

**Razones para repensar el enseñar y el aprender metodología de la
investigación social**
Reasons to rethink teaching and learning social research methodology

Dr. C Celia Marta Riera-Vázquez, <http://orcid.org/0000-0002-1996-3283>

celiam@uclv.edu.cu

MSc. Idalsis Fabr -Machado, <http://orcid.org/0000-0001-5241-8634>

idalsisFM@uclv.edu.cu

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

Resumen

La intencionalidad del presente ensayo está en la problematización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación desde lo educativo para contribuir a la formación integral de los profesionales de las ciencias sociales. Se parte del análisis de la metodología de la investigación social como herramienta para identificar las contradicciones implícitas en las problemáticas a las que debe dar respuesta un especialista de estas disciplinas, en su doble condición de sujeto y objeto de la investigación, en aras de que el proceso formativo permita apropiarse críticamente de los debates que transversalizan el pensamiento científico para la transformación social.

Palabras claves: metodología, formación, pensamiento crítico, investigación.

Abstract

The intention of this essay is in the problematization of the teaching-learning process of the research methodology from the educational point of view to contribute to the comprehensive training of professionals in the social sciences. It starts from the analysis of the methodology of social research as a tool to identify the contradictions implicit in the problems to which a specialist in these disciplines must respond, in his dual condition of subject and object of the research, in order that the formative process allows to critically appropriate the debates that mainstream scientific thought for social transformation.

Keywords: methodology, training, critical thinking, research.



Introducción

La formación profesional que institucionalmente se materializa en las universidades debe sustentarse en una voluntad política que parta del reconocimiento de la necesidad de poner al ser humano real a la altura de su tiempo y de los futuros como sujeto crítico y proactivo. Para lograr este fin desde el proceso formativo, es imprescindible justipreciar y criticar esquemas de pensamiento instalados en las ciencias y la cultura en general que, de una forma u otra, impactan la práctica socio-profesional (Fabrè y Riera, 2019); lo cual forma parte del encargo social de esta institución, en tanto asuma un modelo pedagógico orientado al desarrollo de la conciencia crítica, la autonomía y el compromiso social.

Si bien la política educativa materializada en el ejercicio académico debe perseguir estos objetivos, lo cierto es que el modelo de ciencia imperante en el mundo contemporáneo, particularmente en las sociales, aun no avanza lo suficiente en este empeño, condicionado por obstáculos de diversa índole, entre ellos: enfoques reduccionistas, signados por aprehensiones disciplinares; prevalencia de una racionalidad instrumental (metodologías vistas como “cajas de herramientas”); asunción de la realidad como externalidad, y de la objetividad desde la neutralidad axiológica, entre otros.

Es la hegemonía de la cultura positivista que impone con frecuencia, bajo la lógica empirista presente en metodologías densas y complejas, “la hojarasca de tecnicismos” y el método, la técnica, el *cómo* suprime al *qué*, al conocimiento necesario para la transformación de la realidad, “lo cual es funcional para que nada cambie o lo haga solo en apariencia” (Durán y otros, 2019, p. 10).

Dichos esquemas de no ser develados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden reproducirse y perpetuarse en la subjetividad social e institucional como formas de abordar la realidad presente, desde una lógica reformista y/o conservadora. La propia división social del trabajo por esferas de actuación de las ciencias, se traduce en técnica que satisface la demanda de un saber hacer pronósticos e intervenciones fragmentarias y graduales sin cuestionamientos (Díaz de Kóbila, 2001) para la re-adequación y re-funcionalización de la sociedad con una aparente “asepsia” ideológica y política. De

suyo se derivan los impedimentos en el despliegue de las potencialidades de desarrollo contenidas en esa realidad contradictoria.

Súmese que tanto docentes como estudiantes han organizado y dado significado a su experiencia y su conocimiento lo que constituye un modelo o matriz interna para aprender. Al estar socialmente condicionada como resultado de una “trayectoria de aprendizajes” contiene de manera sintética, para cada momento concreto, potencialidades y obstáculos; sin embargo, como afirma A. Quiroga “Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino ..., una estructura en movimiento, susceptible de modificaciones... (Quiroga, 2006, pp. 35-36)”. (Paley y otros, 2012, p. 6).

En este sentido constituye un reto para la enseñanza superior hoy trascender las fronteras de la disciplinariedad, tanto en el orden epistemológico como en el orden de la transformación social y los obstáculos que pueden estar representando las matrices de aprendizaje.

Sumemos además aquello que Freire develó como esencia a trascender para convertir la educación en un proceso en sí mismo de emancipación, de liberación a saber la visión ‘bancaria’ de la educación donde los estudiantes son “vistos como seres de la adaptación, del ajuste ...archivos de los depósitos que les son transferidos” (Freire, 2008, p. 74) lo cual mutila la conciencia crítica que deben desarrollar para ser activos transformadores del mundo.

Ello requiere de políticas científicas que, sin caer en el ostracismo, desde un posicionamiento contra hegemónico, cuestionen y relativicen los dogmas elitistas de las jerarquías burocráticas y disciplinares de la ciencia y la docencia universitaria que hoy prevalecen internacionalmente para que, profesionales universitarios e investigadores, trasciendan el quiebre positivista de los lazos entre ciencia y sociedad, los estrechos marcos disciplinares y puedan apropiarse del lugar de la teoría en el proceso práctico de transformación de la realidad y en la emancipación social.

El reto se hace aún más complejo si se trata de las Ciencias Sociales, las cuales emergieron signadas por la inferioridad teórica que enraizó en ellas el positivismo. Su connotación como disciplinas de segundo orden ha devenido en constantes fragmentaciones internas que han intentado cumplir con las exigencias de cientificidad impuestas por este modelo positivista.

Cada vez se instaura con más fuerza la idea de la llamada “ciencia aceptable”, que coloniza sobre todo a las ciencias sociales en los estándares que imponen las élites académicas, dígase revistas, bases de datos y otros mecanismos (Borón, 2019).

La superación crítica del individuo desde su condición de sujeto en el marco del proceso de formación profesional universitaria, como expresión de emancipación, no es realizable solo con la premisa de la excelencia instructiva que pueda aportar el dominio del andamiaje teórico conceptual de la disciplina en la que ese individuo se forma; esto solo redundaría en la esterilidad de un pragmatismo profesional que se sustenta en las denominadas teorías del capital humano, por ello se hace énfasis en que se trate sobre todo de un proceso docente-educativo.

Se trata entonces de que el proceso formativo permita apropiarse críticamente de los debates éticos, axiológicos e ideológicos que transversalizan el pensamiento científico, para deconstruir una praxis científica que responde a una lógica de la dominación, matizada por criterios de “legitimidad” y “objetividad”.

En medio de esta polémica se inserta el análisis de la enseñanza de la metodología de la investigación, en tanto esta constituye el eje articulador para fomentar una praxis académica e investigativa que intente romper tales esquemas desde las Ciencias Sociales, aun cuando esto implique dar cuenta de las contradicciones que en este particular emergen respecto a las visiones fragmentadas entronizadas en los estancos disciplinares y que han sido tácitamente aceptadas.

Desarrollo

El revisionismo metodológico: entre el deber ser y el ser

La prevalencia en las Ciencias Sociales de dos perspectivas teóricas- la positivista y la interpretativa- apertura el debate que se sostiene entre las llamadas metodologías (y metodólogos) cuantitativos(as) y cualitativos(as). La tendencia a los metodologismos refuerza el uso acrítico de “nuevas” perspectivas que sin superar en lo absoluto las contradicciones de sus predecesoras, asumen, con pretensiones de universalidad, una postura conciliadora que refuncionaliza, autoperpetúa el modelo positivista al centrar el análisis en aspectos de naturaleza instrumental. (Fabrè y Riera, 2019)

El profesor, de hecho, no sólo enseña contenidos, sino también una manera de pensar el mundo. Un hecho interpretado sesgadamente es comunicado tal cual a los alumnos, y

estos a su vez a sus alumnos y así sucesivamente. En el acto de enseñar se van reproduciendo y transmitiendo, de generación en generación, interpretaciones y concepciones sobre la realidad social, lo cual, puede contribuir a una ralentización o a una detención del conocimiento científico y su correlato en una práctica social transformadora o reproductora del orden existente. Los propios estilos de enseñanza se encuentran entretejidos en las formas de aprendizaje incorporadas a las matrices de aprendizaje, las cuales operan condicionando nuevos aprendizajes. (Paley y otros, 2012)

A la sazón interroga Foucault “¿Qué es después de todo un sistema de enseñanza sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones de los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 1980, sp) ". (Acanda, 2003, p. 28)

Tanto en la enseñanza de la metodología como en su puesta en práctica no puede sobredimensionarse el momento empírico de la investigación, obviándose los métodos realmente científicos, los del nivel teórico a saber, el de ascensión de lo abstracto a lo concreto, el lógico histórico, los analógicos, etc.

La ausencia de estos contenidos en los programas de metodología no quiere decir olvido; responde a que la fórmula para articular ciencia y vida queda simplificada en *lo útil es lo verdadero* propia del pragmatismo de la tecnocracia; la verdad se establece como unívoca y absoluta en función de la relación costo-beneficio. El de este modo considerado conocimiento científico, pasa a ser ajeno a todo cuestionamiento, a toda duda metódica, y consiguientemente funcional para la manipulación del otro o de los otros. (Riera y Fabrè, 2017)

Métodos y técnicas para operar desde y con la realidad están atravesados, téngase o no conciencia de ello, por la concepción filosófica del mundo, así como por la concepción epistemológica y teórica desde las que se posiciona el investigador; no son un andamiaje neutro, de auxilio, para llevar a cabo la investigación. Estos aspectos no pueden quedar al margen en los debates áulicos cuando se enseña metodología de la investigación social.

En su sentido amplio la metodología en tanto método filosófico, contiene el posicionamiento del investigador o docente respecto al mundo y sus vínculos consigo

mismo y la Naturaleza, la perspectiva integradora o fragmentadora en la que aprehende o propone aprehender la realidad, así como la actitud de transformar y autotransformarse o de refuncionalizar y refuncionalizarse.

Los puntos de partida que orientan el proceso de obtención del conocimiento se resumen en un conjunto de preguntas –respondidas a sabiendas o sin percatarse de ello– por todos los investigadores o docentes de Metodología de la Investigación Social. Ello se concreta en dos posturas generales:

- aquella que asume el docente/investigador desde los prolegómenos de sus actividades al posesionarse con conocimiento de causa con relación a determinados esquemas de pensamiento desde donde se propone hacer ciencia con conciencia.
- aquella en la que estas respuestas se dejan al libre juego de la espontaneidad y van siendo respondidas en el proceso mismo de la investigación o la docencia concreta, incluso habiendo enunciado una filiación paradigmática inicial que luego es desechada o contrapuesta en el devenir procesal de la investigación y su enseñanza.

Toda persona tiene una concepción del mundo que se expresa o bien a partir de los sentidos y los significados con relación a éste, a la vida, a la experiencia, a sí mismo o se expresa como concepción del mundo estructurada en un sistema teórico-conceptual, por consiguiente, las preguntas **ontológicas, existenciales, gnoseológicas y éticas**, están presentes como estructura mental coherentemente constituida. El investigador profesionalizado, el docente que contribuye a la formación de un pensamiento científico y los estudiantes de diferentes disciplinas científicas, todos, “cargan” con sus preguntas y respuestas y se instalan desde ellas cuando convierten el proceso de conocer el mundo en actividad profesionalizada.

Cuando se afirma que la Sociología estudia la sociedad de hecho ya se ha elaborado una concepción de la misma, se ha estructurado una visión del objeto del conocimiento, la cual puede estarse dando desde un realismo ingenuo, desde consideraciones subjetivistas, positivistas o dialéctico materialistas.

Otro tanto se enfrenta al cuestionarse quién conoce, es decir el sujeto del conocimiento. La respuesta de que quien conoce es el hombre lleva aparejada una definición del

mismo, la cual se puede estructurar desde la experiencia o desde sistemas conceptuales y cosmovisiones diversas. La historia del pensamiento registra aquella definición netamente empírica dada por Platón y criticada sarcásticamente por Aristóteles de “bípedo implume”, la ofrecida por el propio Aristóteles de “zoom politicum”, la de Marx sintetizada en una de sus Tesis sobre Feuerbach cuando expresaba que “... el hombre en su realidad es el conjunto de sus relaciones sociales”. (Marx y Engels, 1975, p. 634)

Se trata en las respuestas, cualquiera que sea, de una concepción coherente del hombre y de éste como sujeto del conocimiento, sobre su lugar y papel en la sociedad, su personalidad, sobre su instrumento psicológico de conocimiento y por consiguiente de cómo se enfrenta al conocer, es decir la definición de las posiciones coherentes sobre la relación sujeto-objeto, que no es otra cosa que la respuesta a la pregunta cómo se conoce, por qué vías o medios, a través de qué métodos o instrumentos.

Es la pregunta metodológica de este haz articulador que define la ciencia que hacemos, el conocimiento que se produce desde determinados contextos históricos y la finalidad de este conocimiento, el para qué se conoce, problema nuclear de cualquier paradigma.

Estas preguntas, que en el cotidiano de vida son omitidas o subsumidas en otras, afloran como tareas inevitables, direccionando, con más o menos conciencia de ello, el proceso de investigación, el de enseñanza y el de aprendizaje.

Cuestionarnos y respondernos desde estas interrogantes generales es una tarea intelectual en el conjunto de la ciencia sobre el pensamiento, es decir de la teoría del conocimiento del mundo, de la aprehensión y reconstrucción del mundo por parte de nuestro pensamiento, de la lógica con que se conduce este conocimiento. Sólo este enfoque puede garantizar tener en cuenta todos los elementos que intervienen en el conocimiento de la metodología de la investigación social, trátase del proceso de hacerla, del proceso de enseñar a cómo hacerla y del aprender a hacerla.

El potencial metodológico de la teoría

La perspectiva totalizadora en la comprensión del conocimiento como proceso, previene de formulaciones teóricas manipuladoras que dictaminan lo que es o no ciencia a partir de calificar o descalificar algún conocimiento no ajustado a “reglas y esquemas”

abstractos, impuestos por “dictaduras epistémicas”. En la realidad de los procesos del hacer, nos encontramos posiciones mecanicistas que divorcian lo empírico de lo teórico, lo cuantitativo de lo cualitativo y se presentan como dicotómicas.

Dichas formulaciones dictatoriales se arrogan el derecho de decidir qué conocimiento es tal o no en dependencia de lo que, desde sus visiones, pautas de idealidad e intereses subalternos declaran como requisitos de la ciencia propiamente dicha o verdadera, aunque parezca tautológico este último adjetivo.

Así los esquemas de pensamiento positivistas (objetivistas y subjetivistas) circulan en los contextos académicos y docentes en la puja metodológica cuanti-cuali. En nuestra opinión no es una puja en relación con los métodos en sentido estricto, aunque así se manifiesta en muchos escenarios, sino que es expresión de una puja con relación al papel que se le otorga a los métodos en el proceso de conocer y a la actitud de quien los emplea con relación a la realidad: ¿medios o fines?; ¿de qué y para qué?

La polarización de esta lucha de contrarios, que reviste en nuestros contextos, muchas veces posturas dogmáticas, pone en evidencia que la producción y difuminación del conocimiento está estrechamente vinculada al horizonte intelectual de los sujetos – individuales y colectivos- que en ellas participan.

La producción de la verdad, resignificando lo que venimos exponiendo, está dependiendo del interés que se tenga en conocerla o en ocultarla así como de la capacidad para producirla, en la medida en que se esté mejor armado científicamente para aportarla y se utilice mejor el capital de conceptos, métodos, técnicas acumulados por sus predecesores de manera crítica y se sea consciente además, de la intención que lo impulsa y motiva en el desvelamiento de lo no dado explícitamente, en lo que está censurado, refundido en el mundo social o en todo lo contrario. (Bourdieu, 1990; Bourdieu y otros, 1999)

De ahí la necesidad de retomar el debate en torno a la teoría en la investigación, su lugar, su papel y su importancia en la asimilación de las disímiles propuestas metodológicas que plagan las decisiones estratégicas y tácticas de la investigación social.

Al acercarnos al método de Marx en *El Capital*, se ha coincidido con varios autores, entre ellos Néstor Kohan (2002), que el método científicamente correcto para las

Ciencias Sociales está ligado consustancialmente a una concepción teórica que se produce desde la reproducción del objeto en el pensamiento, es decir de lo concreto pensado.

La lógica de indagación se inaugura con lo real social concreto, con aquello que se pretende explicar, conocer, comprender partiendo de las representaciones plenas - constituidas por intuiciones y percepciones- derivadas, muchas veces del sentido común -mediado por hegemonías culturales- que se constituyen en un momento precientífico, empírico, en la visión fenoménica, no esencial del futuro objeto del conocimiento.

Las definiciones abstractas, los “conceptos definidos” constituyen un momento en esta lógica donde el investigador limita lo esencial genérico, es decir, mediante procesos de análisis y síntesis se fijan integradamente las determinaciones simples para poder comprenderlas y ofrecer categorías explicativas como nuevos conceptos que permitan avanzar hacia la totalidad concreta histórico social, explicada, comprendida en el plano del pensamiento, es decir de la teoría.

Todo este movimiento en la lógica de la indagación está apuntando hacia la necesidad de asumir que el conocimiento aportado desde conceptos abstractos (mientras más empíricos más abstractos), desligados de una totalidad o conjunto de relaciones que lo abarcan, lo incluyen, no tienen sentido y sólo, de manera especulativa y abstracta, dan cuenta de la realidad que pretenden conocer científicamente.

Desde aquí rescatamos la decisiva presencia de la teoría en cualquier proyecto de investigación, en el dato que se crea al cual la teoría le “aporta el don del lenguaje” (Sautu, y otros, 2006, p. 4) el inapreciable potencial metodológico de la teoría, su capacidad para crecer a través de los resultados de su momento empírico es uno de los atributos esenciales para evaluar su potencial científico; ella “comanda toda la investigación” (Sautu, 2005, p. 49).

Depende entonces de la perspectiva teórica en la decisión metodológica, el adecuar la investigación a la naturaleza de su objeto, a esta naturaleza como totalidad contradictoria, la que demanda con qué procedimientos, métodos, instrumentos, de la “caja de herramientas”, será conocida y desde este posicionamiento teórico enseñar metodología de la investigación social.

La absolutización del cuantitativismo disfrazado al “enemigo”

El positivismo ostenta “el privilegio” de haberse instalado como cultura con sus ideales de progreso lineal, no contradictorio, pragmático y utilitarista, eficiente, donde el método de investigación se convierte en fin en sí mismo y no en medio para el logro del conocimiento concreto y la transformación de la realidad.

Las ciencias fundadas desde el positivismo están ligadas a la normalización a partir de la homologación del par normal-patológico/salud-enfermedad, estableciendo una vigilancia permanente sobre la “sabiduría vulgar” y el trabajo intelectual a fin de imponer el “orden intelectual normal” a las divagaciones y “el orden moral normal” al libre examen. La tarea en tiempos de “normalidad” consiste entonces en decir que es “lo que funciona como verdadero”, distinguir la ciencia de la no ciencia, trazar los límites epistemológicos de demarcación consistentes en el método positivo (cuantitativo esencialmente), el significado de los enunciados (lógico formales), la falsabilidad, los programas de investigación progresivos, todos ellos en su unidad a modo de ley para sancionar desviaciones, evaluar méritos y deméritos y separar los conocimientos legítimos de los ilegítimos.

Las constataciones burocráticas, los procesos clasificatorios y taxonómicos de grupos e individuos, la determinación de la calidad de una investigación a partir de sus impactos económicos (como si fueran los únicos), la evaluación de las investigaciones sociales por el rigor del tratamiento estadístico de sus resultados, etc. tienen mucho del pragmatismo positivista y nos están diciendo de un esquema de pensamiento en que la percepción del resultado se convierte en elemento más importante que los procesos histórico concretos que los producen y los sujetos que los hicieron posible.

Desde este lugar y por sus implicaciones sociales el positivismo es “enemigo” del pensamiento crítico, creador, proyectivo, transformador de la realidad con finalidades dignificadoras y emancipatorias. En ese sentido es responsabilidad de las universidades intra y extra muros, como parte de su proyecto de formación, romper la retórica positivista desde la vigilancia epistemológica y la acción crítica para evitar producir sujetos cuantitativos, simples, utilitaristas, inmediatistas/presentistas, en fin “sujetos sujetos” por normas y modelos, esquemas de pensamiento de validez universal, abstracta. En todo ello la enseñanza de las metodologías tiene una tarea prioritaria, para

lograr que el estudiantado se convierta en un agente de cambio más allá de la formalidad académica.

La absolutización del cualitativismo diluye al “enemigo”

El **cientificismo** positivista hizo de la ciencia la promesa del progreso, de la equidad, de la democratización de la vida, de la liberación del hombre, de una subjetividad liberada, emancipada y vació la subjetividad sobre la que se montaron los proyectos de la emancipación (burguesa) “sujetándola” a las estructuras de una sociedad racionalizada y despersonalizada. Al unísono, en el campo de la sociología, iba tomando cuerpo desde diversas perspectivas, a veces irreconciliables entre ellas, una interrogación radical acerca de la irracionalidad y de la violencia en los procesos de industrialización, de masificación, de cuantificación social. (Díaz de Kóbila, 2001)

La reacción anti positivista, que se hace álgida en nuestros días, se expresa en la antítesis del mismo, la hermenéutica o interpretacionismo; así tenemos a Weber, padre fundador de este paradigma, la escuela de Frankfurt y su diáspora de posiciones crítico-irracionalistas.

Según esta escuela de pensamiento las ciencias histórico-hermenéuticas, ciencias del espíritu, se enraízan en el interés práctico regulado por la intersubjetividad y orientado al acuerdo; ellas se dirigen más bien a la comprensión de las diversas formas fácticas de vida, en cuyo interior la realidad viene interpretada de forma diversa según las **gramáticas de la concepción del mundo y de la acción**, de ahí que los enunciados hermenéuticos aprehenden interpretaciones de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible de un acuerdo orientador de la acción.

Estos elementos sobredimensionados, que se reiteran a veces clandestinamente en la “novísima metodología cualitativa”, van desviando al pensamiento científico de aquella orientación que le había dado la dialéctica materialista consecuente, es decir: la investigación de las relaciones materiales, económicas entre los hombres, que dan la clave para la crítica a las condiciones de vida de la sociedad -teniendo en cuenta la dialéctica de las múltiples mediaciones sociales- para **ir anulando y superando el actual orden de cosas**, proceso crítico-práctico al que nos instaran Marx y Engels desde las páginas de la Ideología Alemana cuando definen así al comunismo (1975, p. 35). Es “lo social lo que aclara y explica lo psicológico”. (Lowy, 1991, p. 84)

La sociedad y el conocimiento son producciones sociales e históricas, ninguna de las dos existe al margen del ser humano y su biografía personal-social. Pero son producciones diferenciadas. Si no se comprende que el concepto es producción como resultado de una praxis particular a través de la cual se aprehende la realidad, correríamos el riesgo de montarnos en el carro de los “constructos teóricos” y de comprender la realidad a conocer sólo del lado de la subjetividad como ocurre con la absolutización de la hermenéutica y el cualitativismo metodológico a ultranza.

Optar por la metodología cualitativa en el abordaje de un objeto concreto tiene como condición necesaria la de estar guiada por la teoría, lo cual no sólo se expresa en los basamentos de los cuales parte la investigación, sino, en este caso esencialmente, al celo que debemos tener los investigadores y profesores de las Ciencias Sociales para no banalizarla. Esto se traduce en no admitir que, desde posturas subestimadoras del carácter de ciencia de nuestras disciplinas, se tomen decisiones irresponsables que lleven a sujetos solamente armados con los elementos instrumentales de la metodología a intervenir en los procesos sociales y dar cuenta de ellos desde la “ciencia” e incluso emplear esta información para la toma de decisiones en relación con determinados problemas sociales.

La perspectiva cualitativa de investigación significa un cambio de la sensibilidad investigadora y docente que abarca las dimensiones histórica, cultural, contextual y política y por consiguiente no es una pose, una puesta en escena, un disfraz del investigador -o del que pretende llegar a serlo- al relacionarse con los sujetos-objetos de la indagación y de la práctica social, es una actitud, es profundamente un modo de vida que lleva a dejar atrás críticamente la postura de “déspota ilustrado” y, a través de la realización de la praxis científica y educativa, contribuir a una real participación de las personas involucradas en los procesos del conocer y del transformar.

El campo de las producciones culturales, especificado en el campo artístico, el campo literario, el campo científico, afirma Bourdieu (1990), es, como todos los campos sociales, un espacio de juego históricamente constituido, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Las ciencias no son prácticas “desinteresadas”, reguladas por una motivación metódica “pura”; por estar ligadas a intereses, son estrategias destinadas a la defensa del capital o la liberación y a los intereses que están en juego; “los espacios sociales están atravesados por subjetividades

que resultan tramas simbólico emocionales institucionalizadas que se configuran en los sujetos estableciendo relaciones de recursividad con la configuración personológica”. (Cabrera y otros, 2016, p.12)

El desafío está en producir sujetos cualitativos, pero no al estilo del romanticismo de torres de marfil, sino seres sensibles, creativos, imaginativos, implicados y comprometidos con su tiempo y el porvenir, donde la razón práctica se articule con la utopía sobre la base orientadora de las teorías que dan cuenta, en un nivel superior y esencial del conocimiento, de la realidad a transformar.

A partir de lo explicitado en el cuerpo de esta reflexión se refrenda, que los profesores universitarios tenemos el desafío de universalizarnos en el sentido de hacernos conscientes de la necesidad de salir de los compartimentos estancos a los que nos reducen las construcciones disciplinares de la ciencia social, donde, el contenido de la ciencia concreta (objeto) y la forma (métodos y procedimientos) de acceder a la mediación social que asume, se contraponen.

Con ello la necesidad de reconsiderar actualmente a la propia labor académica y a la investigación que desde ella se hace, como aquella práctica comprometida en función del conocimiento, pero constitutiva del reconocimiento del otro en y desde el afrontamiento de la trama de su propio contexto histórico. (Díaz de Kóbila & Tranier, 2018, p. 23)

Desde ahí la demanda de Charles Wright Mills:

La primera tarea política e intelectual -porque aquí coinciden ambas cosas- del científico social consiste hoy en poner en claro los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneos. Ésta es la demanda central que le hacen los otros trabajadores de la cultura: los científicos del mundo físico y los artistas, y en general toda la comunidad intelectual. Es a causa de esta tarea y de esas demandas por lo que, creo yo, las ciencias sociales se están convirtiendo en el común denominador de nuestro periodo cultural, y la imaginación sociológica en la cualidad mental más necesaria. (Mills, 1969, pp. 31-32)

La vigilancia frente a determinadas dictaduras epistémicas se constituye en una permanente convocatoria a la actividad intelectual imaginativa que, convertida en acto pedagógico, propicie que los futuros profesionales de la ciencia social se constituyan en **artesanos intelectuales y no en ventrílocuos** en sus modos de decir y hacer.

Al ser la investigación en sí misma un proceso formativo en tanto los investigadores-docentes-estudiantes van modificando sus concepciones a la par que en la práctica

concretan realizan aprendizajes de los modos, maneras y métodos para el logro de los resultados revistos. Unido a ello se configuran y reconfiguran relaciones interpersonales con una nueva cualidad al alcanzar cada vez más grados niveles de simetría; así se posibilita la conformación de reales comunidades para la investigación y para la configuración de sujetos para la ciencia social menos sujetos.

Desde aquí la necesidad de convertir los momentos de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación en espacios grupales de participación, cooperación, implicación y conciencia crítica donde se estructuren vínculos y relaciones que posibiliten un aprendizaje colectivo. Estos espacios deben propiciar que todos y cada uno de los estudiantes junto a los docentes-investigadores, construyan metas individuales/grupales de crecimiento personal y profesional con vistas a sus futuros desempeños en actividades de investigación, actividad que en el presente demanda cada vez más el trabajo colectivo como resultado del propio carácter multi, inter y transdisciplinar de la ciencia en su movimiento progresivo, de reconstrucción teórica y de transformación de la realidad social.

Conclusiones

En la producción del capital científico social y de humanos con recursos científicos como sujetos de la transformación emancipadora desde las universidades, se hace necesario el enriquecimiento de la formación y de la práctica científica a través del ejercicio reflexivo y crítico de un pensamiento capaz de volver sobre sí, de ser recursivo y cuestionarse desde su propia normatividad.

Constituye una necesidad en la enseñanza de las metodologías para las Ciencias Sociales en los programas universitarios hacer explícito, en el proceso de enseñanza aprendizaje, que los procesos sociales no pueden reconstruirse teóricamente acumulando observaciones individuales, sino sólo utilizando instrumentos conceptuales que preceden a las observaciones, así como el carácter cada vez más social de la producción científico social.

El modelo teórico es inseparable de los procesos de estabilidad y renovación; de procesos contradictorios de ruptura con las regularidades externas, fenoménicas, para construir semejanzas más profundas y a la par construir nuevas relaciones entre las apariencias a la luz de las teorías.

La conformación de los datos para la ciencia social es un proceso mediado por la perspectiva teórica y los contenidos epistemológicos que porta, así como por la perspectiva axiológica en tanto cualquier instrumento que se emplee para ello nunca será neutro porque interviene la subjetividad del investigador; él es quien define y decide que datos de la realidad le son necesarios para los objetivos y finalidades de su investigación.

La metodología ajena a los objetos concretos de las disciplinas en estudio, desnuda de los cuerpos teóricos conceptuales -constituidos históricamente en ciencias concretas- parece letra muerta o especulativa.

La producción científica es histórico concreta (las metodologías están en esta categoría) por consiguiente lo histórico en la enseñanza de las metodologías no se puede considerar como mera curiosidad, como algo accesorio e irrelevante. No se separa el análisis lógico de las ciencias de su análisis histórico; no hay un divorcio entre los contextos de descubrimiento y de aplicación.

La enseñanza de la metodología desde pasadas experiencias investigativas como modelos acabados a seguir al pie de la letra y dispuestos para su aplicación, coacta la potencialidad para lo inédito; ello no niega que lo exitoso de un proyecto de investigación esté fuertemente mediado por la cultura profesional acumulada y transmitida por la comunidad científica/académica como soporte institucional del mismo.

No existen conflictos de intereses

Contribución de autoría

Los autores trabajaron en 50% de las responsabilidades del artículo.

Referencias bibliográficas

1. Acanda, J. L. (octubre-diciembre, 2003). Amor y poder o la relación imposible. Homenaje a Michel Foucault. *Revista Temas*, 35, 28-41
2. Borón, A. (2019). *El imperialismo recargado: reacciones ante los desafíos del emergente orden multipolar*. Conferencia impartida en los marcos de la II Convención Científica Internacional 2019. UCLV, Villa Clara, Cuba.
3. Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México DF, Editorial Grijalbo, S.A.

4. Bourdieu P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (1999). *El oficio del sociólogo*. México. Siglo XXI Editores.
5. Cabrera I., Rodríguez D. R., y Fleites L. (2016). *Estereotipos en las relaciones interculturales. Hacia la construcción de un modelo comprensivo desde una concepción histórico cultural de la subjetividad*. Villa Clara, Cuba. Editorial Samuel Feijóo.
6. Díaz De Kóbila, Esther (2001). *La Epistemología en los tiempos del fin de las epistemologías*. [Tesis de Doctor en Ciencias, Universidad de La Habana. Cuba].
7. Díaz De Kóbila, E. y Tranier J. (2018) Los vitales años 60: Educación para la liberación. Planteos críticos en América Latina. *Revista Hermeneutic*. 10, 53-69. Edición 10 años de la revista. <http://publicaciones.unpa.edu.ar/index.php/1/index>
8. Durán, G. (Coord.). (2019). *Gestión cultural del patrimonio para el desarrollo local en Cuba. Tomo I. Fundamentos*. Villa Clara, Cuba. Editorial Samuel Feijóo.
9. Fabrè, I. y Riera, C. (2019). La estrategia metodológica de investigación: herramienta para la prevención de la corrupción en organizaciones empresariales. *Revista Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 4(2), 23-30.
10. Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Siglo XXI Editores S.A.
11. Kohan, N. (2002). *Marx en su (Tercer) Mundo. Hacia un socialismo no colonizado*. La Habana: Centro Juan Marinello.
12. Lowy, M. (1991). *Qué es la Sociología del Conocimiento*. México: Fontamara 117.
13. Marx, C. y Engels, F. (1975). *La ideología alemana. Apéndices*, La Habana, Editora Política.
14. Wrigth Mills, Ch. (1965). *La Imaginación Sociológica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
15. Paley, S. Angelino, F., Agadia, K. y Samanes, C. (2012). *El "sociólogo como docente. Construcción de modos y estilos de enseñanza desde el planteo de otro*

basamento identitario: la didáctica de autor". VII Jornadas de Sociología de la UNLP "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales" La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

16. Riera, C. y Fabré, I. (abril-junio, 2017). "Pensar el desarrollo: la función del intelectual" *Revista Islas*, 59, (186) 159-171
17. Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de la investigación*. (Versión digitalizada) Buenos Aires, Lumiere.
18. Sautu, R., Bonolio, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires Colección Campus virtual, CLACSO.