

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN. PUNTOS CRÍTICOS

CRISTINA CÁRDENAS CASTILLO

Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara

RESUMEN: El trabajo se centra en problematizar la manera en la que comúnmente se inicia a los alumnos en la investigación. Se trata de hacer patente que necesitamos

formación para la investigación y no simplemente “metodología”.

PALABRAS CLAVE: Formación de investigadores, metodologías, saberes complejos.

Introducción

En el fondo de esta propuesta existe una inquietud madurada a lo largo de muchos años de docencia y tutoría de tesis, acelerada en los últimos tiempos por el encuentro con el utillaje intelectual que posee el alumno universitario promedio. La tesis fundamental es que los cursos de metodología han instalado una concepción instrumental de la investigación que obstaculiza la realización de investigaciones sólidas, rigurosas y fértiles.

Así, el propósito de este documento es cuestionar y problematizar la manera en la que comúnmente se inicia a los alumnos en la investigación.

I.- Del estudio

Don José Ortega y Gasset afirma que

... una ciencia no es tal ciencia sino para quien la busca afanoso, Para quien no la necesita, para quien no la busca, (ese conocimiento) es una serie de palabras o, si se quiere de ideas que, aunque se crea haberlas entendido una a una carecen, en definitiva, de sentido; esto es que para entender verdaderamente algo (...) no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías previas; lo que, en cambio, hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarla.

Ahora bien, cuando el hombre se ve obligado a aceptar una necesidad externa, mediata, se encuentra en una situación equívoca, bivalente porque equivale a que se le invitase a

hacer suya, a aceptar una necesidad que no es suya. Tiene, quiera o no, que comportarse como si fuese suya; se le invita, pues, a una ficción, a una falsedad.

El estudiante se encuentra (...) con la ciencia ya hecha, como una serranía que se levanta ante él y le cierra su camino vital. En el mejor caso la serranía de la ciencia le gusta, le atrae, le promete triunfos en la vida. Pero nada de esto tiene que ver con la necesidad auténtica que lleva a crear la ciencia (Ortega y Gasset, 2004: 155-159).

Esta reflexión de Ortega y Gasset gira en torno al estudio pero resulta también altamente pertinente respecto a la investigación. ¿Cuántos de los alumnos de la educación superior *necesitan* la ciencia, cuántos llegan al posgrado habiendo madurado un *interés auténtico* de investigación?

A pesar de que la educación fomenta la ficción y la falsedad, para Ortega y Gasset la solución no es renunciar a la enseñanza y a la educación. Esto equivaldría a aceptar que el estado ideal de la especie humana es el de la barbarie. La solución es enseñar no las ciencias sino *su necesidad*. Y esto implica una reforma radical de la educación que está cada vez más lejos de poder hacerse realidad porque la actual “era del conocimiento” en el fondo es la era de la información, es decir, de contenidos cercenados de su razón de ser.

La estrategia para escapar de este nudo gordiano consiste en *enseñar una formación investigativa*, entendiendo por ella no la mera acumulación de información sino, precisamente, una formación centrada en la estructuración del pensamiento, y, aspecto fontal, en el encauzamiento de las “*sinceras, pero vagas, intenciones de estudiar “algo”, así in genere, de saber, de instruirse*” de los estudiantes. La primera –la estructuración del pensamiento- constituye la condición *sine quoi non* de maduración de las segundas, y éstas son, en cualquier caso, el único punto de partida de que disponemos.

Ineludiblemente debemos aceptar que al emprender esta tarea estamos mal equipados, sobre todo los profesores, sobre todo el sistema educativo mismo. La apuesta es que los jóvenes vayan empujando en el sentido de su formación auténtica renunciando a los privilegios que hasta ahora les otorga el ser cómplices de la simulación.

II.- Un nuevo acercamiento al estudio y a la investigación

La literatura educativa utiliza cada vez más el término de “competencias” para referirse al conjunto de saberes complejos que entran en juego en nuestra aprehensión del mundo y

del conocimiento. Para sustituir esta denominación –sobre-cargada de connotaciones y zonas oscuras- adopto la propuesta de Edgar Morin de *saberes complejos* (Morin,1988) justamente porque ésta última resalta la imbricación e intervención dinámica de diferentes operaciones y habilidades de pensamiento en el abordaje intelectual de cualquier cuestión, desde la más sencilla hasta la más intrincada.

Contra-corriente, pues la literatura propone listados de numerosas competencias, yo considero sólo cuatro saberes complejos:

- 1.- Saber complejo en lectura
- 2.- Saber complejo en expresión
- 3.- Saber complejo en organización y articulación
- 4.- Saber complejo en problematización y crítica.

Tal vez esta propuesta parezca tan escandalosa como la de la falsedad del estudiante de don José Ortega y Gasset. En seguida trataré de argumentarla. Sin embargo, es necesaria una aclaración previa. Estos cuatro saberes complejos pueden ser dominados en diferentes grados. La lectura en su mínima expresión ayuda a identificar el camión al que hay que subirse y la calle en la cual hay que bajar de él, o a leer los encabezados de los periódicos o a ingurgitar las revistas de moda o los libros de auto-ayuda. Cualquier persona es capaz de hablar en su lengua materna, pero llegar a expresar pensamientos abstractos y estructurados implica un largo aprendizaje que tal vez no termina nunca. La escritura puede limitarse a garabatear en un papel “Susy te habló Juan” (sin hache y sin acento). La organización puede estar cuasi-ausente y limitarse a un chorizo de informaciones sin articulación y la problematización puede reducirse a expresar preguntas disparatadas a las cuales no se les da seguimiento.

Precisamente, la educación debería desarrollar estas habilidades de manera gradual y sistemática.

En teoría, en el papel, al ingresar a la educación superior el alumno debe poseer en un nivel elemental estos saberes. Este nivel elemental de dominio puede ser denominado *plataforma mínima de habilidades*. Sin embargo, sabemos que la misma falsedad de los estudios realizados desde primaria hasta el bachillerato hace de esta plataforma letra fatalmente muerta. Dado el contexto actual y las deficiencias de nuestro sistema educativo,

no podemos continuar la formación suponiendo que quienes llegan a la universidad (incluidos muchos de quienes ingresan al posgrado) saben leer, escribir, organizar las ideas, problematizar, criticar y dialogar. Hasta ahora la gran mayoría de las formaciones universitarias- ha procedido suponiendo que los alumnos poseen la plataforma básica de habilidades intelectuales a partir de la cual pueden germinar los saberes específicos de la disciplina o del campo disciplinar a nivel de licenciatura. Ya es tiempo de tomar en su justa dimensión este gravísimo problema.

Son cuatro las obligaciones que la educación superior no puede seguir evadiendo:

a- Conocer específicamente el grado de deterioro y empobrecimiento que esta plataforma mínima ha experimentado en los últimos treinta años y, consecuentemente, la magnitud de las lagunas que hay que subsanar, revertir, sanar para poder iniciar la enseñanza en licenciatura.

b- Cuestionar a los niveles precedentes de enseñanza, poner los puntos sobre las íes, dejar de ser cómplice de la catástrofe educativa y cultural en que estamos inmersos.

c- Cuestionarse a sí misma, promover la integración de cuerpos docentes divergentes, discordantes, heterogéneos, variopintos pero poseedores todos de esta plataforma básica de habilidades.

d.- Encarar la pobreza de nuestra formación para la investigación.

III.- La raíz radical de la investigación

La actitud científica tiene como raíces primeras por una parte, el asombro y la humildad, por la otra la necesidad de saber, de comprender. Es pues la actitud antitética de quien sólo pretende apropiarse de lo que ya se sabe

Los sustentos fundamentales de la investigación

Empape en el campo.

Cualquier disciplina extiende su red en un campo acotado por las fronteras dinámicas con otras áreas de conocimiento. Desde este punto de vista ocupa un *lugar* con características propias, tiene su propia historia, sus propios personajes clave y una práctica específica. De acuerdo al momento histórico, cada campo explora vetas de investigación particulares que implican reacomodos teóricos y metodológicos concretos.

El estudio de la disciplina implica, primero que nada, la familiarización con ese campo.

La etapa de familiarización es larga y no sigue una lógica lineal. Podríamos decir que conforme se “aprenden” elementos concretos –que por lo demás, la memoria puede arrinconar después muy fácilmente- se va formando el mapa del campo.

Para la formación de este mapa juegan un papel preponderante los tres primeros saberes complejos y muy especialmente el tercero, el organizador y articulador. Sin la incorporación de una disciplina organizadora consciente, el trabajo silencioso y soterrado que realiza la mente para aprehender se estanca, se dispersa, se empobrece. La información forma asteroides móviles y fugaces, reacios a acomodarse en un mapa. Sin este mapa, sin una idea general del *lugar* que ocupa la disciplina y, dentro de ella, los elementos que vamos estudiando, lo más probable es que lo que aprendamos quede en un mero fragmento de erudición.

La problematización y la crítica.

La problematización es el saber complejo por excelencia de la investigación y de la filosofía. Asentado sobre los tres anteriores éste puede germinar. (Inútil decir que mientras más débiles sean los primeros menos posibilidades hay de que el último asome...).

Hemos dicho que la investigación implica el mirar al mundo con asombro. Es decir, implica mirar lo que se cree conocer desde otro punto de vista, descubrir que en realidad no se conoce o se conoce imperfecta y fragmentariamente. En otras palabras, la mirada inquisitiva vuelve problemático lo normal, lo evidente, lo obvio.

Ahora bien, problematizar no es simplemente preguntar.

Especialmente en las investigaciones cualitativas se ha exagerado el papel y el peso de las preguntas, re-bautizadas “preguntas generadoras”. Por una parte, es indudable que el cuestionamiento es inseparable de la investigación, pero por el otro, se tiende a considerar que mientras más preguntas haya más fértil será la investigación, lo cual es falso. Un fuego de artificio de preguntas generalmente se apaga rápidamente...

La pregunta en cuanto tal tiene dos tipos de respuesta, la binaria (sí-no) y la múltiple. La respuesta binaria no abre un proceso de investigación, al contrario, lo cierra. La respuesta múltiple nos deja en el mismo estadio de incertidumbre. Ésta es la razón por la cual la pregunta necesita ser trabajada para cumplir con el cometido de abrir y encauzar el pro-

ceso de investigación. Éste es otro aspecto que no abordan ni los manuales de investigación ni los cursos de metodología.

Una buena problematización implica superar –en el sentido dialéctico del *aufheben*, *conservar*, *enriquecer*, *superar*- a la pregunta. Y esto implica una elaboración, un planteamiento en el que se entrelazan el empape que hemos logrado hasta ese momento, la dimensión lógica (estructura y coherencia), y la dimensión heurística que permite crear un itinerario reflexivo, una estrategia de acercamiento de la cual surgen los problemas que subyacen a la pregunta y una estructura argumentativa particular. He aquí la cuestión fundamental. Si nos atenemos a este imperativo problematizador resulta entonces que no investigamos cuando nos refugiamos en fragmentos de erudición, en la acumulación de datos o cuando nos limitamos a recitar o a tejer largas telarañas alrededor de lo leído.

Investigar es aprender a pensar rigurosa y coherentemente apoyados en el empape del campo en cuestión, es aprender a problematizar y a argumentar. Y ninguno de estos aprendizajes es posible si no estamos instalados en una racionalidad dialógica que mantenga viva la investigación al recuperar la vitalidad intelectual de los textos que consultamos.

Afirma Martin Buber:

(...) Los intelectuales tienden a encerrarse en sus propios tecnicismos y lenguajes y a veces terminan confundiendo las palabras que surgen de sus construcciones lógicas y sus pensamientos con las palabras que surgen del diálogo con la vida (Buber, 2003:50).

Así, *el acto capital de la investigación, la problematización* no es un ejercicio de malabarismos lexicales, no puede ser la puesta en relación entre conceptos. Es el acto de pensar el mundo desde la plataforma del pensamiento de otros hombres que han sido agujoneados por la misma necesidad.

Investigar reflexivamente encierra aún, por lo menos, un desafío más, el de poner en marcha una especie de revolución copernicana que ponga al sol en su lugar. Nuestro sistema educativo nos ha hecho creer que todo el problema intelectual es el de manejar conceptos, en el mejor de los casos, el de apropiarse ellos. Nuestra vida intelectual ha girado, pues, alrededor de ellos. Y así, el diálogo con la vida no puede surgir, no puede crecer. La fuente de la investigación es la vida misma y los conceptos son los instrumentos, las herramientas, el utillaje de nuestra aprehensión del mundo. Éste es el sol de nuestra ga-

laxia. “Aprender” conceptos o incluso disecar sistemas –teóricos o filosóficos- y regurgitarlos no tiene nada que ver con la actitud investigativa.

IV.- Cómo se enseña a investigar en las universidades

En el sentido profundo que he desarrollado en líneas anteriores el sistema educativo mexicano no enseña a estudiar y tampoco enseña a investigar.

El sistema ha privilegiado las técnicas de búsqueda de información y “la metodología”. Subyace pues una concepción que separa de tajo la dimensión teórica de la dimensión metodológica. La investigación nace entonces tullida. Si se privilegia la dimensión teórica concebida como información se logran enormes *collages* pseudoeruditos. Si se privilegia la dimensión metodológica se propician trabajos de preciosismo técnico sin sustento. Si se privilegia la acumulación de datos se pone en práctica una concepción inductivista (Chalmers, 1996) que, con un mínimo de honestidad, no puede ser sostenida. En ninguno de los tres escenarios se logrará comprender algo, explicar algo de la realidad.

Un poco de historia.- En términos generales la investigación como parte de las “funciones sustantivas” de las universidades mexicanas es relativamente reciente y aunque siempre haya habido personas dedicadas a investigar esta tarea se hacía sobre todo a título personal sin que existiera presión institucional para hacerlo. Cuando se empezó a incluir la investigación en las cargas laborales universitarias, en lugar de formular e implementar un plan a mediano y largo plazo en el que los investigadores autodidáctas con trayectoria y los pocos universitarios posgraduados fueran formando a nuevas generaciones, se optó por arrancar por la vía milagrosa que nos caracteriza: de la nada debería surgir el cuerpo de investigadores que atestiguaría que el país se había incorporado al desarrollo.

Así se fue generalizando la idea de que lo único que había que hacer para empezar a ser investigador era “llenar” el protocolo de investigación que alguien elaboró en algún momento. El susodicho protocolo sigue circulando, -como guía para los estudiantes de licenciatura que optan por titularse por tesis y tanto en las instancias que administran la investigación de los profesores-investigadores de las universidades como en los posgrados- y es fuente de serias deformaciones y malformaciones. En primer lugar, el protocolo es, en realidad, un formato de comunicación social de resultados, es decir, enlista los elementos que deberán estar incluidos en el trabajo terminado. El más común es el siguiente:

Título

Introducción

Marco teórico

Hipótesis

Metodología

Resultados

Conclusiones

Bibliografía

Salta a la vista que el protocolo tuvo como punto de referencia un mínimo conocimiento del método hipotético-deductivo, es decir, aquel acercamiento a la realidad que tiene como eje central la postulación de hipótesis y su puesta a prueba (su “comprobación”, según se repite hasta la náusea).

Si este formato hubiera quedado en eso, en una enumeración de los elementos mínimos que debe contener todo trabajo de titulación de licenciatura, tal vez no sería necesario dedicarle una reflexión, a pesar de su pobreza. Pero el hecho es que ha sido utilizado como guía del proceso de investigación y como contenido de los cursos de metodología, lo cual sí tiene graves consecuencias:

- a- Confunde proceso de indagación y redacción (comunicación social de resultados).
- b- Difunde la concepción de la investigación como un llenado de cajones inconexos.
- c- Difunde la concepción de la investigación como algo lineal.
- d- Considera separadamente el “marco teórico” y la metodología.

La “metodología”

Los cursos de metodología, los manuales de metodología son la manera más segura de esterilizar un incipiente proceso de investigación.

Al separar la dimensión teórica de la dimensión metodológica, la “metodología” se convierte en un inventario aislado, en un estante de supermercado donde sólo hay que elegir la herramienta menos complicada, más llamativa o más de moda.

Es común que los proyectos de los alumnos, guiados por el formato del protocolo, incluyan frases como éstas: “la investigación será de corte cualitativo”, “la investigación será longitudinal”. Pero rara vez hay una argumentación que se detenga a explicar las razones por las cuales se optó por ese tipo de acercamiento, los elementos teóricos que orientan la elección y que constituirían la línea de coherencia del trabajo.

Es paradójico que se centre toda la investigación en la “metodología” y que a la vez exista tanta confusión sobre sus contornos y sus contenidos.

En los inventarios metodológicos que suelen incluir los manuales hay un tuti-fruti espectacular, se mezclan métodos con técnicas con herramientas con instrumentos e incluso con formas de razonamiento generales o con operaciones mentales específicas.

El rigor y la fertilidad de las investigaciones dependen más de la solidez de la formación del investigador y de su honestidad intelectual que del tipo de método elegido.

En otras palabras, el valor de una investigación radica en la coherencia del proceso en su conjunto, de la solidez de la plataforma de habilidades del investigador, de su intuición y de los azares significativos que intervienen en ella.

Por último, quisiera que esta reflexión incitara a realizar investigaciones que realmente aporten a una mejor comprensión del mundo, que surjan de un interés, de una necesidad auténtica de comprender y de explicar y que por lo tanto se fundamenten en la reflexión y en la problematización y enfrenten retos teórico-metodológicos sin limitarse a reproducir recetas “metodológicas”.

Bibliografía

Buber Martín. *El camino del hombre*. Buenos Aires: Altamira, 2003.

Chalmers, Alan F. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

Morin, Edgar. *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra, 1988.

Ortega y Gasset, José. *Unas lecciones de Metafísica*. México: Porrúa, 2004.