dentro de la región, el envilecimiento en la concesión de grados y títulos, los problemas de financiamiento, las prácticas competitivas instaladas en el marco de procesos de mercantilización de la educación superior, las dificultades para articular formación e investigación, el problema del colonialismo científico y tecnológico y la influencia de los países del norte, entre otras cuestiones. Dadas estas características, resulta imprescindible abrir el debate sobre la escisión

de las políticas educativas, desde la primaria hasta la licenciatura y posgrado que vienen desarrollándose en esta parte del mundo. Las licenciaturas se han convertido en centros de adiestramiento técnico, y los posgrados, cuando no se reducen a mercancía, son a menudo pensados como medios para el cumplimiento de las promesas de la modernidad, lo que lleva a inscribirlos en una racionalidad que acompaña la lógica del poder y la fortalece. Muchos posgrados fueron creados por mezquinos intereses de monopolizar materias y tesis para acumular puntos, a veces sin contar con los especialistas que requieren. Así, inscritos y funcionales a la racionalidad moderna colonial, dejan de ser espacios para el pensamiento crítico y creativo, para convertirse, en copias y repeticiones de lo ya investigado, cuando consiguen llegar más allá, se convierten en herramientas que mejoran la eficiencia de un sistema de cuya universalidad es hoy razonable dudar.

En el marco de estos procesos, se tiende a concebir los posgrados desde un punto de vista lineal y funcional, como perfeccionamiento de la formación del grado. Frente a esto, destacamos la importancia de concebirlos no solo como una nueva instancia de provisión de conocimientos, sino como un espacio para convocar al pensamiento crítico y formar la conciencia histórica. En este sentido, la discusión sobre epistemología, metodología y referentes teóricos desde los cuales se organizan los posgrados, implica la relación con la realidad social contemporánea, en cuanto la estructura de este nivel determina si éstos son piezas de reproducción del orden actual imperante, o son la convocatoria a la reflexión, el pensamiento y la crítica para la transformación social. Renovar las miradas críticas tanto en relación con las condiciones de producción y de formación en investigación social, como con su inscripción y significación en los procesos sociales actuales. Para los posgraduados se trata de “investigar” para ascender de categoría. Al estrecho interés, debemos agregar lo limitado y sesgado de la oferta de posgrados con sus correspondientes territorios que solo les sirven a los maestros para ganar más y para los estudiantes tener mayor competitividad y posibilidades de ascenso con un diploma más.

La búsqueda de una universidad científica, democrática y eficiente, lleva a replantearse la

necesidad de organizar, coordinar, planificar y principalmente impulsar la investigación sobre bases más acordes con sus propias necesidades sociales y con las de su zona de influencia. Los posgrados no han dado el impulso que se esperaba a la investigación universitaria, ni ha sembrado los cimientos de trabajo individual y colectivo, que alimenten progresivamente los institutos, centros y redes de trabajo. Sin embargo, hay que reconocer, que el proceso que conduce a la consolidación de una cultura de investigación en una institución es bastante exiguo. En este proceso juegan un papel fundamental los organismos técnicos que tienen entre sus objetivos primordiales la formalidad de diseñar políticas, normativas, formar investigadores y redes de información científica, crear infraestructura, aceptar publicaciones y definir estándares de calidad para la investigación en la universidad. La burocracia de técnicos académicos, la dispersión de organismos, la ineficiencia de las varias evaluaciones, el manejo de fondos, la politización partidista y las relaciones familiares han envilecido los objetivos antes señalados. Dentro de las políticas de investigación que les corresponde diseñar y aplicar, destaca la creación de doctorados de alto nivel articulados a la investigación, de acuerdo con las especialidades disciplinarias. Pero, en última instancia, lo que le da altos índices de viabilidad a las actividades investigativas, son las concepciones y principios, las líneas de investigación, las estrategias multidimensionales, que debiendo ser diseñadas para estimular, organizar y coordinar la actividad investigativa institucional y producir un impacto positivo en los entornos, choca con el interés personal o de grupos, la acumulación de puntos y la simulación. La poca investigación que se realiza es dispersa y de escasa relevancia.

Si se revisan los programas de postgrado que se imparten en la región, se verá que muchos de ellos se parecen bastante a la enseñanza de pregrado por su excesiva escolaridad, reiteración escolar y poca importancia asignada al trabajo de producción intelectual a través de la investigación. Los programas tradicionales de posgrado promueven las destrezas en investigación de una manera errática, y no hay suficientes enlaces entre los cursos teóricos, los trabajos prácticos y las tesis, produciéndose transiciones accidentadas entre unos y otros. Lo mismo ocurre entre las licenciaturas y posgrados, un distanciamiento que se expresa, una vez más, en las limitaciones que para la formación de investigadores se tiene en la licenciatura que

ha inventado más de una decena de formas de titulación para evadir el trabajo de tesis, que se revela luego al nivel de posgrado. Desde una perspectiva muy amplia y global se observan en su desarrollo múltiples tendencias, que oscilan entre un formalismo burocrático exigente y un dejar hacer condescendiente. El análisis de experiencias muestra que se está perfilando como tendencia dominante la academicista formalista en la organización y funcionamiento de las licenciaturas y posgrados. Se materializa en un conjunto de actitudes, actividades y prácticas derivadas de la concepción empirista, que se expresan de manera implícita o explícita en cómo las exigencias académicas formales y las evaluaciones operan como factor determinante del proceso. Pretensiones que además de tener un carácter abstracto, en la mayoría de los casos se restringen a los aspectos y dimensiones previstos en reglamentos, normas y formatos. El carácter abstruso de las exigencias académicas determina la restricción del proceso a sus aspectos meramente formales. Que incluyen en los últimos años publicar en revistas selectas, indexadas y en inglés, creándose una red de negocios a su alrededor. Dentro de esta denominación subyace toda una concepción del posgrado que se objetiva mediante un discurso que se pretende científico y que se irradia a todas las actividades del proceso. Esta concepción genera una serie de efectos no previstos en el discurso explícito, entre los cuales se encuentran:

1. La adopción de la investigación “científica” como objetivo esencial, entendida ésta como la búsqueda de conocimientos verificables utilizando el método hipotético-deductivo propio del enfoque empirista, calificado también como científico. Un inútil positivismo que olvida lo relativo a otras necesidades y potencialidades humanas valiosas y susceptibles de ser desarrolladas, prescinde de la abstracción y la producción de conceptos y teorías, descuida la planificación y posterga la invención, etc., procesos que exigen métodos distintos al mencionado. Que incluyen realizar investigaciones en equipos multidisciplinarios, la participación en calidad de investigadores de los sujetos participantes en acción, que busquen respuestas a los problemas sociales y a su propia experiencia.

Sobre la base de una implícita concepción positivista se toma la investigación como un proceso tecnocrático que uniformiza y que muchas veces no trasciende el proyecto. Los manuales no enseñan a investigar, se basa en la creencia de que el entrenamiento sistemático en métodos, técnicas y procedimientos tomados de esos cartabones de investigación garantizan la formación

del investigador. Este rasgo también se nutre de la idea de la autonomía del método. El dominio del método “científico”, único para toda ciencia, faculta para abordar con éxito cualquier objeto de estudio. Las exigencias de sistematicidad y rigor implícitas en la formación metodológica se transfieren mecánicamente a quienes adquieren dicha formación. Más allá de la especificidad y exigencias particulares que pueda tener la problemática en estudio, y los intereses y expectativas de los participantes, se privilegia el cumplimiento de unos predeterminados requisitos formales. Si los productos que el participante genera no se ajustan con el molde que se ha preestablecido, quedan fuera del proceso. Hay un predominio evidente del marco sobre el contenido. La concepción que relaciona marco teórico-hipótesis-verificación favorece esta dependencia de la realidad frente a una teoría, que muchas veces no es tal, y el método que solo son reglas; se manifiesta en todas las actividades formativas. Suele privilegiarse un determinado enfoque teórico-metodológico, selecto por la moda o preferencias ideológicas, que lleva implícita de alguna manera la idea de un monismo metodológico.

2. Asociado al hegemonismo del positivismo y al monismo metodológico, subyace una tendencia a un marcado dogmatismo que el discurso explícito nunca reconoce. Las creencias, valoraciones y enfoques investigativos que propugnan los responsables del programa, permean los criterios que se utilizan en los registros de los catálogos de “revistas científicas” para evaluar los resultados, y son los que finalmente se imponen como los más legítimos y pertinentes. El recurso a la necesidad de lograr una pretendida excelencia académica justifica también la adopción de actitudes autoritarias, la imposición dogmática de reglas uniformes para todos los participantes. Generando una dependencia intelectual que aleja al candidato a investigador de la toma de decisiones. Con este marco solo se puede esperar la simpleza de la investigación y por tanto de las tareas de dirección. Esto se inscribe en un contexto más general donde lo fundamental en el proceso educativo a escala global es el aprendizaje de contenidos instrumentales básicos expresados en pruebas estandarizadas, orientando estos a la flexibilización laboral, y desde esa base se construye el concepto de excelencia o calidad educativa. Se coloniza el sistema educativo con principios gerencialistas.

La disputa potencial nos remite a las disputas en ciencia y tecnología que se da entre los intereses de las grandes corporaciones empresariales, principalmente transnacionales y

monopolistas nacionales, que se han beneficiado en grande con la ley y programas educativos, y la necesidad de reformar el sistema de ciencia y tecnología para que sirva a las necesidades de las mayorías populares. “Son paradigmas opuestos: una ciencia elitista para producir tecnologías al servicio del lucro (tecnociencia) o la posibilidad de desarrollar una ciencia digna, comprometida con la sociedad que la sostiene, que reconozca e integre distintas formas de conocimiento, que desarrolle tecnologías para el bien común, en lugar de venderse al mejor postor.....prefiriendo proyectos que tengan como objeto prioritario contribuir a la protección de la salud, el medio ambiente y la riqueza biocultural del país, el uso racional y la conservación de los recursos naturales, el respeto del territorio, los conocimientos y la cultura de los pueblos y comunidades indígenas y equiparables.”(Silvia Ribeiro, 2019).

Es por ello que el poder adopta el escolasticismo de contenidos básicos, se manifiesta en la creencia de que no hay aprendizaje ni producción fuera del ámbito escolarizado formal. Pero al mismo tiempo se adapta perfectamente bien a la nueva educación on line y a distancia. Esto conlleva el establecimiento de una serie de actividades escolares como seminarios, cursos, etcétera, cuya vinculación con la práctica investigativa no es sustancial. En la concepción y desarrollo de estas actividades suelen prevalecer dos criterios: uno de naturaleza compensatoria y otro de carácter instrumental. Por el primero se justifica la inclusión de conocimientos que a juicio de los diseñadores no se han recibido previamente con la profundidad requerida. Se pasa de un reconocimiento tácito de que la información previa es insuficiente e inadecuada, y hay que realizar un proceso de nivelación, que permita acceder a los niveles de excelencia previstos. Este criterio parte de la idea de que las teorías ya existen y que el carácter instrumental del método responde de manera implícita al dogmatismo. Se considera que independientemente de los objetos específicos de investigación hay requerimientos de diverso orden que a priori debe contemplar todo programa de estudios. Las áreas que se ven más beneficiadas dentro de este criterio son los aspectos más técnicos de los métodos de investigación, descuidando lo principal: la definición epistemológica, el debate ontológico, los principios los objetivos y estrategias de investigación a las que se subordinan los métodos. En el diseño de las actividades escolarizadas tampoco se toman en cuenta las experiencias y necesidades de los participantes, ni las exigencias particulares de los

beneficiarios de los proyectos de investigación que se realizan. En consecuencia, investigación y docencia marchan paralelamente sin puntos de encuentro que permitan la articulación orgánica de estas actividades.

Dentro de los programas que se adscriben a esta tendencia se suelen despersonalizar al máximo los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación y, en general, los mecanismos de control académico-administrativo. Se procesan con programas informáticos que homogenizan y pervierten las evaluaciones. Esta despersonalización suele justificarse por la vía de la objetividad. Para lograrlo se crean instancias de orden superior, donde los tecnócratas deben garantizar un control riguroso de los productos. Las decisiones más importantes son tomadas en muchos casos sin la intervención de los participantes e incluso de aquellos que, en alguna forma, se relacionan directamente con ellos. Una de las consecuencias que se derivan de este rasgo es el refuerzo de actitudes y conductas de aislamiento, sumisión y miedo en el participante, quien reorienta sus esfuerzos a satisfacer más las demandas formales externas, que a las exigencias intrínsecas al propio proceso de investigación. En algunos casos la respuesta ha sido personalizar la asesoría previo acuerdo económico entre las partes, lo que muchas veces conduce a la corrupción.

Las estructuras académico-administrativas se van complicando progresivamente mediante la creación de nuevas instancias: coordinaciones académicas y de investigación, órganos contables, financieros y de auditoría, consejos de ciencia y tecnología, sistemas de becas, órganos de relacionamiento con las empresas, etc. En las universidades, en los Estados, en las federaciones, se reproduce una enorme burocracia que se apropia de recursos que bien podrían ser destinados a la investigación. Incluso en algunos lugares de América Latina con los escasos recursos se financia la investigación de grandes empresas. Los burócratas en lugar de agilizar y hacer fluida la comunicación entre los actores del proceso, más bien la entran y obstaculizan; hasta que se crean otros organismos cuyos funcionarios las destraban. Por lo general, las competencias de estas instancias no están claramente definidas, lo que determina contradicciones y arbitrariedades en la toma de decisiones, lo cual puede inducir a conflictos. Siendo las empresas el objeto a beneficiar con el neoliberalismo, los recursos se destinan

también indirectamente a la gran empresa y directamente a la universidad privada abriéndose el campo a la corrupción. En tal sentido, es preciso acotar que la gestión tiene que estar al servicio de las exigencias y necesidades de la formación y no a la inversa.

Se carece de verdaderos pilares que cimienten la investigación. ¿Qué significa la decadencia de institutos, centros de investigación e investigadores reconocidos, que desarrollen de manera sistemática líneas y estrategias de investigación? Por un lado, está la desaparición de una generación de académicos que desarrollaban dichas prácticas y, después, por el aislamiento entre licenciatura y posgrado. Se agrega la predilección por las llamadas ciencias duras y disciplinas utilitarias e implica la ausencia de un estilo, reconocimiento, acreditación pública y apoyo económico a la labor del investigador en humanidades y disciplinas sociales; con las dificultades para difundir resultados y en algunas universidades, hasta el acceso a redes de información científico-técnicas, posibilidad de comunicación e intercambio a nivel nacional e internacional.

Un análisis realista de las condiciones anteriormente descritas evidencia las limitaciones que se tienen para una pertinente, eficaz y adecuada formación de investigadores. Es evidente en lo que respecta a los procesos formativos de la universidad, que se le da, por lo general, más importancia a la reiteración de los aspectos metodológicos y técnicos, como un cúmulo de contenidos que hay que aprender, asociados a la repetición y transmisión bancaria, ausencia de crítica teórica y pobreza conceptual, en el que no existen procesos en los que el participante se capacite a lo largo de todo el programa. Pero, además, hay que superar la idea de que la investigación como parte de las exigencias curriculares esté reducida exclusivamente al trabajo de grado, que los posgrados carezcan de los mecanismos explícitos para enseñar a investigar, y que no se proporciona suficientes herramientas sobre cómo investigar. El pregrado y el posgrado no se diferencian sustantivamente, si son realizados solo para cumplir un requisito académico, además suelen llevarse a cabo utilizando instrumentos y procedimientos que no han sido seleccionados a partir de un análisis riguroso; esto conduce a una mera simulación que dista mucho de ser un auténtico proceso investigativo.

Ante estas deficiencias, constituye un imperativo necesario diseñar estrategias creativas. Es

fundamental la adopción de otros cursos de acción en donde se desmitifique la investigación y donde se cree conciencia en torno al conocimiento como un fenómeno modificable e inacabado. El estudiante debe participar activamente en el ejercicio de la investigación con preguntas y decisiones, pues para ser investigadores más que conocimiento sobre metodología, se requiere formación ontológica, gnoseológica y epistemológica, paralelamente a capacidad de indignación, conciencia, voluntad, compromiso y creer en las potencialidades de la sociedad y de sí mismo. No obstante, lo anterior implica modificar las principales tendencias negativas prevalecientes y orientar los programas hacia la producción intelectual dirigida a la transformación de las realidades concretas que son competencia de dichos programas.

2. EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DE LA FORMACIÓN DEL INVESTIGADOR

Partimos de la idea de que la praxis que sintetiza viejas dicotomías es el punto de partida y de llegada, que cada objeto tiene su método y que muchas teorías y conceptos no responden a los problemas y cambios en la realidad. Al contrario, la investigación hegemónica universitaria empieza atribuyendo conceptos a través del marco teórico a una realidad diversa y aún desconocida, para luego introducirse en la metodología y a temas técnicos. No aportan nada al conocimiento si antes de enfrentar la realidad y sin conciencia de su historicidad, ya la están aprisionando en especulaciones fantasiosas. En gran parte la responsabilidad está en la fuerza del pensamiento sumiso, en la incapacidad de leer y entender lo que se mira, en la escasa orientación hacia el pensamiento crítico y creativo, en la reducida experiencia acumulada y compartida por los profesores expertos, teóricos y metodólogos, que desgraciadamente se apoderan de las materias más significativas en la formación, fragmentando ambos campos, convencidos de que así están formando científicos. Para muchos profesores de metodología la investigación es un proceso empirista y lógico autonomizado del razonamiento y de la teoría, donde los debates epistemológicos y teóricos acerca de las metodologías particulares en cada disciplina o tema son irrelevantes. Otros, como vimos, privilegian la razón absolutista y las pseudo teorías, abandonando la realidad a un segundo plano, simplificando el pensamiento al grado cero de reflexión, legitimando la ignorancia epistemológica. Parten de hipótesis o intuiciones producto de la especulación subjetiva del investigador –y no de preguntas acerca de

una realidad objetivo subjetiva– disfrazando en esquemas y cartabones al positivismo, a la filosofía analítica y a la fenomenología como únicos métodos “científicos” con magros productos. Otros consideran que lo observado es el punto de partida, sin cuestionar lo que observan. Las abstracciones no son importantes. En estos enfoques epistemológicos, algunos parten de preguntas y otros lo hacen desde las hipótesis, en ambas hay buena y mala investigación, sin embargo, parece más recomendable partir de interrogaciones que nos lleven al descubrimiento más que a la verificación de dudosas intuiciones o teorías. Lo que no parece coherente e incluso admisible, es partir de hipótesis y preguntas al mismo tiempo, pues responden a opuestas concepciones epistemológicas. Este es otro factor que traba las investigaciones. Últimamente, se agrega una nueva forma de titulación que consiste en producir un artículo científico aceptado por una revista indexada y hay maestros que les enseñan redacción de algo que no han investigado. Esta inversión que coloca la exposición por delante de la investigación solo confirma la ignorancia acerca de lo que es investigar.

En este contexto pareciera que quienquiera podría enseñar metodología, y cualquier estudiante si cuenta con la información adecuada puede siguiendo un libreto preestablecido– investigar y hacer una tesis. Nuestra concepción es muy distinta. El maestro debe experimentar la investigación y con el estudiante adquirir juntos las facultades para investigar, desde allí entender que la teoría y el método surgen de la práctica social, que desarrollen capacidades junto a los sujetos investigados para comprender, interpretar y analizar la sociedad y así puedan responder a la pregunta para qué investigar y cómo hacerlo con un mínimo de aporte a la sociedad y al conocimiento. Para responder, deberá comenzar estableciendo una relación de conocimiento con la realidad, yendo a lo más profundo, totalizando y reconociendo sus potencialidades, es decir problematizándola.

La formación de investigadores es indispensable, pero paralelamente es perentorio generar una cultura de la investigación dentro y fuera de la universidad, estimulando la producción intelectual en sus diferentes manifestaciones, y en donde todos los procesos académicos y administrativos sean tributarios de este propósito. Aunque el futuro profesional no tenga en sus planes dedicarse a la actividad investigativa, es importante que tenga un sólido componente

investigativo en su formación, de tal manera que la investigación, más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida. De esta forma, además, tendremos profesionales más creativos y recursivos, capaces de ir más allá de lo convencionalmente establecido, y de ingeniar una mejor manera de hacer las cosas, cualquiera que sea el campo de actividad.

La formación de investigadores se explica como una actividad del sujeto que se forma. Un proceso que principia cuando el sujeto tiene un motivo que lo impulsa a investigar. Motivo que lo conduce a explorar la realidad, a identificar críticamente la construcción de conceptos y uso de teorías y reconocer posibles caminos o metodologías; a establecer un acercamiento con lo ya investigado, con los proyectos existentes y con las acciones de investigación que éstos involucran. Ese acercamiento le proporciona datos para identificar su problema de investigación, crearse una representación del mismo y plantearse metas de investigación. Así emergen proyectos de investigación que constituyen los primeros productos objetivos de su proceso. Entendida como actividad, la formación no es un proceso que realiza un individuo aislado. Los sujetos, los objetos de conocimiento, las acciones formativas y los instrumentos de investigación se conjugan y en interacción favorecen que quien se forma mediante la investigación, integre una representación del campo de problemas y de las tareas que involucran su elucidación o solución. En este contexto, la experiencia de los más avanzados enriquece la formación a la que otros aspiran.

La formación de investigadores conforma una relación pedagógica en la que se identifican momentos comunes que serán sus ejes de análisis: la interacción con el entorno social, esto es, los sujetos objetos que participan en el proceso formativo; la apropiación individual o internalización por parte del sujeto de los saberes generados en su comunidad de investigación; y su transformación con el diseño de un proyecto que cristaliza en una creación que esclarece un problema en un área del conocimiento. Durante la formación de investigadores, la interacción ocurre entre distintos niveles de calificación académica, cuyo objeto de actividad es una problemática de investigación, que convierte un problema en objeto de estudio. Esa interacción está mediada por conocimientos y experiencias provenientes del mundo real y el

académico, que son significativas entre quienes pertenecen a una determinada comunidad de investigación. En esa interacción, que asume un valor pedagógico, conforma una zona de desarrollo próximo, quien se forma, accede a metodologías y experiencias desarrolladas por otros investigadores, como ejemplos y no como modelos a seguir. En la medida en que el joven investigador con mayor autonomía, desarrolla habilidades que le conduzcan a formalizar proyectos innovadores y generadores de conocimiento, va constituyéndose gradualmente en investigador.

La investigación es el modo concreto que adopta la reconstrucción articulada de la realidad a través de la interrogación, exploración, formulación y resolución de problemas en el marco de una construcción de conocimientos, que implica categorizaciones, conceptualizaciones teóricas y empíricas en interacción con el establecimiento de configuraciones y totalizaciones. Los datos, la información, ordenados y relacionados, sirven para la recomposición de lo concreto a través de mediaciones categoriales, o también, el conocimiento normal es integrado en una totalidad concreta, que evoque el concreto real-histórico que es el objeto de investigación. Investigar tiene diversas acepciones de acuerdo a la concepción filosófica. Hoy están de moda el neopositivismo, la filosofía analítica, la nueva fenomenología posmoderna (la hermenéutica). Sin embargo, muchos docentes, sin saber por qué, aún no salen del viejo positivismo mil veces superado. Apostamos por la epistemología del descubrimiento y la metodología de la praxis frente a los que recurren a la verificación de hipótesis, guía u orientación de la investigación sobre las cualidades del objeto o a la interpretación desde lo reflexivo del sujeto. Nuestra postura epistemológica parte de la apropiación de lo concreto a través de la pregunta problematizadora, de la totalidad concreta de realidades específicas históricamente concebidas, no como proceso de síntesis en el pensamiento sino como punto de partida de la intuición y representación y la crítica al conocimiento y a la realidad social. Los conceptos y teorías no se piensan y engendran a sí mismos. Las mediaciones categoriales son complejas y niegan el carácter abstracto del conocimiento y el carácter empírico de lo real. Lo concreto encierra las determinaciones abstractas y las dimensiones de lo empírico.

Las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino

del pensamiento, es apropiarse de lo concreto, parte de elevarse de lo abstracto a lo concreto para reproducirlo como concreto espiritual. Lo concreto es la síntesis de múltiples determinaciones, unidad de lo diverso. De las relaciones generales determinantes, fijadas y abstraídas, desde lo simple se avanza a lo complejo. Desde la inducción analítica se relaciona con los conceptos, las teorías existentes para descubrir categorías, propiedades y sus articulaciones para construir algo diferente, que puede llegar a una nueva teoría, desde la construcción de nuevos datos y continuar repreguntándose. El sujeto–sociedad está siempre presente en la representación como premisa, manteniendo su autonomía. Las categorías expresan formas de ser, determinaciones de existencia, las condiciones y la comprensión de la organización de la sociedad, producto de condiciones históricas. El sujeto es algo dado en la realidad y en la mente, en ella, el capital es la potencia económica que lo domina todo, es el punto de partida y el punto de llegada, es la iluminación general. (Marx, K, 1975)

BIBLIOGRAFÍA

Bonilla-Molina, Luis Apuntes para la reconstrucción de la historia de las pedagogías críticas, Zamora, Michoacán, México. 2019

Borón, Atilio, Prologo a “La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo”, Pedro Luis Sotolongo Codina y Carlos Jesús Delgado Díaz, CLACSO, 2006.

Brenner, Miguel Andrés, Innovación educativa: el "neuroneoliberalismo" pedagógico político, Rebelión, 8/06/2019)

Farrán, Roque ¿Qué es lo real? La filosofía como arte de lucha y práctica de libertad // **Publicada** en Lobo Suelto, marzo 2019

González Rey, Fernando “Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso”, *Teoría y Crítica de la Psicología* 7 (2016), pp. 40-55.

<http://www.teocripsi.com/ojs/>)

Kosik, Karel Gramsci y la filosofía de la praxis, 08-12- 2018, <http://www.espai-marx.net/es?id=10759>).

McLaren Peter / Petar Jandric La pedagogía crítica revolucionaria se construye al andar: en un mundo donde muchos mundos coexisten, <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=3007>)

Marx, Karl., Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, Siglo XXI, Madrid, 1975, pp. 428-433.

Miras Albarrán, Joaquín Por qué es fallida Historia y Consciencia de Clase, del «joven» Lukács. <http://www.espai-marx.net/ca?id=10762>. 2019

Ribeiro, Silvia Por qué interesa el debate sobre ciencia y tecnología, La Jornada, 13 de Abril de 2019

Catherine Walsh <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-26/299-son-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras-reflexiones-en-torno-a-las-epistemologias-decoloniales>, 2017

Velázquez Barriga, Lev M. Maestros, nuevas disputas y otros desafíos, La Jornada, 16 de mayo 2019.